



Gesundheit
und
Schule



Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung

Inklusive Medienbildung

Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte

Herausgeberin: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Inklusive Medienbildung

Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte

Konzept: Gesellschaft für
Medienpädagogik und
Kommunikationskultur
(GMK)



Redaktion vonseiten der GMK:

Renate Röllecke, Dr. Wolfgang Schill

Redaktion und Projektleitung vonseiten der BZgA:

Dr. Eveline Maslon

Gestaltung und Lithografie: MGE Media Group Essen GmbH

Druck: Kunst- und Werbedruck, Bad Oeynhausen

Auflage: 1.20.11.18

Best.-Nr.: 20285000

Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Köln 2018

1 Einführung	
Renate Röllecke/Wolfgang Schill: Zur Bedeutung inklusiver Medienbildung	4
2 Zur Theorie und Praxis einer inklusiven Medienbildung	15
Anna-Maria Kamin /Jan-René Schluchter/Nadja Zaynel: Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis	15
Bernward Hoffmann: Inklusion in ein exklusives Angebot? Medienpädagogik als kulturelle Bildung für eine Kultur der Vielfalt von unten	43
3 Projekte inklusiver Medienbildung und -arbeit	62
3.1 Projekte im Handlungsfeld Schule	62
Katja Virkus: Medienbildung und Inklusion – Praxisbeispiel Schüler*innen- und Kiezzeitung „Hallo Marianne!“	62
Anne Lachmuth: Morgenmuffel Radio – das Schulradio an der Grundschule Heiligenhaus	70
Annette Pola: Die Radio-AG der Schule am Marsbruch – Aktive Radioarbeit mit Kindern und Jugendlichen	78
3.2 Projekte in Kooperationszusammenhängen	86
Markus Götte/Marion Brüggemann: Weil es normal ist, verschieden zu sein – „ganz schön anders“ ein Kurzfilmwettbewerb wirbt für Inklusion und Teilhabe	86
Isabel Venne/Larissa Brands: Durchblick im Netz, ein inklusives, medienpädagogisches Projekt zur risikoarmen Teilhabe an Jugendmedienkultur	93
Ramona Schösse: Praxisprojekte Jugendzentrum DIE WELLE – Inklusive Medienprojekte in schulischer und außerschulischer Arbeit	104
Christine Ketzer: Nimm! Das Netzwerk Inklusion mit Medien aus NRW	114
Katja Batzler/Hans-Uwe Daumann/Diemut Kreschel/Daniel Zils: Das Projekt „mobil+stark – Wege zu einer inklusiven Medienbildung“	120
Renate Röllecke/Friederike von Gross: Special: Medienpraxis mit Geflüchteten und neu Zugewanderten – Materialien, Methoden und Handlungsempfehlungen	131
4 Die Autorinnen und Autoren	139
5 Materialien und Literatur der BZgA	143

1 Einführung

Zur Bedeutung inklusiver Medienbildung

Renate Röllecke/Wolfgang Schill

1 Zur Ausgangssituation

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahre 2009 ist das bundesdeutsche Bildungssystem in der Pflicht, das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. Seitdem ist „Inklusion“ ein Thema, das in der Bildungspolitik, in der Bildungspraxis (Kita und Schule) und in der Öffentlichkeit stark, zum Teil auch immer noch kontrovers diskutiert wird. Denn vor allem der Schule stellen sich enorme Herausforderungen, wenn es darum geht, dass alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam und gleichberechtigt an denselben Inhalten lernen können und dass es jeder und jedem Lernenden – ob mit oder ohne Behinderung – ermöglicht wird, seine persönlichen Potenziale und Begabungen optimal zu entwickeln, Wertschätzung und Zugehörigkeit zu erleben und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben.

Am Beispiel einer Episode aus dem Schulleben sei in Umrissen skizziert, um was es bei dieser universellen Zielvorstellung geht und welche Rolle dabei der Medienbildung zukommen kann. Hauptpersonen des

Geschehens sind die bilingualen Erst- und Zweitklässlerinnen Sila (1.) und Dilcan (2.), die in Berlin-Kreuzberg auf die Nürtingen-Grundschule gehen. Diese Schule ist eine Montessori-orientierte und offene Ganztags-Grundschule, in der die Kinder der Klassen 1–3 und der Klassen 4–6 jeweils in Altersmischung unterrichtet werden (JÜL – jahrgangsübergreifendes Lernen).

Nach den Sommerferien 2017 erscheinen die beiden Freundinnen, deren Eltern taub sind, eines Tages bei Hans-Ulrich Pollack, dem langjährigen Leiter der Schulbibliothek und stellen ihm ein besonderes Anliegen vor: Sie wollen ihm aus dem beliebten Kinderbuch „Elmar und die Farben“ von David McKee vorlesen. Auf den ersten Blick scheint dies nicht besonders originell zu sein, auf den zweiten Blick indes schon (siehe Abbildung). Denn die Lesung erfolgt „zweisprachig“. Während Dilcan den schriftsprachlichen Text vorträgt, überträgt ihn die selbst hörgeschädigte Cochlea-Implantat-Trägerin Sila simultan in die Deutsche Gebärdensprache. Und da die Lesung mit Einverständnis der Mädchen von Hans-Ulrich Pollack gefilmt werden kann, ist schließlich als Medien-Miniatur eine Art Lehrfilm zum Thema „Einführung in die Gebärdensprache“ entstanden. Folgendes kann uns nun diese Episode in Sachen Inklusion zeigen:

- Die beiden Freundinnen erfahren ihre Schule offensichtlich als einen Lern- und Lebensraum, der ihrer Heterogenität gerecht wird und in dem sie mit ihren besonderen Interessen und Bedürfnissen ernst genommen werden.
- Die beiden Mädchen zeigen uns, wie gekonnt sie sich ohne fremde Hilfe ihren eigenen Lesestoff angeeignet haben. Selbstbewusst



Sila und Dilcan lesen aus „Elmar und die Farben“ vor: „Der Schneemann ist weiß!“
Foto: Hans-Ulrich Pollack

und unbefangen stellen sie dabei eine Beziehung zwischen ihren außerschulischen Lebenserfahrungen und dem Leben und Lernen in der Schule her.

- Sila und Dilcan zeigen uns durch ihre Medien-Miniatur nicht nur, dass sie etwas können und gelernt haben, sondern dass auch wir etwas von ihnen lernen können. Sie haben selbst etwas Sehens-, Hörens- und Wissenswertes produziert, was sich auch für die tägliche Unterrichtsarbeit aufnehmen und weiterentwickeln ließe.

Solch eine Situation, die der Heterogenität von Kindern gerecht wird, ergibt sich nicht „wie von selbst“. Vielmehr hängt sie mit fundamentalen Veränderungsprozessen in Bezug auf die herkömmlichen Bildungseinrichtungen Kindergarten, Hort und Schule als (noch nicht barrierefreien) Lern- und Lebensorten zusammen. Diese lassen exemplarisch die Kriterien erkennen, die beispielsweise für eine Schule bezeichnend sind, die von Werten wie Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung, Bewahrung von Gemeinschaften und Achtung der Diversität getragen wird. So heißt es beispielsweise unter anderem im „Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 3 f.):

- Umgang mit Vielfalt als Bereicherung und zu nutzende Ressource begreifen;
- Umdenken in Hinblick auf das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen: Lehrende als Lernende;
- Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen in multiprofessionellen Teams und Einbezug von Eltern und Familien in den Prozess der Schulentwicklung;
- Zusammenwirken aller Beteiligten an der Weiterentwicklung der Schulen (das betrifft neben den Lehrerinnen und Lehrern mit und ohne sonderpädagogischer Ausbildung auch die Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, pädagogische Unterrichtshelferinnen und -helfer, Betreuerinnen und Betreuer, Schulhelferinnen und Schulhelfer, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Schulaufsicht);
- Teilnahme aller an der Schule Beteiligten an einem umfangreichen Qualifizierungsprogramm „Inklusive Schule – Gemeinsam auf dem Weg zur Inklusion“ mit Fortbildungsschwerpunkten in den Kompetenzbereichen *Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung für alle Lernenden, Beteiligung und Zusammenwirken sowie persönliche berufliche Weiterentwicklung.*

Dass sich der damit einhergehende Paradigmenwechsel von der „normalen“ Regelschule zur inklusiven Schule nicht von heute auf morgen und reibungslos vollzieht und vollziehen wird, liegt auf der Hand. Aber wie Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, wird die deutsche Schule mehr und mehr inklusiver, auch wenn sich nicht alle Bundesländer bislang im Gleichschritt auf den Weg zur inklusiven Schule gemacht haben. Zudem wird öffentlich immer noch die Frage diskutiert, ob und wenn ja unter welchen Bedingungen die Regelschule tatsächlich der geeignete Ort für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ist. Denn immer wieder zeigen sich im Zuge des Wandlungsprozesses nach außen hin Überforderungen bei Lehrenden wie Lernenden, weil Behinderung nicht gleich Behinderung ist und die Diversität von Lehr-Lernprozessen besondere Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte mit sich bringt. Auf diese Situation sind viele Regelschulen aber in den vergangenen Jahren personell wie materiell nicht so vorbereitet und eingestellt worden, dass sich Inklusion für die in der Schulpraxis Tätigen als sinnstiftend und gestaltbar erwiesen hat. Eher wird Inklusion dann vielfach als „Illusion“ oder „Idee aus dem Elfenbeinturm“ etikettiert, und es wird dann dementsprechend für den „Erhalt und die Weiterentwicklung der Förderschule“ plädiert (DER SPIEGEL 2017). Doch sichtbar wird auch: Überall dort, wo es gelingt, gemeinsam Verlässlichkeit in Bezug auf die besonderen Ziele, Inhalte und Verfahren gemeinsamen Lehrens und Lernens in einer Schule herzustellen, dort kann sich auch eine inklusive Schule erfolgreich entwickeln.

Will inklusive Bildung und Erziehung allerdings erfolgreich und nachhaltig wirken, kann sie sich nicht allein auf die Schule konzentrieren, sondern sie muss tendenziell von Anfang an auch alle anderen relevanten pädagogischen Handlungsfelder wie Elternhaus, Kita und außerschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in den Handlungszusammenhang einbeziehen und immer wieder die Kooperation mit allen potenziellen Akteuren der Medienbildung und -arbeit eingehen. Sie kann dabei auch von langjährigen Erfahrungen und Praxismodellen außerschulischer Einrichtungen profitieren. Nicht selten haben beispielsweise Kitas oder Jugendzentren besonderes Handlungswissen im Umgang mit Diversität und den unterschiedlichen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen gewonnen.

Was bei diesem komplexen Prozess eine inklusive Medienbildung auch im Sinne universeller Gesundheitsförderung leisten kann, sei im Folgenden skizziert.

2 Zur Theorie und Praxis inklusiver Medienbildung

Medienbildung will allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung im Umgang mit technischen Medien der Kommunikation und Interaktion ermöglichen. Bezogen auf diese allgemeine Zielvorstellung hat Bernward Hoffmann durch Adaption des WHO-Gesundheitsbegriffs (Hoffmann 2016, S. 32) Folgendes formuliert:

„Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die Medienkommunikation als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Medienbildung steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Medienkompetenz betont wie die instrumentellen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Die Verantwortung für Medienbildung liegt deshalb nicht nur bei dem Bildungssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin.“

Dieser weit gefasste Begriff von Medienbildung lässt erkennen, dass dem kompetenten Umgang mit Medien der Kommunikation und Interaktion eine fundamentale Bedeutung zugeschrieben werden kann, wenn es um die Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben geht. Insofern ist dieser Begriffsbestimmung von Medienbildung auch die inklusive Dimension immanent. Dabei sollte inklusive Medienbildung im Sinne von Empowerment bewusst auf die Stärken, das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen setzen, um ihre medienbezogene Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu fördern und (weiter) zu entwickeln (vgl. Schluchter 2016). Somit käme der inklusiven Medienbildung auch eine integrative Funktion für gemeinsames Leben und Lernen in allen pädagogischen Handlungsfeldern zu (vgl. dazu das Special in Kapitel 3.2).

Was inklusive Medienbildung dabei im Einzelnen heißt und welche Ziele, Inhalte und Methoden sie charakterisieren, wird von **Anna-Maria Kamin, Jan-René Schluchter** und **Nadja Zaynel** in dem grundlegenden Beitrag „Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis“ im 2. Kapitel des Buches dargestellt. In ihrem kohärenten Konzept

- schließt inklusive Medienbildung auch immer das Nachdenken über Inklusion und Exklusion ein und setzt auf Empowerment als geeigneten Ansatz im Kontext medienpädagogischen Handelns,

- wird vor allem am Beispiel von Kita und Schule thematisiert, wie sich inklusive Medienbildung institutionell verankern ließe und
- werden vornehmlich Spezifika und Rahmenbedingungen inklusiver Medienbildung angesprochen sowie exemplarische Methoden inklusiver Medienbildung vorgestellt.

Inklusive Medienbildung will grundsätzlich dazu beitragen, dass soziale Ausgrenzungen und Diskriminierungen überwunden werden. Aber gerade „die Medien“ selbst haben oft einen großen Einfluss darauf, wie Behinderung und Diversität in unserer Gesellschaft wahrgenommen werden, wie man behinderte Menschen zeigt und mit ihnen umgeht. Nicht selten bauen sich in technisch dominierten und komplexen Medien-Umwelten auch kognitive, sprachliche oder soziale Barrieren derart auf, dass die Teilhabe bestimmter Gruppen am gesellschaftlichen Leben erschwert, wenn nicht sogar verhindert wird. Unter diesen speziellen Aspekten diskutiert anschließend **Bernward Hoffmann** in seinem Beitrag „Inklusion in ein exklusives Angebot? – Medienpädagogik als kulturelle Bildung für eine Kultur der Vielfalt von unten“ aus medien- und kulturpädagogischer Perspektive die folgenden Thesen:

- Medienpädagogik kann dazu beitragen, kulturelle Bildung inklusiver, d. h. stärker von unten, für alle und interkulturell zu gestalten.
- Medienpädagogik sollte Gegenentwürfe zum medialen Mainstream fördern und die produzierenden Subjekte stärken im Mut, anders zu sein, von der Norm abzuweichen, und nicht primär vor möglichen Risiken warnen.
- Wenn sich „die Medien“ stärker für das Augenfällige, das Auffällige, das Andere nicht in aufklärerischer und authentischer, sondern in voyeuristischer Absicht interessieren, dann ist dem eine Ethik der Akzeptanz authentischer Diversität entgegenzusetzen.

3 Projekte inklusiver Medienbildung

Um die theoretischen Ansätze zu konkretisieren, die im 2. Kapitel dieses Buches beschrieben sind, werden dann im 3. Kapitel exemplarische Projekte inklusiver Medienbildung und -arbeit aus verschiedenen Bundesländern vorgestellt. Dabei steht hier der Begriff Projekt für eine Großform (medien-)pädagogischen Handelns in schulischen und außerschulischen Arbeitszusammenhängen. Bei einem Projekt inklusiver Medienbildung geht es vor allem darum,

- (medienbezogene) Probleme oder Sachfragen zu bearbeiten, die für Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene bedeutsam sind,

- gemeinsam einen Plan zu entwickeln, um ein Problem/eine Frage zu klären und/oder zu lösen,
- sich handlungs- und produktorientiert mit einem Problem/einer Fragestellung auseinanderzusetzen und
- die Problemlösung oder Ansätze dazu mithilfe des Produkts einer Öffentlichkeit zu präsentieren und ein Publikum im Wortsinne zur Unterhaltung anzuregen.

Indem heterogen zusammengesetzte Projektgruppen technische Medien aller Art nutzen, um Medienprodukte herzustellen, können auch Prinzipien integrativer Medienbildung berücksichtigt werden. Es wird vor allem möglich,

- die Lebens- und Medienerfahrungen von Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in gemeinsam inszenierten Lernzusammenhängen aufzunehmen,
- Kindern und Jugendlichen durch gemeinsames Lernen neue und ihre Entwicklung fördernde Medienerlebnisse/-erfahrungen zu vermitteln sowie
- die Kooperation und Partnerschaft mit verschiedenen Akteuren der Medienbildung zu suchen und zu festigen.

Die hier versammelten Projekte inklusiver Medienbildung im schulischen Bereich (Kapitel 3.1) und in Kooperationszusammenhängen (Kapitel 3.2) lassen dabei erkennen,

- wie sich zum Beispiel eine Schule zur inklusiven Schule entwickeln kann,
- welchen Stellenwert die inklusive Medienbildung im Kontext alltäglichen Lehrens und Lernens einnimmt,
- welche Leistungen Kinder und Jugendliche bei ihrer Projektarbeit erbringen und welchen Lern-/Entwicklungszuwachs die gemeinsame Arbeit für alle Mitwirkenden erbracht hat,
- welche Bedeutung die pädagogischen Fachkräfte inklusiver Medienbildung zum Beispiel im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung zuschreiben,
- welche Kooperationspartner sich am Projekt beteiligt haben und
- wie es Bildungseinrichtungen (z. B. Schulen) gelungen ist, über ihre Medienprojekte Öffentlichkeit herzustellen.

Die Darstellung der Projekte folgt weitgehend einer einheitlichen Gliederung:

- Ein Projektprofil umreißt in **Form eines Steckbriefes** Thema und Intention eines Projekts, stellt die Bezüge zu Lernbereichen/Fächern sowie außerschulischen Partnern/Bildungseinrichtungen/Förderzentren vor und listet die für das Projekt relevanten Medien/Materialien auf.
- Ein **medienpädagogischer Begründungszusammenhang** umreißt die Ziele und Inhalte des Projekts.
- **Die Beschreibung des Projektverlaufs** skizziert die Projektphasen und dokumentiert sie mithilfe ausgewählter Arbeitsergebnisse/Materialien. In diesem Zusammenhang wird auch skizziert, worin der „Erfahrungswert“ des Projekts für die inklusive Bildungsarbeit besteht und welche Voraussetzungen erfüllt sein sollten, um ähnliche Projekte in der Alltagspraxis zu realisieren.

In Kapitel 3.1 werden für das Handlungsfeld Schule ein Zeitungsprojekt und zwei Radioprojekte vorgestellt, die für die beteiligten Schulen zum festen Bestandteil ihres Schullebens geworden sind. Diese Projekte mit „traditionellen Medien“ entsprechen durchaus einer zeitgemäßen Medienbildung, denn in den medienbezogenen Handlungszusammenhängen und in der produktiven Arbeit der Kinder tauchen als selbstverständliches Handwerkzeug auch immer wieder digitale technische Medien auf.

Was **Katja Virkus** dabei in mehrjähriger Arbeit mit ihrer Kiezzeitung „Hallo Marianne!“ mit Kreuzberger Grundschulkindern erreicht hat, regt einfach zum Nachahmen an. Denn alles, was inklusive Medienbildung charakterisiert, kommt hier zum Vorschein: Selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, Medienkompetenz erwerben und Ausgrenzung überwinden.

Auch was **Anne Lachmuth** seit Jahren mit ihrem innovativen und niederschweligen „Radio Morgenmuffel“ in einer integrativen Grundschule leistet, lässt erkennen, dass man durch aktive Radioarbeit einen deutlichen Bezug zur Medienrealität von Kindern herstellen kann, dass sich die Hör- und Sprachkompetenz von Kindern wirkungsvoll fördern lässt und dass bei Radioprojekten tatsächlich alle Kinder mitmachen können.

Diese wesentlichen Projektspezifika sind auch bezeichnend für die „Radio-AG der Schule am Marsbruch“, einer Förderschule des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe (LWL). In diesem Radioprojekt werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung dazu ermutigt, selbst Radio zu machen und eigene Radiosendungen zu produzieren. Was sich dabei im Laufe mehrerer Jahre an besonderem Erfahrungswissen in

Sachen nachhaltiger Medienkompetenzförderung ergeben hat, wird von **Annette Pola** eindrucksvoll und anschaulich in ihrem Beitrag dargestellt. Beiden Radioprojekten ist im Übrigen gemein, dass sie sich in kontinuierlicher Zusammenarbeit mit Radioexpertinnen entwickelt haben, die zugleich Medienpädagoginnen sind.

In Kapitel 3.2 wird über Projekte berichtet, die im Rahmen von Kooperationszusammenhängen entstanden sind. Es sind vor allem Vorhaben, die im Kontext außerschulischer Kinder- und Jugendmedien-Projekte initiiert und angeboten werden. Sie haben sich in der Vergangenheit als geeignete Basis-Projekte erwiesen, um kurz- und langfristig Begegnungen zwischen „ganz schön anderen Menschen“ zu ermöglichen, um absichtsvoll und produktiv Medienprojekte aller Art zu realisieren und um Verständnis für Vielfalt und ein Füreinander aufzubauen. Dass Kooperationen mit verschiedenen Akteuren der Medienarbeit sehr vielfältig sein können und dass sie vor allem übertragbare und inspirierende Anregungen für die inklusive Medienbildung und -arbeit bieten, wird an sechs ausgewählten „Groß-Projekten“ entfaltet. Wobei dieser Begriff für solche Projekte steht, die seit Längerem in der Öffentlichkeit bekannt sind und die von Einrichtungen wie etwa einem Jugendzentrum oder einer Landesmedienanstalt angeboten werden, um inklusive Medienarbeit grundsätzlich zu ermöglichen und zu unterstützen.

Mit „ganz schön anders“ stellen **Markus Götte** und **Marion Brüggemann** ein Filmprojekt für Schülerinnen und Schüler der 8.-10. Jahrgangsstufen aus Förder- und Regelschulen vor, das seit über zehn Jahren (!) erfolgreich in Niedersachsen durchgeführt wird. In diesem Kurzfilmprojekt begegnen sich junge Menschen mit und ohne Förderbedarf beim spielerischen Erlernen des Filmhandwerks und kommen sich durch die gemeinsame Projektarbeit im Wortsinne näher. So verbinden sich im Rahmen der Filmarbeit soziale Lernprozesse sinnvoll mit dem medienspezifischen Lernen. Auf diese Weise werden nicht nur die Talente und Qualitäten der beteiligten Jugendlichen sichtbar, auch ihre Medienkompetenz kann im Sinne von Empowerment wirkungsvoll gefördert werden.

Auch für das Projekt „Durchblick im Netz“, das von **Isabel Venne** und **Larissa Brands** beschrieben wird, gilt es, Begegnungen zwischen jungen Menschen mit und ohne Förderbedarf zu ermöglichen. Zum Beispiel wenn sich gemischte Gruppen aus einer Förderschule und einem Gymnasium bei einem Workshop zusammenfinden, um sich Kenntnisse über die risikoarme Nutzung von Social Media Angeboten anzueignen und dabei gleichzeitig für Themen wie Cybermobbing und sexualisierte Gewalt (on- wie offline) sensibilisiert werden. Wie dies

konkret angegangen werden kann, wird dann überzeugend am Beispiel der „Methode Musical.ly“ veranschaulicht. Sie bietet gute Chancen, das Gefühl der Selbstwirksamkeit beim Einzelnen zu stärken, das Zusammenwachsen einer Gruppe zu begünstigen und Medienkompetenz auf allen Ebenen zu fördern.

Was sich in einem Jugendzentrum sinnvoll abspielen kann, wenn es um inklusive Medienprojekte in schulischen und außerschulischen Arbeitszusammenhängen geht, wird von **Ramona Schösse** aufgezeigt. Dabei geht sie davon aus, dass sich die offene Jugendarbeit wie auch die Medienarbeit so funktional aufeinander beziehen lassen, dass Jugendliche sich bei Medienprojekten produktiv mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen können. Deutlich wird dies zum einen bei einem Filmprojekt zum klassischen Drogen-Thema „Rauchen/ Nichtrauchen“, das mit Jugendlichen einer Förderschule realisiert wurde und zum anderen wird es evident beim Fotoprojekt „Selfiebox“, bei dem Jugendliche der Einrichtung „Die Welle“ und junge Geflüchtete zusammenarbeiteten. Für diese besondere Gruppe erwies sich „das alte Medium“ Fotografie als optimal, weil Selbstdarstellung (im Netz) nicht nur zur Jugendkultur heute zählt, sondern weil man mithilfe von Bildern auch Sprachbarrieren überwinden kann. Ohne viele Worte lassen sich so Geschichten erzählen und im unpräzisen Miteinander können auch Hemmschwellen abgebaut werden.

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, über die Ramona Schösse in ihrem Beitrag berichtet, lässt auch ansatzweise erkennen, welche Bedeutung ein gut funktionierendes Netzwerk haben kann, in dem sich Fachkräfte der außerschulischen Jugendmedienarbeit sowie Lehrkräfte austauschen und unterstützen können. Seit einigen Jahren existiert in Nordrhein-Westfalen mit „Nimm!“ – das Netzwerk Inklusion und Medien, das medienbezogene Vorhaben im außerschulischen Bereich inhaltlich, methodisch und medial so unterstützt, dass alle Kinder und Jugendlichen daran teilhaben können. Wie dieses Netzwerk aufgebaut ist und welche Ziele, Inhalte, Methoden und Medien für Medien- und für Netzwerkarbeit relevant sind, wenn man barrierefrei kommunizieren will und sich dabei an den Stärken und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen orientiert, dies wird von **Christine Ketzer** beispielhaft dargestellt.

Katja Batzler, Hans-Uwe Daumann, Diemut Kreschel und Daniel Zils (Pädagoginnen und Pädagogen bei medien+bildung.com, einer Tochter der rheinland-pfälzischen Landesmedienanstalt LMK) stellen ein ähnliches Unterstützungsangebot für dieses Bundesland vor. Unter dem Titel „mobil+stark -Wege zu einer inklusiven Medienbildung“ skizzieren sie an verschiedenen Projektbausteinen gleichsam

ein „work in progress“. Seit Jahren schon entwickeln sie in langfristiger Kooperation mit unterschiedlichen Gruppen in inklusiven Settings passgenau Medien-Projektbausteine. Dass und wie dabei unter dem Aspekt des Lernens mit mobilen Medien wie Smartphones oder Tablets Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auch im Wortsinne mobiler werden, wird zum Beispiel anschaulich am Projektbaustein einer Handy-Rallye aufgezeigt.

Im letzten Beitrag dieses Kapitels veranschaulichen **Renate Röllecke** und **Friederike von Gross** in ihrem „Special“, wie Medienpädagogik Geflüchtete und neu Zugewanderte in ihrer Medienkompetenz fördern und auch im Hinblick auf Alltagsorientierung, Selbstwirksamkeit, Beteiligung und kulturelle Bildung unterstützen kann. Dabei gehen sie von einem weit gefassten Begriff von Medienbildung aus, der sowohl die inklusive als auch die integrative Dimension einschließt. Der Artikel gibt einen Einblick in Materialien, Informationen und niederschwellige Praxismethoden, die im Blog medienpraxis-mit-gefluechteten.de bereitstehen. Viele der dort präsentierten Projekte und Materialien eignen sich auch in weiteren inklusiven Feldern der Medienpädagogik.

Literatur

DER SPIEGEL, Heft 52 (2017): „Idee aus dem Elfenbeinturm“, S. 52

Hoffmann, B. (2016): Welche Medien sind gesund und wenn ja wie viele? Gesundheitsförderung und Medienbildung in Berufsfeldern der Gesundheit und der Sozialen Arbeit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – in Theorie und Praxis. Köln, S. 32

Schluchter, J.-R. (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: *medien + erziehung*, Heft 3, S. 24–30

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Berlin, S. 3 f.

2 Zur Theorie und Praxis einer inklusiven Medienbildung

Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis

Anna-Maria Kamin/Jan-René Schluchter/Nadja Zaynel

Einleitung

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute findet in Alltags- und Lebenswelten statt, welche in hohem Maße durch Medien geprägt sind. Formen der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung als wesentliche Zieldimensionen von Inklusion sind folglich zunehmend an Medien gebunden. Dabei kann das Verhältnis von Medien und Teilhabe aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Teilhabe kann durch mediale Darstellungsformen in den Medien – etwa im Fernsehen oder im Internet – erfolgen, aber auch durch Teilhabe an Medien, was den Aspekt der medialen Zugänglichkeit betont. Weiterhin kann Teilhabe durch Medien entstehen, indem Bildung, Lernen, Arbeiten und Alltagsgestaltung mit, über und durch Medien erfolgt (in Anlehnung an Bosse 2016). Alle drei Bereiche sind eng miteinander verwoben und werden im Beitrag unter dem Begriff der Inklusiven Medienbildung zusammengeführt.

In Teil I wird zunächst ein Vorschlag für ein Verständnis von Inklusion vorgelegt, welches als Ausgangspunkt für die Fundierung medienpädagogischer Theorie und Praxis in inklusiven Settings herangezogen werden kann. Daran anknüpfend wird aufgezeigt, welche Chancen und Risiken Medien für den Inklusionsprozess haben können, sowohl im Hinblick auf Diskriminierung als auch in Bezug auf Teilhabe. Insofern müssen sie bei der Umsetzung von Inklusion als integraler Bestandteil konsequent mitgedacht werden. Mit dem Konzept des Empowerments wird eine Perspektive von Inklusion präferiert, die für den Kontext von Medienbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Teil II thematisiert die institutionelle Verankerung von Inklusiver Medienbildung in Bildungsinstitutionen – wobei insbesondere die Kita und die Schule fokussiert werden. Als Orientierungsrahmen werden die Dimensionen Kultur, Struktur und Praxis des Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2003) im Hinblick auf Medienbildung weitergedacht und somit ein Vorschlag zur Umsetzung Inklusiver Medienbildung in Bildungseinrichtungen unterbreitet.

Teil III beschreibt Charakteristika und Rahmenbedingungen Inklusiver Medienbildung. Ferner werden exemplarisch Methoden Inklusiver Medienbildung aufgezeigt.

Intention des Beitrags ist, theoretische Perspektiven zum Verhältnis von Medienbildung und Inklusion darzulegen und damit Räume für die weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema in Theorie und Praxis zu eröffnen.

Teil I – Was ist Inklusive Medienbildung?

In aktuellen Diskursen findet eine Vielzahl an Verständnissen und Konnotationen von Inklusion Verwendung, was eine weitgehende Unschärfe des Inklusionsbegriffes bedingt. Diese Vielfalt an Auffassungen von Inklusion variiert nach den jeweils zugrunde liegenden theoretischen und praktischen Bezugs- und Standpunkten, welche in Bereichen wie Pädagogik, Soziologie, Ethik, Recht und Politik ihren Ursprung haben. Aus diesem Grund existiert auch ein breites Spektrum an Vorstellungen über die Ziele von Inklusion.

Auch in der Medienpädagogik haben Inklusionsdiskurse in den letzten Jahren Einzug gehalten; hier überwiegt jedoch gleichermaßen eine unscharfe und oberflächliche Verwendung des Begriffes Inklusion. Entsprechend besteht umso deutlicher die Notwendigkeit, sich mit den verschiedenen theoretischen und praktischen Bezugs- und Standpunkten des Inklusionsbegriffes zu befassen und Verbindungen zu medienpädagogischen Zielen und Aufgaben in Theorie und Praxis

herzustellen (vgl. auch Maurer/Schluchter 2013). Erste Vorschläge zu Verbindungen von Medienbildung und Inklusion liegen bereits vor (vgl. Schluchter 2012; 2015; 2016).

Die Überlegungen reihen sich im Wesentlichen in Traditions- und Entwicklungslinien einer handlungsorientierten Medienpädagogik ein, in welcher die Emanzipation und Partizipation von Menschen die grundlegenden Zieldimensionen von Theoriebildung und Praxis darstellen (vgl. Schell 1989; Schorb 2008). Ebenso lassen sich Perspektiven von Medienbildung und Inklusion in Ausführungen zu Medienbildung und sozialer Ungleichheit verorten (vgl. Niesyto 2000; 2009; Kamin/Meister 2012; 2016). Vor diesem Hintergrund erwächst die Frage nach der Kontur einer Inklusiven Medienbildung (so der Titel des vorliegenden Bandes) sowie einhergehend nach den Potenzialen und Rahmenbedingungen von Medienbildung in inklusiven Settings.

Inklusion

In den letzten Jahren avancierte der Begriff der Inklusion zu einer zentralen Orientierung der (Weiter-)Entwicklung von Gesellschaft. Dies belebte die Auseinandersetzung mit Fragen von gesellschaftlicher Chancengleichheit und Zugangsgerechtigkeit neu. Aktuelle, durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN/BRK 2006/2008) angestoßene Diskurse um Inklusion – und einhergehend Exklusion – folgen langen historischen Traditions- und Entwicklungslinien der Auseinandersetzung mit Phänomenen sozialer Ungleichheit. Sie vereinen zwei historisch weitgehend voneinander getrennte Diskursstränge. Diese beziehen sich einerseits auf die ungleichen Lebensbedingungen und -verhältnisse von Menschen mit Behinderung und andererseits auf die Dynamiken der sozialen Spaltung. Beides umfasst die Analyse, Reflexion und Bearbeitung von Strukturen und Mechanismen des sozialen Ausschlusses. Es gilt, gesellschaftliche Verhältnisse hervorzubringen, welche eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen in zentrale Bereiche und Ressourcen von Gesellschaft ermöglichen: etwa in Bezug auf Erwerbsarbeit, Bürgerrechte (persönlich, politisch, sozial) sowie in Hinblick auf wechselseitige Sozialbeziehungen (vgl. Kronauer 2013, S. 18). Ein solches Verständnis von Inklusion zeigt, dass die hiermit verbundenen Perspektiven der (Weiter-)Entwicklung von Gesellschaft größer sind, als der Blick auf die Lebensbedingungen und -verhältnisse einzelner sozialer Gruppen wie Menschen mit Behinderungen. Die aktuellen Strukturen und Bedingungen der Gesellschaft und hieraus resultierenden Momente des sozialen Ausschlusses durch Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen sind vielschichtig verzahnt – entlang Differenzlinien wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft. Daher kann Inklusion

nicht als „[...] Sonderproblem von [einzelnen] Gruppen, sondern nur als gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen, [...]“ (Kronauer 2013, S. 25) verwirklicht werden. In diesem Zusammenhang ist mit der (Weiter-)Entwicklungsperspektive Inklusion eine Analyse, Reflexion und Bearbeitung der sozialen Strukturen und Dynamiken des Ausschlusses von Menschen verbunden, hin zur eben skizzierten Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse – „[...] zugespitzt formuliert: die Inklusion in sozial ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse“ (Kronauer 2013, S. 24).

In dieser Perspektive ist Inklusion als gesellschaftliche Entwicklungsaufgabe und als Entwicklungsanspruch an Gesellschaft anzusehen; mit ihr ist die Aussicht auf eine Umkehrbarkeit von Momenten des sozialen Ausschlusses in einer Gesellschaft verbunden.

Der gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive von Inklusion folgend sind soziale Strukturen und Mechanismen von Gesellschaft bzw. von (Teil-)Bereichen von Gesellschaft dahingehend zu prüfen, ob die Voraussetzungen bzw. Kriterien für den Ein- und vor allem für den Ausschluss von Menschen berechtigt, unberechtigt und/oder diskriminierend sind. Als diskriminierend können Formen des sozialen Ausschlusses angesehen werden, wenn sie Lebensqualität, -verlauf und -chancen eines Menschen beeinträchtigen (vgl. Kronauer 2013, S. 19–21). Hierbei kann zwischen objektiv messbarer Diskriminierung und subjektiv erfahrener Diskriminierung unterschieden werden (vgl. Boger 2017, o.S.). Im Zuge des Diskurses um Inklusion muss es Ziel sein, sich – aus Perspektive des einzelnen Menschen sowie aus Perspektive der Gesellschaft – über berechtigte, unberechtigte und/oder diskriminierende Formen des Ausschlusses von Menschen zu verständigen. Illegitime Formen des Ausschlusses gilt es zu bearbeiten, sodass eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen in die zentralen Bereiche von Gesellschaft möglich wird. In diesem Zusammenhang sind auch Medien und mediale Infrastruktur als wesentliches Element von Gesellschaft in den Blick zu nehmen.

Medien

Alltags- und Lebenswelten sind ebenso wie Gesellschaft zunehmend von Medien und medialer Kommunikation durchdrungen; so wirken Medien in beinahe alle Alltags- und Lebensbereiche hinein, gestalten deren Strukturen mit und beeinflussen das Denken und Handeln der Menschen. Krotz (2007) spricht hier von einer Mediatisierung von Gesellschaft. In Anbetracht dieser gesellschaftlichen Medienentwicklung(en) wird der eben skizzierte Anspruch von Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden. Entsprechend sind Me-

dien und mediale Infrastrukturen zum Gegenstand der Analyse und Reflexion in Bezug auf ihre Bedeutung für Strukturen und Prozesse der Inklusion sowie der Exklusion zu machen.

Hier zeigt sich bereits, dass im Zugang zu und Umgang mit Medien soziale Ungleichheiten weitgehend reproduziert werden (vgl. Niesyto 2010, S. 149 ff.), wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

- Es bestehen Zusammenhänge zwischen den sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen von Menschen und deren Medienumgangsformen (vgl. Iske/Kutscher/Klein 2004; Niesyto 2009, S. 8–11).
- Bestimmte Medienumgangsformen sind mehr oder weniger hilfreich für den Erwerb von Kompetenzen, welche für Strategien sozialer und politischer Teilhabe notwendig sind. Sie können zu ungleicher Beteiligung an Informationen, Bildung und Meinungsäußerung führen (vgl. Mossberger et al. 2003).
- Medienumgangsformen sind immer Bestandteil von alltags- und lebensweltlichen Anerkennungs- und Sinnstrukturen und somit liegt die Nutzung von Medien(angeboten und -inhalten) immer im Horizont der vom jeweiligen Menschen beigemessenen sozialen Sinnhaftigkeit begründet (vgl. Welling 2008, S. 270).
- Strukturen und Inhalte von Medien(angeboten) können zum Moment des sozialen Ausschlusses werden; so zeigt sich auf das Internet bezogen, dass die Strukturen eines medialen Angebots, dessen Inhalte sowie die Struktur der Nutzerinnen und Nutzer entscheidend dafür sind, ob ein Medienangebot genutzt wird. Hierbei wird sichtbar, dass es tendenziell Passungsverhältnisse zwischen medialen Angeboten und der jeweiligen sozialen Herkunft der Nutzerinnen und Nutzer gibt. So kommt es auch zu einer Milieubildung in medialen Räumen (vgl. Klein et al. 2008).

Darüber hinaus lassen sich zwei zentrale Phänomene der Diskriminierung im Bereich Medien beschreiben:

- Medienangebote und -inhalte tragen zur Entwicklung und Reproduktion von individuellen und sozialen Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen bei. Sie reproduzieren und prägen Auffassungen und Bilder von sozialen Gruppen bzw. Kategorien, u. a. die von sozialer oder kultureller Herkunft sowie von Geschlecht/Gender; die stereotype, klischeebesetzte und eindimensionale Darstellung von sozialen Gruppen in Medien trägt dazu bei, Wahrnehmungen

von den jeweiligen Gruppen zu prägen (vgl. Wischermann/Thomas 2008, S. 7–20)¹.

- Mangelnde Zugänglichkeit von Medienangeboten und -inhalten für bestimmte Menschen; ein Prinzip der universellen Nutzbarkeit ist auf der Breite von Medienangeboten und -technik nur in Ansätzen verwirklicht (vgl. Bosse et. al 2017, S. 112–115).

Neben Medien und medialer Infrastruktur können medienpädagogische Angebote selbst zum Moment des sozialen Ausschlusses – und/oder Diskriminierung – werden. In diesem Zusammenhang ist anzuführen, dass die Medienpädagogik bislang marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft zu wenig in den Fokus von Theorie und Praxis gerückt hat, sodass der Medienpädagogik eine Mittelschichtlastigkeit angelastet wird (vgl. Niesyto 2009, S. 16). Ebenso wird auf die Problematik der eher „bildungsbürgerlichen“ normativen Aufladung des Medienkompetenzbegriffes hingewiesen (vgl. Kutscher 2009, S. 14). Hier besteht ein großer Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppensensibler und im Besonderen individualisierter Formen der Medienpädagogik, welche der Heterogenität ihrer Adressatinnen und Adressaten Rechnung trägt. Hierbei ist ein Blick auf die Alltags- und Lebenswelten der Menschen notwendig, der deren Bedürfnisse ernst nimmt und zusammen mit diesen versucht, einen Weg der bildungsbezogenen Weiterentwicklung der eigenen Person zu initiieren (vgl. ebd.). Das im Folgenden skizzierte Konzept des Empowerments weist eine entsprechende Ausrichtung auf. Auch wird deutlich, dass die Medienpädagogik bislang den Adressatinnen und Adressaten ihrer Angebote zu wenig Raum für Beteiligung und Mitsprache eröffnet hat – hier weisen Überlegungen zu partizipativen Formen der Forschung oder Gestaltung von Praxisangeboten in eine entsprechende Richtung.

Vor diesem Hintergrund kann der Begriff der Inklusiven Medienbildung als Katalysator und Kontrastmittel für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis angesehen werden, indem er dazu auffordert, das eigene Denken und Handeln ständig zu reflektieren, um Perspektiven für die Inklusion und gegen die Exklusion von Menschen weiterzuentwickeln. Nachfolgend wird mit der Verbindung von Medienbildung und dem Ansatz des Empowerments eine Möglichkeit dargelegt, wie Strukturen und Dynamiken des sozialen Ausschlusses in (medien-)pädagogischen Handlungsfeldern begegnet werden kann.

1 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Medienangebote und -inhalte gleichermaßen Potenziale bieten, bestehende Bilder von sozialen Gruppen bzw. Kategorien infrage zu stellen sowie Gegenentwürfe hierzu anzubieten.

Empowerment als Perspektive für Medienbildung im Kontext von Inklusion

Im Fokus einer Empowermentpraxis steht die (Wieder-)Aneignung von sozialer Handlungsfähigkeit von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren (vgl. Herriger 1997, S. 104). In dieser Perspektive setzt Empowerment an Formen sozialer Benachteiligung(en), Diskriminierung und/oder Ausgrenzung und deren Niederschlag in den Lebensbedingungen und -zusammenhängen gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure an. Prozesse der Ungleichverteilung von politischer Macht und der Möglichkeit zur Gestaltung von Gesellschaft sind hierbei genauso berücksichtigt wie Prozesse der Individualisierung von Gesellschaft und deren Folgen (vgl. Herriger 1997, S. 16). Ausgehend von diesen Momenten der Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung wird nach Interventionsbedarfen und -möglichkeiten gesucht, um in einem ersten Schritt Gestaltungs- und Bewältigungsstrategien für die eigene Lebenssituation zu entdecken, zu entfalten und zu nutzen sowie in einem zweiten Schritt Ursachen und Katalysatoren der Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung zu bearbeiten.

Der Ansatz des Empowerments entfaltet sich hierbei auf verschiedenen miteinander verwobenen Ebenen:

- einer individuellen Ebene, welche sich auf die Entdeckung, Entfaltung und Nutzung der eigenen Stärken und vorhandenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, um die (Wieder-)Aneignung von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Alltags- und Lebensbedingungen zu ermöglichen;
- einer sozialen und politischen Ebene, welche sich auf die Schaffung von gesellschaftlichen Verhältnissen bezieht, die es Menschen ermöglicht, die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Alltags- und Lebensbedingungen umzusetzen (vgl. Stark 1993, S. 41).

Hierbei ist Empowerment in zweierlei Perspektiven zu denken: Einerseits als professionelle Intervention (zum Beispiel durch pädagogische Fachkräfte) und andererseits als selbst-initiierte und -gesteuerte Praxis gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure (zum Beispiel in Form

von Selbsthilfegruppen und/oder von Interessenvertretungen) (vgl. Herriger 1997, S. 16).²

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Empowermentprozesse durch ihre Offenheit in Bezug auf das Erreichen von bestimmten Ergebnissen gekennzeichnet sind, es geht darum, „(...) von welchem Ausgangspunkt auch immer, einen Prozess der Gestaltung und Gestaltbarkeit sozialer Lebensräume zu beginnen“ (Stark 1993, S. 111). Im pädagogischen Kontext ist mit dem Rückgriff auf das Empowermentkonzept eine Abkehr von vorgefertigten pädagogischen Angeboten und Maßnahmen verbunden; Empowerment als pädagogischer Prozess stellt das jeweilige Individuum in einer jeweiligen Situation mit seinen jeweiligen Anforderungen – Interessen, Bedürfnissen, sozialen und kulturellen Einbettung etc. – in den Fokus einer pädagogischen Begleitung. Pädagogische Ansätze des Empowerments initiieren, fördern und begleiten in engem Dialog zwischen Pädagogen/innen und den Adressaten/innen im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld individuelle Wege der „(...) (Wieder)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“ (Herriger 1997, S. 104). Aspekte wie Machtasymmetrien zwischen Pädagogen/innen und Adressaten/innen von Empowerment oder implizite Zielvorstellungen und entsprechende Rahmungen pädagogischer Prozesse der Pädagogen/innen stellen Herausforderungen in der gelingenden Gestaltung von pädagogischen Empowermentprozessen dar.

Medienangebote und -inhalte sowie Angebote der Medienbildung und Formen aktiver Medienarbeit als (medien-)pädagogische Metho-

2 Im Konzept des Empowerments sowie in Ansätzen der Individualisierung pädagogischer Prozesse ist eine Janusköpfigkeit angelegt; neben den – vorangehenden und folgenden – skizzierten Potenzialen können diese auch von Tendenzen einer Entgrenzung der Rationalität und der Logiken des Wirtschaftssystems vereinnahmt sein. D. h. Perspektiven wie die Übernahme von Selbstverantwortung, von Eigenständigkeit sowie der Selbststeuerung in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Alltags- und Lebenszusammenhänge gehören zu den Charakteristika eines „unternehmerischen Selbst“. Insofern ist jeder Einzelne gehalten Verantwortung für sein eigenes Leben in die Hand zu nehmen, an sich selbst zu arbeiten, sich selbst zu optimieren und ein unaufhörliches Wachstum des Selbst zu verfolgen. Die Entfaltung von Selbststeuerungspotenzialen steht hierbei in enger Verbindung mit Überlegungen zur Gouvernementalität. Konkret bedeutet das, dass Selbstständigkeit und Eigenverantwortung nicht ungebunden oder uneingeschränkt entfaltet werden können, sondern immer noch Formen gesellschaftlicher Zwänge und Kontrolle unterworfen sind. Dies erfolgt nun jedoch weniger offensichtlich, hart und von außen, vielmehr sanfter, umfassender und von Innen – hieraus resultiert eine „freiwillige Selbstkontrolle“ des Menschen den Logiken gesellschaftlicher Zwänge und Kontrolle folgend (vgl. Bröckling 2007, S. 12; 61 ff.). Für eine differenzierte Betrachtung und Kritik des Konzepts des Empowerments vgl. unter anderem Bröckling (2003).

de können Bestandteil und Ausgangspunkt von Empowermentpraxen sein (vgl. Schluchter 2010, S. 167–172). Im Fokus aktiver Medienarbeit stehen der Erwerb und die Umsetzung von sozialer und politischer Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, verbunden mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Demmler/Rösch 2012, S. 19–20). In einer mediatisierten Gesellschaft, in der Medien in beinahe alle Alltags- und Lebensbereiche hineinwirken, deren Strukturen mitgestalten sowie das Denken und Handeln der Menschen beeinflussen, ist Teilhabe und Mitgestaltung von Gesellschaft eng an Medien gebunden (vgl. Theunert 2010, S. 8–10). In dieser Perspektive verfolgen Formen aktiver Medienarbeit einerseits das Ziel, die Menschen zu einem selbstbestimmten, kritisch-(selbst)reflexiven sowie (selbst) verantwortlichen Umgang mit Medienangeboten und -inhalten zu befähigen. Dieser mit Formen Aktiver Medienarbeit verbundene normative Anspruch ist jedoch vor dem Hintergrund des Empowerment-Ansatzes weiterzuentwickeln. Andererseits kann die Eigenproduktion von Medienangeboten und -inhalten als Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, der sozialen Kommunikation, der Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume sowie der Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen angesehen werden (vgl. für Menschen mit Behinderung Schluchter 2010, S. 119–165; für inklusive Settings Schluchter 2015, S. 17–26). So ermöglichen Formen aktiver Medienarbeit zum Beispiel den Aufbau einer gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungspraxis für Menschen, welche über die Kontaktaufnahme und den Austausch in der medialen Eigenproduktion eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Selbst- und Fremdwahrnehmungen ermöglicht. Hierbei können neue Sichtweisen auf die eigene Person (zum Beispiel: Entdecken eigener Handlungsfähigkeit, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Interessen) und auf die Welt (zum Beispiel: Erfahren veränderter sozialer Reaktionen, Anerkennung erfahren, Kennenlernen anderer Sichtweisen auf Welt) von Bedeutung werden (vgl. Schluchter 2015, S. 21).

Dabei werden drei Brennpunkte eines Empowerments über aktive Medienarbeit deutlich (vgl. Schluchter 2016, S. 30) – diese vereinen die zuvor angeführten Aspekte der Teilhabe AN, IN und DURCH Medien (vgl. hierzu auch Schluchter 2010, S. 51–63).

- Auf der Ebene sozialer Kommunikation und Interaktion: die Artikulation eigener Themen, Bedürfnisse und Anliegen über Medienangebote und -inhalte, verbunden mit dem Ziel, andere Menschen für die eigenen Belange zu sensibilisieren und Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen;
- auf der Ebene sozialer Beziehungsgeflechte und -verstrickungen: die Ausgestaltung einer gemeinsamen Handlungspraxis, um eine

Annäherung zwischen allen Menschen unabhängig etwa von ihrer sozialen und/oder kulturellen Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrer Behinderung zu ermöglichen, verbunden mit dem Ziel, Erfahrungen zu teilen sowie gemeinsame (Sozial-)Räume und soziale Netzwerke aufzubauen;

- auf der Ebene individuellen Selbstentdeckens und -erlebens: die Eröffnung neuer Sichtweisen auf das (eigene) Selbst, dessen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken und für die Gestaltung der eigenen Lebenszusammenhänge zu entfalten und zu nutzen (vgl. Schluchter 2016, S. 30).

Darüber hinaus stellen selbst produzierte Medienangebote und -inhalte auch in Formen selbst-initiiertter Empowermentpraxen eine zentrale Möglichkeit zur sozialen und politischen Teilhabe dar, beispielsweise in Form von Blogs von Selbsthilfegruppen und/oder Interessensvertretungen, welche auf Themen, Interessen und Bedürfnisse von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren aufmerksam machen und diese auch vernetzen können (vgl. Schluchter 2015, S. 143–144).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie auf Basis des Index für Inklusion ein Rahmen für die institutionelle Verankerung von Inklusiver Medienbildung im Sinne einer medienpädagogischen Empowermentpraxis in Kita und Schule sowie in der außerschulischen Jugendarbeit eröffnet und entwickelt werden kann.

Teil II – Leitkategorien zur Verankerung Inklusiver Medienbildung in Kita und Schule

Inklusion braucht ein inklusives Bildungssystem. Als Orientierungsrahmen zur Umsetzung inklusiver Bildung in Schule und Kita kann der von Tony Booth und Mel Ainscow (2003) entwickelte Index für Inklusion dienen. Der Index verfolgt das Ziel, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt zu entwickeln, er wurde von Ines Boban und Andreas Hinz übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben. Der ursprünglich für den Schulbereich formulierte Index enthielt bereits eine Adaption auf die Elementarbildung (vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2006). Hierin wird, im Kontrast zum schulischen Fokus auf Lernen, eine Erweiterung auf Frühpädagogik durch Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickelt (zum Thema Inklusion und Kita vgl. z.B. auch Albers et al. 2015; Themenheft „Inklusive Elementarpädagogik“ aus dem Jahr 2010 der Zeitschrift *inklusion-online.net*). Gegenstand des Index sind Schlüsselkonzepte, Rahmenbedingungen, Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und (Selbst-)Evaluationsmaterialien. Weiterhin schlagen die Autorinnen und Autoren fünf Phasen vor zur Gestaltung und Auswertung des Prozesses in der Einrichtung vor.

Der Index ist insofern als Schulentwicklungs- bzw. Organisationsentwicklungsansatz unter der Perspektive von Inklusion zu verstehen. Inzwischen liegen bereits umfangreiche Erfahrungen in der Erprobung des Index in KiTa, Grundschule und Sekundarstufe I sowie in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte vor (vgl. Beiträge in den Sammelbänden von Boban/Hinz 2015; 2016). Darüber hinaus wurde ein detaillierter Leitfaden für Schulentwicklung veröffentlicht (vgl. Booth/Ainscow 2017). Im Hinblick auf die außerschulische Jugendbildung steht die Adaption des Index hingegen noch aus.

Aus inhaltlicher Sicht weist die Konzeption gemeinsame Zielvorstellungen mit pädagogischen Reflexionsfolien auf, die den Vielfalts-, Heterogenitäts- und Demokratisierungsgedanken betonen – wie „Inklusive Pädagogik“ (Hinz 2002), „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) und „Diversity Studies“ (Krell et al. 2007). Die Konzepte beziehen sich auf die Idee der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, indem Vielfalt und Heterogenität zu Normalität sowie zur Chance und Ressource von Gesellschaft respektive von Bildung, Erziehung und Lernen betrachtet werden. Im Rahmen „Inklusiver Pädagogik“ folgt das Verständnis von Vielfalt und Heterogenität der Idee, dass Pädagogik alle Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Verschiedenheit als eine einzige, untrennbare heterogene Gruppe zu betrachten hat (vgl. Hinz 2002, S. 357). Eine „Pädagogik der Vielfalt“ legt ihren Fokus auf die Idee der Demokratisierung pädagogischer Prozesse und strebt eine Aufhebung von Hierarchien/Hierarchisierungen und ein gleichberechtigtes Miteinander der/s Verschiedenen an (vgl. Prenzel 2006, S. 49; S. 95). Dieser Ansatz einer „Pädagogik der Vielfalt“ spiegelt sich im Begriff der „Diversity Education“ wider, indem auch hier eine Kritik an der Hierarchisierung des Verschiedenen und das Recht auf Verschiedenheit ohne einhergehende Hierarchisierungen betont werden (vgl. Prenzel 2007, S. 62). Insgesamt kreisen derzeit aktuelle pädagogische Diskurse um Vielfalt und Heterogenität – so auch Inklusion –, um Fragen von Chancengleichheit, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, Anti-Diskriminierung und Bearbeitung von Strukturen und Mechanismen des sozialen Ausschlusses (vgl. Maurer/Schluchter 2013).

Im Index für Inklusion finden diese Postulate Eingang, erfahren eine Systematisierung und bieten zudem einen Rahmen für die Analyse und die Entwicklung von Zielperspektiven für eine inklusive Bildungseinrichtung.

Grundlage des Index bilden drei miteinander in einem Dreieck verbundene Dimensionen, die als Leitkategorien für Forschung und Entwicklung dienen. Jeder Dimension sind eine Reihe von Indikatoren zuge-

ordnet, denen jeweils Leitfragen zugeordnet sind, die zur Reflexion des pädagogischen Handelns anregen.³

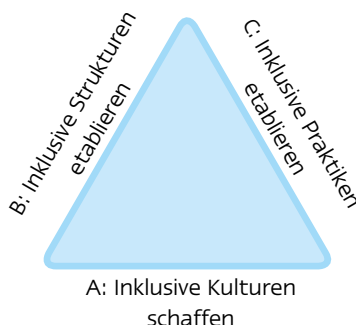


Abbildung 1: Dimensionen des Index für Inklusion.
(Quelle: Booth/Ainscow 2003, S. 15)

Soll Inklusive Medienbildung als Katalysator dazu dienen, Perspektiven für Inklusion und gegen Exklusion weiterzuentwickeln, müssen die Dimensionen Kultur, Struktur und Praxis des Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2003, S. 15) im Hinblick auf Medienbildung weitergedacht werden (vgl. auch Brokamp 2014). Für die Umsetzung inklusiver Bildung in Kita und Schule bedeutet das: die Etablierung inklusiver Medienbildungskulturen (A), die Schaffung inklusiver Medienbildungsstrukturen (B) sowie die Entwicklung inklusiver Medienpraxis (C). Nachfolgend wird exemplarisch aufgezeigt, welche Indikatoren konkrete Anknüpfungspunkte und Anforderungen für Medienbildung und die Anregung von Empowermentpraxis bieten. Gleichwohl sollte Medienbildung für alle Indikationen als Querschnittsperspektive mitgedacht werden.

A Etablierung inklusiver Medienbildungskulturen

Die Dimension *Kultur* im Index für Inklusion umfasst die Bereiche *Gemeinschaft bilden* (A1) und *inklusive Werte verankern* (A2). Zusammengefasst geht es darum, „eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird“ (ebd., S. 15). Zugrunde gelegt ist auch hier ein weites Inklusionsverständnis, welches sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen bezieht, sondern den sozialen Ausschluss bestimmter Gruppen berücksichtigt. Im Sinne des Empowerments wird dem Ausschluss und der Diskriminierung durch den Aufbau von

³ In der aktuellsten Publikation sind bereits 71 Indikatoren mit über 500 Leitfragen formuliert (Booth/Ainscow 2017, S. 101 ff.).

Gemeinschaften und Netzwerken entgegengetreten. Die Dimension des Index kann als das Herz von Entwicklungsprozessen gelten und so auch Veränderungen in den anderen Dimensionen einleiten.

Als Indikatoren für den Bereich „Gemeinschaft bilden“ werden im Index sowohl für die Schule als auch die Kita grundlegende Einstellungen genannt, die Anerkennung, Wertschätzung und Partizipation aller Beteiligten stärken. Dazu gehören eine Willkommenshaltung, Hilfsbereitschaft, Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren sowie ein Alltags- und Lebensweltbezug pädagogischen Handelns.

In der Ausdifferenzierung auf Medienbildung kann exemplarisch das Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit genannt werden, denn eine „Willkommenskultur“ spiegelt sich u. a. auch in der Öffentlichkeitsarbeit einer Einrichtung wider. So ist in diesem Zusammenhang die Gestaltung der Webseite von Bedeutung, z. B. einer pädagogischen Einrichtung: Sie sollte die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Inhalte für alle sichern (barrierefreies Design, Mehrsprachigkeit, Leichte bzw. Einfache Sprache s. u.). Ähnliches gilt auch für alle an Schule, Jugendzentren oder Kita Beteiligten. Auch hier ist die Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern und Jugendlichen und Eltern einer Zugänglichkeit, Nutzbarkeit und Angemessenheit im Kontext verschiedener Alltags- und Lebensstile verpflichtet.

Was den Indikator „Zusammenarbeit“ betrifft, so bergen Medien das Potenzial zur Kooperation und Kollaboration und ermöglichen etwa durch Assistive Technologien die (Wieder-)Aneignung von Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus eröffnen Methoden aktiver Medienarbeit in der gemeinsamen Medienproduktion geteilte Handlungs-, Erfahrungs- und Kommunikationsräume für alle Beteiligten. So können lebensweltlich bedeutsame Kontexte der Kinder und Jugendlichen kreativ einbezogen werden – etwa das konkrete Umfeld in Schule, Kita und Elternhaus. Auf diese Weise bieten Formen der aktiven Medienarbeit, z. B. Foto- oder Videoprojekte, Möglichkeiten, die eigene Lebenswelt medial aufzuarbeiten und die Chance, Gestaltungs- und Bewältigungsstrategien für die eigene Lebenssituation – etwa Flucht oder Behinderung – zu entdecken (vgl. zum Überblick Projektdokumentationen des Blogs der GMK <http://medienpraxis-mit-gefluechteten.de/>).

Um „Inklusive Werte“ zu verankern, wird neben gegenseitiger Verständigung im Index die Reduktion von Formen von Diskriminierung auf ein Minimum als ein Indikator genannt. Die Dimension hebt insofern auf soziale Ungleichheit/Spaltung ab. Wie oben aufgezeigt bergen Medien die Gefahr, Diskriminierungen zu verstärken. So können durch mangelnden Medienbesitz, unzureichenden Zugang zu Medieninhalten,

mangelnde Kenntnisse im Umgang mit Medien oder durch bestimmte Medienumgangsformen Benachteiligungen bzw. Ungleichheiten entlang der Differenzlinien (s. o.) verstärkt werden. Darüber hinaus können Diskriminierungen durch die Darstellung in den Medien entweder verstärkt oder reduziert werden. Illustrative Beispiele sind etwa auf der Webseite der Initiative *Leidmedien* zu finden. Die im Index geforderte Wertschätzung aller Kinder und Jugendlichen und die Betrachtung aller im Bildungsprozess Beteiligten als Mensch und als Rollenträger/in spiegelt sich in Haltungen wider, die auch über mediale Ausdrucksformen transportiert werden. Für die Einrichtung bedeutet dies, dass die beteiligten Akteure (pädagogische Fachkräfte, Kinder, Jugendliche und Eltern) Gestaltungs- und Bewältigungsstrategien entdecken und entwickeln müssen, um solche ausschließenden und diskriminierenden Darstellungen zu vermeiden. Ferner sind medienpädagogische Angebote im Hinblick auf die jeweils individuellen Voraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen zu gestalten, um einer Mittelschichtlastigkeit entgegenzustehen (s. o.).

B Schaffung inklusiver Medienbildungsstrukturen

Unter dieser Dimension fasst der Index für Inklusion die Bereiche eine „*Schule bzw. eine Kita für alle entwickeln (B1)*“ und „*Unterstützung für Vielfalt organisieren (B2)*“. Die Dimension soll absichern, dass Inklusion als Leitbild alle Strukturen einer Schule und Kita durchdringt (vgl. Booth/Ainscow 2003, S. 15). Die formulierten Indikatoren für den Bereich B1 beziehen sich zum einen auf Wertvorstellungen wie Gerechtigkeit und Wertschätzung, zum anderen werden aber auch konkrete Maßnahmen wie Zugänglichkeit im Hinblick auf Barrierefreiheit und die Organisation von Lerngruppen⁴ genannt.

Was Medienbildung betrifft, so ist neben einer baulichen Barrierefreiheit auch der uneingeschränkte Zugang zu Materialien für das Experimentieren, Erfahren, Lernen sicherzustellen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die aktuellen technischen Entwicklungen im Bereich der mobilen Endgeräte bereits a priori mit vielen Funktionen ausgestattet sind, die im Sinne eines universellen Designs (s. u.) zur Teilhabe beitragen können. Diese mobilen digitalen Geräte können Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen den Zugang zu digitalen Technologien erleichtern und darüber hinaus Optionen für ein gemeinsames Lernen eröffnen (vgl. Kamin/Hester 2015).

⁴ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Begriffe wie Bildung, Erziehung, und hier Lernen, in den jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldern – Schule und Kita – mit verschiedenen begriffstheoretischen Aufladungen versehen sowie in jeweilige Diskurse eingebettet sind, deren differenzierte Betrachtung den Rahmen des Beitrags hingegen sprengen würde.

Der Bereich „Unterstützung für Vielfalt organisieren (B2)“ thematisiert u. a. die sonderpädagogische Förderung im Rahmen von Inklusion. Darüber hinaus nennt der Index Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte. Ferner werden die besonderen Bedarfe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und der Abbau von Gewalt thematisiert. Hier bieten sich in Bezug auf Inklusive Medienbildung explizierte Anknüpfungspunkte. So eröffnet inklusive Medienbildung Möglichkeiten zur Individualisierung (s. u.). Festzuhalten bleibt allerdings, dass ein großer Bedarf an Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf Inklusive Medienbildung besteht. Dieser bezieht sich sowohl auf das Lernen mit Medien – etwa zur Sprachförderung – als auch auf das Lernen über Medien, wenn z. B. problematische Medieninhalte wie Cybermobbing oder Hatespeech Gegenstand des Unterrichts sind (s. u.).

C Entwicklung inklusiver Medienpraxis

Diese Dimension umfasst die Bereiche „Lernarrangements organisieren (C1)“ und „Ressourcen mobilisieren (C2)“. Demzufolge gestaltet jede Schule und Kita ihre Praktiken so, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Einrichtung widerspiegeln (vgl. Booth/Ainscow 2003, S. 15). Die Dimension thematisiert insofern die konkrete Umsetzung in der Bildungs- bzw. Unterrichtspraxis.

Für die Umsetzung inklusiver Medienpraxis bedeutet das für die *Organisation von Lernarrangements*, dass Erkenntnisse aus den Bereichen *Schulpädagogik*, *Fachdidaktik* bzw. *frühkindliche Pädagogik*, *Medienbildung* und *inklusive Didaktik* synthetisiert werden müssen. Theoriegeleitete Konzeptionen liegen bislang noch für keinen Bereich vor. Gleichwohl lassen sich grundlegende Prinzipien ableiten.

Exemplarisch lassen sich folgende Merkmale nennen: Vor dem Hintergrund, dass eine kooperative Lern- bzw. Spielsituation als höchste Form der gemeinsamen Interaktion gilt, kann die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe als zentrale Grundlage didaktischen Handelns in der Inklusion verstanden werden. Idealtypisch lässt sich dies in projektorientierten Arbeitsformen praktizieren (vgl. Lütje-Klose/Miller 2015). Gerade die Erweiterung traditioneller Lehr- und Lernformen durch Formen aktiver Medienarbeit (vgl. Schell 2003), die handlungs- und produktionsorientiert sind – etwa durch die Produktion von Foto-, Video- oder Audioprodukten – bietet Potenziale für eine inklusive Medienbildungspraxis (s. o.). In der Produktion eines medialen Artefakts können Kinder und Jugendliche Anerkennung erfahren, ferner bieten sich exzellente Gelegenheiten zur Beteiligung und Mitsprache, wie die unten aufgezeigten Beispiele zeigen. Weitere Grundsätze inklusiver Didaktik wie stärkenorientierte sowie selbstorganisierte und -gesteu-

erte Arbeitsformen bieten ausgezeichnete Anknüpfungspunkte für eine handlungsorientierte Medienpädagogik für digital unterstütztes Lernen und knüpfen an das Empowermentkonzept an. Inklusive Medienbildungspraxis muss insofern nicht neu erfunden werden, sondern kann auf etablierte und etablierte Ansätze zurückgreifen, die jedoch in Bezug auf Medienbildung weiterentwickelt, erprobt und evaluiert werden müssen.

Die *notwendigen Ressourcen zu mobilisieren*, bedeutet Ressourcen im Hinblick auf die pädagogischen Fachkräfte als auch im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen zu nutzen. Auch an dieser Stelle bietet Medienbildungspraxis erweiterte Möglichkeiten, da sie durch die Chance Kinder und Jugendliche zum selbstbestimmten, kritisch-(selbst)reflexiven sowie (selbst-)verantwortlichen Umgang mit Medienangeboten und -inhalten zu befähigen, die gesellschaftliche Teilhabe fördert.

Teil III – Prinzipien und Methoden inklusiver Medienbildung

Im vorangegangenen Abschnitt stand die institutionelle Verankerung von Formen Inklusiver Medienbildung auf Basis des Index für Inklusion in Schule und Kita im Vordergrund. Nachfolgend werden zunächst Prinzipien Inklusiver Medienbildung herausgestellt und anschließend beispielhaft Anregungen gegeben, wo handlungsorientierte Medienpädagogik – im Besonderen aktive Medienarbeit – Perspektiven für Empowermentpraxen birgt. Damit leitet der Beitrag über zu den im Band beschriebenen Praxisbeispielen.

In Anbetracht der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen bedarf es ferner Überlegungen zu Rahmenbedingungen von Formen der Medienbildung in inklusiven Settings, welche im Sinne eines Handlungsrepertoires ressourcenorientierter und individualisierter Ansätze der Medienbildung für die Ausgestaltung pädagogischen Handelns herangezogen werden können (vgl. Schlachter 2015). Im Sinne des Ansatzes des Empowerments liegt hierbei der Blick auf den Interessen und Bedürfnissen als auch Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des jeweiligen Menschen. Ausgehend hiervon gilt es, einen gemeinsamen Weg des Empowerments sowie von Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu entwickeln.

Eine wesentliche Charakteristik der Inklusiven Medienbildung ist, nach Möglichkeiten zu suchen, auf Basis der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen individuelle sowie gemeinsame Wege für Bildung, Erziehung und Lernen zu entwickeln. Hierbei können Medien Gegenstand und Inhalt sowie Methode sein; Formen der Medienbildung können – wie skizziert – Perspektiven für Empowerment darstellen.

Bezugnehmend auf den Index für Inklusion verdeutlichen die aufgezeigten Spezifika, Rahmenbedingungen und Praxisbeispiele, wie inklusive Medienbildungskulturen geschaffen, Medienbildungsstrukturen etabliert und Medienbildungspraxis entwickelt werden kann.

A Charakteristika der Inklusiven Medienbildung

Eingangs wurde beschrieben, dass Medienbildung und Inklusive Medienbildung im Prinzip identische Ansprüche haben, nämlich alle Menschen zur Teilhabe und Mitgestaltung in einer mediatisierten Gesellschaft zu befähigen. Für den Kontext der Inklusiven Medienbildung ist nun das Spezifikum der Individualisierung herauszustellen.

Individualisierung⁵

Mit dem Begriff Individualisierung wird auf pädagogische Prozesse, Angebote und Maßnahmen Bezug genommen, welche die jeweils individuellen Voraussetzungen eines Kindes und/oder eines Jugendlichen – wie individuelle Lern- und Entwicklungsstände, Interessen und Bedürfnisse sowie soziale und kulturelle Einbettung – in den Mittelpunkt stellen. Ausgehend von diesen individuellen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen eines Kindes/eines Jugendlichen sind in pädagogischen Kontexten vielfältige Erfahrungs- und Erprobungsräume sowie Wege, Methoden und Orte des Lernens zu ermöglichen. Hierbei geht es um eine Passung des jeweiligen pädagogischen Szenarios bzw. –angebots einerseits und die jeweils individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen andererseits (vgl. Wilhelm 2012, o. S.). Zu unterscheiden sind hierbei gesteuerte und offene Formen der Individualisierung von pädagogischen Prozessen. Individualisieren der medienpädagogischen Projektarbeit bedeutet, an den individuellen (Vor-)Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, weitgehend selbstgesteuerte und -verantwortete Arbeitsphasen einzuplanen sowie individuelle Lernwege bzw. individuelle Wege der Erfahrung zu fördern. In diesem Zusammenhang sind Möglichkeitsräume zu eröffnen, in welchen die Kinder und Jugendlichen die (Lern-)Gegenstände, den (Lern-)Ort, die (Lern-)Partner/innen, die Arbeitszeit sowie das Ziel weitgehend selbstbestimmen können. Das jeweilige Kind oder der jeweilige Jugendliche mit seinen individuellen Voraussetzungen wird zum Dreh- und Angelpunkt der gemeinsamen pädagogischen Praxis. Entsprechend sind auf Ebene des Projekts Aspekte, wie eine individualisierte, flexible Zeitplanung/-strukturen zu ermöglichen, welche z. B. den individuellen Lern- und Arbeitstempi, aber auch den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen entsprechen. Vor diesem Hintergrund kann es

5 Analog zum Begriff des Empowerments gibt es auch beim Begriff der Individualisierung im Kontext der Pädagogik Ausdeutungen, welche diesen von Rationalitäten und Logiken des Wirtschaftssystems vereinnahmt sehen (s. o.).

ebenso von Bedeutung sein, eine Gleichschrittigkeit in der Projektarbeit weitgehend aufzulösen. Die individuellen Lernwege der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern bedeutet auch, dass auf Ebene der Aufgaben(stellungen), der bereitgestellten oder entwickelten Materialien sowie Unterstützungssysteme etc. eine Vielfalt an möglichen Zugängen und Umgangsweisen abgebildet wird.

B Rahmenbedingungen Inklusiver Medienbildung

Neben der Individualisierung können weitere Rahmenbedingungen genannt werden, die für Formen Inklusiver Medienbildung von Bedeutung sein können (vgl. weitergehend Schluchter 2015):

Assistive Technologien, unterstützte Kommunikation, universelles Design

Im Rahmen Inklusiver Medienbildung sind Assistive Technologien sowie Formen der unterstützten Kommunikation zu berücksichtigen. Auf der Ebene von Kommunikation und Interaktion wird so die Teilnahme und Mitgestaltung ermöglicht. Darüber hinaus bezieht sich das Prinzip des universellen Designs auf die Gestaltung von Gegenständen, sodass diese für so viele Menschen wie möglich ohne weitere Anpassung oder Spezialisierung nutzbar sind. In der medialen Kommunikation ist z. B. einfache Sprache auf Webseiten von Bedeutung.

Barrierefreiheit

Barrierefreiheit bezieht sich zunächst auf architektonische Fragen der Zugänglichkeit zu Gebäuden, Räumen etc., welche für eine Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen am Projekt gegeben sein muss. Hierbei sind bauliche Gegebenheiten, wie z. B. Rampen, Aufzüge, Raumaufteilung und -konzeption, aber auch Leit- und Orientierungssysteme von Bedeutung. Barrierefreiheit bezieht sich darüber hinaus auf die verwendete (Medien-)Technik. So ist Hardware (z. B. Videokameras) im Hinblick auf die Bedienbarkeit durch alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu prüfen. Weiterhin gilt, die Bedienbarkeit von Computern und Software, u. a. unter Einbezug von Assistiven Technologien, zu prüfen (Lesbarkeit, Darstellung, Interface etc.).

Ressourcenorientierung

Anknüpfend an den individuellen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Interessen, Themen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen wird eine Anerkennung und Würdigung dieser möglich. Diese fördert die Anerkennung und Entwicklung von Stärken, stärkt das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen in ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und trägt somit zur Bedingung von individueller (Weiter-)Entwicklung bei. Bedeutsam sind hierbei das Ernstnehmen und die Anerkennung der Sichtweisen von Kindern und

Jugendlichen auf die Welt. Zugleich werden so Möglichkeitsräume für das Entdecken (z. B. experimentelle Zugänge und Umgangsweisen aktiver Medienarbeit) und die Entfaltung vorhandener Ressourcen (z. B. Expertenstatus zuweisen) eröffnet.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung meint, sich aktiv mit Medien auseinanderzusetzen und so über produktive Methoden Wissen rund um Medien zu erwerben. Das kann einerseits über didaktische Methoden in Form von Gruppenarbeit umgesetzt werden. Andererseits geht es hier besonders darum, Medien selbst- und eigenständig zu produzieren, denn durch das eigenständige Herstellen von Medienangeboten und Medieninhalten werden die Arbeitsweisen der Medienproduktion nachvollziehbar und verständlich. Wenn während der Projektarbeit ein Film geschnitten wird, werden Kameraeinstellungen und Schnittabfolge auf eine aktive und handlungsorientierte Herangehensweise verstanden, anders als wenn z. B. ein Film auf seine Kameraeinstellung und Schnittabfolge hin analysiert wird. Oftmals benötigt die aktive Medienarbeit einen ersten Anstoß, um Medien nicht nur zu konsumieren, sondern auch selbst zu produzieren.

Vielzahl an inhaltlichen Ankerpunkten für Themen, Interessen sowie Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Kindern und Jugendlichen soll Raum geboten werden, um ihre vorhandenen Ressourcen im Projekt einzubringen und somit ihre selbst wahrgenommenen Stärken auszuleben und auszubauen. Dies stellt die Basis für das Erleben von Sicherheit dar, sodass auch das Entdecken von Selbstwirksamkeit befördert wird. Vor diesem Hintergrund wird dann auch das Sich-Ausprobieren in anderen Bereichen des Projekts niedrigschwelliger. Formen aktiver Medienarbeit stellen grundsätzlich viele Ankerpunkte bereit, wie z. B. im Bereich Film: hier können Kinder und Jugendliche an der Kamera, in der Regie, in der Gestaltung von Kulissen, Kostümen oder Masken und als Schauspielerinnen und Schauspieler agieren.

Vielfalt an Rezeptions- und Ausdrucksformen

Neben Schrift und Sprache sind auch (audio-)visuelle Rezeptions- und Ausdrucksmöglichkeiten aufzugreifen, wie z. B. in Form von Filmen/Videos (u. a. Videotutorials), aber auch Audioaufnahmen. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang gleichermaßen Formen der unterstützten Kommunikation. Indem eine Vielfalt an Rezeptions- und Ausdrucksformen zur Verfügung gestellt wird, besteht für alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, sich entsprechend ihrer Präferenzen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, in das Projekt einzubringen.

Struktur und Offenheit ausbalancieren

(Eher) offene und (eher) strukturierte Projektphasen sind je nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszubalancieren, so dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer entsprechend eigener Bedürfnisse die Möglichkeit hat, für sich zu entscheiden, welcher Grad an Offenheit oder auch an Struktur gerade geeignet ist. Entsprechend bietet es sich an, verschiedene Wege zur Projektdurchführung anzubieten, welche ihrerseits Stellschrauben für verschiedene Fortschreibungen des Projektablaufs darstellen. So kann z. B. an verschiedenen Phasen/Abschnitten des Projekts ein Mehr oder Weniger an Struktur und Offenheit hergestellt werden. Hier findet sich eine Nähe zu Formen der Individualisierung der Projektplanung und -durchführung für die Kinder und Jugendlichen, welche ihrerseits in hohem Maße an ein Gespür für oder auch die Kenntnis über die Bedürfnisse der Teilnehmenden gebunden ist.

Experimentelle Zugänge und Umgangsweisen

Weniger kognitiv-planerische, eher experimentell-spielerische Zugänge und Umgangsweisen zur Medienproduktion ermöglichen allen Kindern und Jugendlichen ein Herantasten und Hereinfinden in das Projekt. Auch der Einbezug von Körperlichkeit, wie Tanz, Bewegung, Schauspiel und Gesang, stellen in Verbindung mit medienbezogenen Gestaltungsformen einen Raum dar, in dem allen Teilnehmenden eine Annäherung an das Medienprojekt möglich wird. Diese Herangehensweise kann auch ein Entdecken eigener Interessen, Präferenzen sowie eigener Stärken und Schwächen in Bezug auf die verschiedenen Aspekte einer Medienproduktion ermöglichen, z. B. im Bereich Film. Ebenso kann durch das Experimentieren zum Beispiel mit Foto oder Video eine erste Annäherung an das Gestalten mit Medien stattfinden.

Demokratische Prozesse etablieren

Die Möglichkeit zur gleichberechtigten Mitgestaltung aller Teilnehmenden ist von hoher Bedeutung für deren Selbstwahrnehmung, aber auch für die Wahrnehmung des Produktionsteams/der Gemeinschaft. Hierbei sind Aspekte wie gleichberechtigte Mitsprache, das Wahr- und Ernstnehmen anderer Sichtweisen, gegenseitige Anerkennung sowie die Wichtigkeit jeder/jedes Einzelnen für die Umsetzung und das Gelingen des Projektes von Bedeutung. Auch sollte deutlich sein, dass alle (Teil)Aufgaben, welche im Projekt anstehen, gleichermaßen von Bedeutung für die Erstellung des Medienprodukts sind und somit alle Teilnehmenden einen Beitrag zur Umsetzung der Medienproduktion leisten.

C Beispielmethoden

Die genannten Spezifika und Rahmenbedingungen von Inklusiver Medienbildung werden nun anhand von drei exemplarischen Beispielen zu a) digitalen Spielen, b) der Struktur von Facebook und c) zur Aktiven Medienarbeit in Schule, Kita und außerschulischer Jugendbildung veranschaulicht.

a) Digitale Spieletests

Um zum Beispiel das Thema Zugänglichkeit und Barrierefreiheit in Bezug auf Medientechnologien zu bearbeiten, bietet es sich an, diese in Bezug auf digitale Spiele näher zu betrachten und zu überprüfen. Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand kann etwa über das gemeinsame Testen von digitalen Spielen praktiziert werden. Dies bereitet zum einen Spielfreude für die Teilnehmenden, zum anderen eröffnen sich Anknüpfungspunkte, um digitale Spiele im Hinblick auf Zugänglichkeit und Wahrnehmungskanäle hin zu testen. Mögliche Fragekategorien sind dann: Ist das Spiel verständlich ohne Ton? Sind die Aufgaben des Spiels zu bewältigen, indem die Aufgaben auf der Tonspur erklärt werden? Sind die Aufgaben des Spiels nachvollziehbar oder komplex? Wie ist die Steuerung des Spiels? Was ist die Motivation des Hauptcharakters in dem Spiel?

b) Facebook-Offline-Spiel

Das Facebook-Offline-Spiel ist ein Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Es handelt sich um ein analoges Gesellschaftsspiel, welches auf der Struktur des sozialen Online-Netzwerks Facebook basiert (<http://pb21.de/2013/01/facebook-spiel-download/>). Die Komplexität von Facebook sowie die dahinterstehende Motivation des Unternehmens ist für Jugendliche nur schwer zu verstehen: dass das Unternehmen Facebook Inc. darauf abzielt, Zielgruppenanalysen zu betreiben, auf Basis derer vor allem personalisierte Werbung geschaltet werden kann, um marktwirtschaftliche Ziele zu verfolgen, ist den wenigsten Jugendlichen – wie auch Erwachsenen – bewusst. Dabei setzt Facebook auf die soziale Vernetzung zwischen Menschen und die freiwillige Einspeisung von Inhalten durch die Nutzerinnen und Nutzer des Netzwerks. Um Transparenz für Kinder und Jugendliche zu schaffen ist es hilfreich, die Komplexität des Netzwerks mit einer realphysischen Methode zu erläutern. Das Facebook-Offline-Spiel der bpb ist dazu ein Best-Practice-Beispiel: ein abstrakter Sachverhalt wird mittels konkreter Beispiele erläutert. Im Spiel geht es darum, Punkte zu erzielen, je aktiver sich die Spielerin/der Spieler auf der Plattform zeigt, desto mehr Punkte erhält er oder sie. Dabei werden Aktionskarten gezogen, die die Mitspielenden zum Erledigen von Aufgaben auffordern, wie z. B. „Du kritisierst das Profilbild eines Mitspielenden, indem du eine passende Nachricht auf seiner/ihrer Pinnwand hinter-

lässt.“ Somit sollen Reflexionsprozesse des eigenen Online-Verhaltens angeregt werden.

c) Hör- und Fotobuch

Die beiden vorangegangenen Beispiele eignen sich für die schulische und außerschulische Bildung. Für die Elementarbildung bietet sich das Herstellen von Hörbüchern oder das Herstellen eines Fotobuches als medienpädagogische Methode an. Damit können sowohl das Hörverständnis als auch die feinmotorische Handhabung von technischen Endgeräten gefördert werden. Besonders bei der Herstellung solcher Medienprodukte gibt es die Möglichkeit für jedes Kind teilzunehmen. Produkte wie Tiptoi (zusätzliches Audiomaterial in Form eines Stifts) von Ravensburger und LeYo! (ergänzendes Videomaterial zum Buch per App) von Carlsen können mit Kindern in einer Projektarbeit auch eigenständig produziert werden, mithilfe von kindgerechten Aufnahmемikrofonen oder auch mit sogenannten BigPoints aus der Unterstützten Kommunikation. Foto-Storys können mit den unterschiedlichsten Geräten (Digitalkamera, Tablet-PC) produziert werden, auch eigenen sich hier kleine Stop-Motion-Filme, die durch die Aneinanderreihung von Fotos entstehen.

Auch digitale Spieletests können in der Kita auf einem angepassten Schwierigkeitsgrad stattfinden, z.B. kann die Bewertung von Spielen auf einer Smiley-Skala von gut bis schlecht erfolgen. Für mehr Anregungen zu aktiven Medienprojekten in der Kita sind besonders der Newsletter Medienkompetenz in der Kita der Landesanstalt für Medien NRW zu nennen sowie Blickwechsel e. V. aus Göttingen.

Fazit

Verfolgt man die dargelegten Perspektiven Inklusiver Medienbildung, so wird deutlich, dass für die Medienpädagogik bereits vielfältige und anschlussfähige Konzepte auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene vorliegen. Beispielsweise in Ausführungen zu Formen aktiver Medienarbeit, respektive einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. u. a. Schell 1989). Deren hinreichender und systematischer Eingang in die verschiedenen Praxisfelder – im Sinne der Entwicklung und Umsetzung von entsprechenden Modellen – ist bis dato allerdings infrage zu stellen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig – von der Verschiedenheit der systemischen Rahmenbedingungen von Ausbildung und Berufspraxis pädagogischer Fachkräfte bis hin zu ihren Überzeugungen, wie pädagogische Prozesse zu gestalten sind (vgl. u. a. Schluchter 2014). Eine Annäherung theoretischer und praktischer Positionen der Medienpädagogik in ihren verschiedenen Handlungsfeldern ist in hohem Maße mit der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften verbunden. Das bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte nicht nur

in Bezug auf ihre pädagogische Zielgruppe, sondern auch in Bezug auf die inklusive Dimension der Medienbildung qualifiziert sein müssen. Dazu braucht es die Expertise von Medienpädagoginnen und Medienpädagogen oder aber medienpädagogische Anteile in den pädagogischen Studiengängen und Ausbildungen, in denen die Perspektive der Inklusion konsequent zu berücksichtigen ist. Dies betrifft nicht nur das Studium der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit oder der Erzieher/innenausbildung, sondern auch Berufsausbildungen wie die der Ergotherapie, Logopädie, Heilpädagogik (vgl. Meister 2017).

Vor diesem Hintergrund ist allerdings zu konstatieren, dass bislang zu wenige solcher interdisziplinären Schnittstellen in Form von zielgruppenbezogenen und -sensiblen Konzepten und Modellen, die die aufgezeigten Charakteristika und Methoden aufgreifen, aufgearbeitet wurden. So bedarf die vorgeschlagene Ausdifferenzierung der Leitkategorien des Index für Inklusion beispielsweise einer engen Verzahnung und Zusammenarbeit der Disziplinen und Professionen aus der Elementar- und Schulpädagogik. Hilfreiche Impulse können darüber hinaus durch Vernetzungsaktivitäten entstehen. Die Landesarbeitsgemeinschaft Medien NRW betreibt ein Netzwerk in Form eines Onlineportals mit Materialien und Projektbeispielen (<http://www.inklusive-medienarbeit.de>), welches vor allem die außerschulische Jugendbildung adressiert. Die Fachgruppe „Inklusive Medienbildung“ der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) ist ein Netzwerk, das auf die Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Behinderungen aus Wissenschaft und Praxis setzt. Die Fachgruppe diskutiert Fragen zur Weiterentwicklung von Inklusiver Medienbildung entlang der gesamten Bildungskette (<http://www.gmk-net.de>) und initiiert und unterstützt fachspezifische Kongresse, Fachtagungen und Arbeitskreise, um die Etablierung von Strukturen zur Verankerung Inklusiver Medienbildung – entlang der gesamten Bildungskette – zu forcieren.

Die Zielvorstellung Inklusiver Medienbildung als Beitrag zur Überwindung ausgrenzender Verhältnisse, gewinnt angesichts der aktuellen Digitalisierungsdebatte hingegen zunehmende Relevanz. Stärker als bisher besteht die Gefahr des sozialen Ausschlusses und der Diskriminierung, wenn etwa Arbeit und Freizeit so voraussetzungs- und technikdeterminiert sind, dass Teilhabe an und durch Medien bestimmter Gruppen verhindert wird.

Literatur

Albers, Timm/Bree, Stephan/Jung, Edita/Seitz, Simone (2015): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg: Herder.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Heft 1: Theorie. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [Stand: 21.11.2017].

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban, Ines und Andreeas Hinz. Halle: Martin Luther-Universität. Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Stand: 11.11.2017]. B

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Dt.-sprachige Ausg. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Jugendhilfe und Sozialarbeit). Abrufbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> [Stand: 11.11.2017].

Bosse, Ingo (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion> [Stand: 13.11.2017].

Bosse, Ingo/Hasebrink, Uwe/Haage, Anne/Hölig, Sascha/Kellermann, Gudrun/Adrian, Sebastian/Suntrup, Theresa (2017): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Hrsg. von Aktion Mensch & Die Medienanstalten. Abrufbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/barrierefreiheit/mediennutzung.html>, [Stand: 12.10.2017]

Brokamp, Barbara (2014): Der Index für Inklusion. Ein Werkzeug zur Verknüpfung von Inklusion und Medienbildung in Schulentwicklungsprozessen. In: Computer + Unterricht, Jg. 24, H. 94, 16–19.

Bröckling, Ulrich (2003): You're not responsible for being down, but you're responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan, Jg. 31 H. 3, S. 323–344.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Online abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>, [Stand: 09.11.2017].

Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2012): Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung. Kontinuitäten und Entwicklungen, in: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed, S. 19–26.

Herriger, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 53, H. 09, 354–361.

Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia (2004): Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet. In: kommunikation@gesellschaft 5. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0228-200405015> [Stand: 12.12.2017]

Kamin, Anna-Maria/Hester Tobias (2015). Medien – Behinderung – Inklusion. Ein Plädoyer für eine Inklusive Medienbildung. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Gómez Tutor, Claudia/Menzer, Christine (Hrsg.): Lehrer.Bildung.Medien – Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 185–196.

Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee. M. (2012): Bildungschancen eröffnen durch inklusive Medienbildung. Das Paderborner Recycling-Projekt (pb.re.pc). In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Schwerpunkt „Medienpädagogik und Inklusion“, Ausgabe 15/2012. Abrufbar unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Kamin_Meister15.pdf [Stand: 11.11.2017].

Kamin, Anna-Maria; Meister, Dorothee M. (2016): Increasing Educational Opportunities through Digital Participation. In: Antona, Margherita/Stephanidis, Constantine (Eds.): Universal Access in Human-Computer Interaction: Methods, Techniques,

and Best Practices. 10th International Conference, UAHCI 2016 Held as Part of HCI International 2016 Toronto, Canada, Juli 17-22, 2016, Proceedings, Part III, Cham: Springer, 82-92.

Klein, Alexandra/Iske, Stefan/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2008): Virtual Inequality and Informal Education: An Empirical Analysis of Young Peoples' Internet Use and its Significance for Education and Social Participation. In: Technology, Pedagogy and Education – special issue theme 'Technology, pedagogy and education – glimpses of the wider picture', Volume 17, H. 2, S. 131-141.

Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar: (2007): Einleitung. Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: ders. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main: Campus, 7-16.

Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtcher, Reinhard/Ditschek, Eduard/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-25.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.

Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/110/110> [Stand 12.10.2017].

Lütje-Klose, Beate/Miller, Susanne (2015). Inklusiver Unterricht – Forschungsstand und Desiderata. In Peter-Koop, Andrea/Rottmann, Thomas/Lükern, Miriam. (Hrsg.): Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule, Offenburg: Mildenberger Verlag, 10-32.

Maurer, Björn/Schluchter, Jan-René (2013): Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René/von Zimmermann, Martina (Hrsg.): Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. München: kopaed, S. 147-179.

Meister, Dorothee M. (2017): Medienpädagogik: Herausforderungen der Digitalisierung. In: Kulturelle Bildung digital – Vermittlungsdomen, ästhetische Praxis und Aus- und Weiterbildung, Dossier 6. Abrufbar unter: https://www.kultur-bildet.de/sites/default/files/mediapool/dossier/pdf/dorothee_m._meister_medienpaedagogik-_herausforderungen_der_digitalisierung.pdf [Stand: 18.10.2017]

Mossberger, Karen/Tolbert, Caroline/Stansbury, Mary (2003): Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Georgetown: Georgetown University Press.

Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden/Ludwigsburg: MPFS.

Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/article/viewFile/115/115> (Stand: 13.11.2017)

Niesyto, Horst (2010): Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed. S. 147–161.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Getraude et al. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main: Campus, S. 4–67

Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer.

Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: merz – medien und erziehung, Jg.56, H. 1, S. 16–21.

Schluchter, Jan-René (2014): Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2015) (Hrsg.): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: merz – medien und erziehung, Jg. 60, H.5, 24–30.

Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 75–86.

Stark, Wolfgang (1993): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg i. B.: Lambertus.

Theunert, Helga (2010): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Vorwort. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed. 7–14.

UN/BRK (2006/2008): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

Welling, Stefan (2008): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München: kopaed.

Wilhelm, Marianne (2012): Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Heft 1–2: Inklusion und Didaktik. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64> [Stand: 27.11.2017]

Wischermann, Ulla/Thomas, Tanja (2008): Medien – Diversität – Ungleichheit: Ausgangspunkte. In: Wischermann, Ulla/Thomas, Tanja (Hrsg.): Medien – Diversität – Ungleichheit. Zur medialen Konstruktion sozialer Differenz. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 7–20.

Zeitschrift für Inklusion (2010): Themenheft Inklusive Elementarpädagogik, Heft 3, Jg. 4. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/12> [Stand: 12.12.2017].

Links

<http://medienpraxis-mit-gefluechteten.de/>

<https://leidmedien.de/>

<http://pb21.de/2013/01/facebook-spiel-download/>.

www.gmk-net.de

Inklusion in ein exklusives Angebot? Medienpädagogik als kulturelle Bildung für eine Kultur der Vielfalt von unten

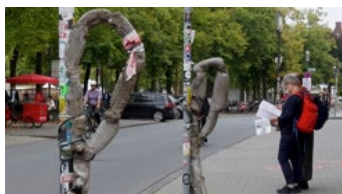
Bernward Hoffmann

Der folgende Beitrag möchte dazu anregen, über ein weites Verständnis von Inklusion nachzudenken, bei dem es nicht nur um die Akzeptanz diverser Menschen geht, sondern auch um die Akzeptanz kultureller Objektivationen, also unterschiedlicher Ausdrucks- und Darstellungsformen. Es soll eine Verbindung zu Angeboten der Kulturarbeit und der Medien(-pädagogik) gezogen werden, die pädagogische Intentionen oder Wirkungen haben. Medienpädagogik als Teil kultureller Bildung muss über die in- oder exklusive Qualität ihrer Angebote und Produkte nachdenken und deren Bewertungen begründen. Eine einseitige ästhetische oder inhaltsorientierte Bewertung führt zur Exklusivität von Angeboten ebenso wie eine Begrenzung auf eine bestimmte Zielgruppe. Erst die Berücksichtigung einer kommunikativen Qualität der Angebote aus der Perspektive der interessierten Menschen ermöglicht es, soziale Barrieren abzubauen, Zugehörigkeit und Abgrenzung als wählbare Entscheidung des betroffenen Individuums zu ermöglichen.

„Ist das Kunst oder kann das weg“, dieses Zitat persifliert wie manch anderer Slogan oder manch alltägliche Redewendung oder sprachliche Satire mit Tiefsinn (vgl. Backhaus 2012) den elitären Anspruch von Kunst und ihrer Kulturszenen. Auf Medien bezogen wird diese Frage oft gar nicht gestellt, denn da „versendet“ sich das meiste ohnehin. Es soll hier gar nicht um einen Streit gehen, ob etwas Kunst ist oder nicht, aber um die Frage, was von welchen Menschen anerkannte „Kultur“ ist. Beide, Kunst und Medien, buhlen um Aufmerksamkeit. Kunst im öffentlichen Raum sollte ein niedrigschwelliges Angebot fast wie ein frei zugängliches Fernsehprogramm sein; Graffiti im Stadtbild wird eher als Schmiererei beklagt, denn als kulturelles Produkt anerkannt, auch wenn sie gut gemacht ist. Inklusion als Kulturprojekt muss danach fragen, was (und wen) wir denn in unserer Kultur zulassen, was wir hineinlassen und anerkennen wollen und was uns Probleme bereitet. (vgl. folgende Bildbeispiele)



Skulpturprojekt Münster 2017
Brunnen an der Promenade



Schattenskulptur



Kunsthhaus Kannen, Ausstellung von
Künstlerinnen und Künstlern mit Psychiatrie-
erfahrung und anderen



Straßenkunst Düsseldorf
(alle Fotos B. Hoffmann)

Beim Skulpturprojekt 2017 waren in Münster weit verstreut über das Stadtbild 35 Objekte von Künstlern fast vier Monate lang im öffentlichen Raum ausgestellt (www.skulptur-projekte.de). Viele Objekte waren fußläufig und auch für Rollis gut zu erreichen und alle waren kostenfrei zugänglich. Millionen von Selfies und Fotos dürften an und mit den Skulpturen entstanden sein. Besonders beliebt waren ein begehrter Unterwassersteg am Hafen, dessen „Kunstfaktor“ sicher vielen Besucherinnen und Besuchern verschlossen geblieben ist, und ein skurriler Brunnen an der Promenade. Ob man die Objekte mochte oder nicht, ob man sie bewusst besuchte oder in Münster spazierte, die Menschen waren damit konfrontiert, haben kommentiert und miteinander darüber kommuniziert. Künstlerische Kulturobjekte wirken, wenn man damit in Kontakt kommt. Sie können „besser“ wirken und verstanden werden, wenn man sich sinnlich und gedanklich genauer einlässt, vielleicht auch gedankliche Anregungen und Hinführungen durch Assistenz bekommt und annimmt. Es gab zahlreiche inklusive Führungen und Erklärungen in einfacher Sprache. Das offizielle Projekt hat auch inoffizielle Alternativen provoziert, z. B. die Schatten-Skulptura: www.facebook.com/SchattenSkulptura – Ist das Kunst oder soll das nur stören?, fragte mancher irritiert. Die Skulpturen sind größtenteils abgebaut, was bleibt, sind medial gestützte Erinnerungen: Filmbeiträge von Profis und Amateuren, Fotos in Bildbänden, auf Instagram und privaten Datenträgern und vermutlich viele tausend Selfies mit Kunstobjekt. Die Skulpturprojekte waren ein Kunst-Event mit viel Potenzial zu kultureller Begegnung und Bildung und viel Kommunikation darüber, auch via Medien.

Trotz mancher Bemühung – was daran war inklusiv? Oder anders gefragt: was behindert Menschen, sich für solch „hochwertige“ Kulturprojekte zu interessieren, sich zu beteiligen? In dieser Fragestellung sind In- und Exklusion nicht begrenzt auf physische Beeinträchtigungen. Behinderung wird nicht als Körpermerkmal, als Eigenschaft einer Person, sondern relativ und relational als Interaktionsergebnis zwischen Individuum und Umwelt verstanden (vgl. Bosse 2016). Kultur- und Medienpädagogik müssen danach fragen: Was (und wer) hindert

Menschen daran, sich zu bilden? Und wer definiert den Wert kultureller Objekte und (Bildungs-)Prozesse?

Ebenfalls im Raum Münster hat derzeit ein Kultur-Projekt das Ziel, „anders denken über anders sein“ zu erreichen. „Menschen mit und ohne psychische Erkrankungen sollten gemeinsam in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben und zusammenleben. Das Leben mit allen ist bunter, sozial und kulturell vielfältiger, möglichkeits- und erkenntnisreicher.“ (www.anders-begegnen.de). Die Grundideen und Projektversuche daran sind bereichernd, beispielsweise die aus den Niederlanden stammende Idee des „Kwartiermaken“ (vgl. Doortje Kal, www.kwartiermaken.nl/deutsch), ein Prinzip der Gastfreundschaft, in dem ein Ort für eine Gruppe Neuankömmlinge vorbereitet wird, oder die „Kulturlotsen“ als begleitende gemeinsame Besucher von frei gewählten Kulturveranstaltungen. Es geht um Menschen, aber auch um Orte und Objektivationen, die „Gastfreundschaft“, Willkommenskultur ausdrücken.

Was kann man diesen Beispielen entnehmen?

- Kunst ist vielfach elitär, weil sie dazu und nicht selten für „Eliten“ gemacht wird. Kulturelle Angebote erreichen Menschen, wenn die Zugänge niedrig und barrierefrei sind, die Teilhabe von Anbietern und Nutzern gewünscht und die Teilgabe ermöglicht und gefördert wird. Hindernde Barrieren sind vielfach sozial konstruiert.
- Man muss kulturelle Angebote und Zugänge sowie Formen der Hinführung, Assistenz und Begleitung anders denken, um kulturelle Angebote weniger exklusiv und stärker inklusiv zu gestalten.
- In Zeiten der Digitalisierung und Mediatisierung sind digitale Medien als Kommunikationsform und mediale Abbilder immer mit im Spiel. Beide müssen als Teil und Mittel von Kultur akzeptiert werden, können als solche mehr Wert bekommen und Zugänge zu kultureller Bildung erleichtern.

Drei Thesen sollen im Folgenden erläutert und zur Diskussion gestellt werden.

1. Medienpädagogik kann dazu beitragen, kulturelle Bildung in enger Zusammenarbeit inklusiver, d.h. stärker von unten, für alle und interkulturell zu gestalten.
2. Medienpädagogik sollte Gegenentwürfe zum medialen Mainstream fördern und die produzierenden Subjekte stärken im Mut, anders zu sein, von der (bisherigen gesellschaftlichen) Norm abzuweichen. Wer selbst produziert, wer selber im Alltag kreativ sein kann, der hat auch eher Zugänge zu anderem Kulturgut.

3. Medienpädagogik zielt auf eine Schulung kritischer und kreativer Wahrnehmung und Gestaltung. „Ästhetik“¹ hat sich immer schon für das „Andere“ begeistert und es positiv als Herausforderung und Anregung gesehen. Wenn im Trend sich „die Medien“ stärker für das Auffällige, das Andere nicht in aufklärerischer und authentischer, sondern in voyeuristischer Absicht interessieren, dann sind dem eine Ethik und Praxis der Akzeptanz authentischer Diversität entgegenzusetzen.

Üblicherweise steht die Bestimmung von Begriffen am Anfang. In diesem Beitrag ist ein weites Verständnis von Inklusion eher eine Schlussfolgerung aus dem Nachdenken dieser Thesen. Deshalb bilden Gedanken zu Inklusion und Diversität sowie Zugehörigkeit und Abgrenzung den Abschluss.

1 Medienpädagogik als kulturelle Bildung

Das setzt voraus, Medien als „Kultur“ zu akzeptieren. Rechtlich ist das kein Problem, denn Medien sind Kulturgüter und fallen deshalb unter die Kulturhoheit der Bundesländer. Die Inklusionsdebatte kann hier gesamtgesellschaftlich richtungsweisend sein, denn politische Willensbekundungen z.B. der „vereinten“ Nationen zur Inklusionsthematik sind fortschrittlich. Mit den Artikeln 8, 21 und 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf eine angemessene Darstellung in den Medien, die Freiheit der Meinungsäußerung und Information und auf eine gleichberechtigte Teilhabe am kulturellen Leben an². Art. 15 des UN-Sozialpaktes legt das Recht jedes Menschen auf Teilhabe am kulturellen Leben fest. Art. 19 und 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bestimmen ebenfalls Meinungs- und Informationsfreiheit sowie Teilhabe am kulturellen Leben als *Menschenrechte*.

Unter der Perspektive Inklusion gehören also Medien und Kultur eng zusammen und es ist gefordert, dass Dienstleistungen von Kultur und Medien zugänglich sein müssen. *Zugänglichkeit* ist mehr als Barrierefreiheit, als Überwindung physischer Hindernisse; viel schwieriger als Treppen sind oft *soziale Barrieren* zu überwinden (vgl. Zaynel 2017). Und die beginnen mit der Bewertung von Kultur als Hochkultur einerseits und Popular-/Volkskultur andererseits, mit der Differenzierung

1 Nicht im Sinne des Kunstschönen, sondern der Aisthetis, der Wahrnehmung. „Ästhetische Einstellung meint ein bestimmtes Weltverhalten, das nicht auf begriffliche Erkenntnis abzielt, sondern auf Verfeinerung und Erweiterung des sinnlichen Erlebens.“ (Waibl 2009, 15).

2 Vgl. auch SGB IX § 55.2.7: Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben

von E- und U-Musik, bei der das E auch für Elite-Kultur und das U für Unterschichts-Kultur stehen. Damit wird das eine als hoch, das andere als niedrig bewertet und erfährt unterschiedliche (finanzielle) Förderung. Eine solche Abstufung der Angebote garantiert Exklusivität und sichert gesellschaftlich ohnehin bevorzugten Gruppen „kulturelles Kapital“; „das Kulturelle“ wie der Geschmack sind aber nicht naturgegeben, sondern Ergebnis einer entsprechenden Sozialisation (vgl. Bourdieu 1982). Für die Mehrheit der weniger exklusiven Menschen sind dann „Medien der Massenkommunikation“ im Angebot.

Ein komplexerer Blick auf Inklusion aus sozial- und kulturpädagogischer Perspektive müsste genau das deutlich machen: Welchen Zugang zu sozialem und kulturellem „Kapital“ (Bourdieu) haben eigentlich die unterschiedlichen Gruppen und Menschen unserer Gesellschaft? Und wie können sie es symbolisch verwerten oder werden daran gehindert?

Niedrigschwelligkeit bis Barrierefreiheit als Teil-Voraussetzung von Inklusion haben eine elementar physische, aber auch eine symbolische Komponente. Kultur und ihre gestalteten Ausdrucksformen in Kunst, Musik, Theater, Literatur und nicht zuletzt Medien sollten für die Menschen verständlich sein, sie interessieren und Bezüge zu ihrer Lebenswelt haben. Eine generelle Reduktion auf „einfache Sprache“ im übertragenen Sinn auf alle Gestaltungsmerkmale kann allenfalls ein Hilfsweg sein. Es kann nicht darum gehen, den anspruchsvollen Angeboten die Spitze abzuschneiden, kulturellen Blüten eben diese Pracht und Besonderheit zu nehmen. Bei vielen Beispielen wären aber „Übersetzungen“ möglich und hilfreich, um Zugänge zu schaffen; Zugänge der Bildung für alle, für eine Kultur für alle und eine Kultur von unten. Solche Zugänge können oder müssten durch menschliche Assistenz geleitet und begleitet werden; das ist eigentlich die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen/Lehrerinnen und Lehrern. Zunehmend wären sicher auch Formen einer technischen gestützten Assistenz denkbar, digitale Kulturlotsen, Medienpädagoginnen und Medienpädagogen. Aber den interessierten menschlichen Bezug können sie niemals ersetzen. Das gilt für viele Formen von Exklusion und ist eine zentrale Perspektive von Inklusion.

Teilhabe an Kultur und Repräsentanz in Medien betrifft auch die Frage, wie „Randgruppen“ unserer Gesellschaft, die keine Mehrheiten weder als politische noch als wirtschaftliche Größe darstellen, in Medien vorkommen und wie sie mediale Kommunikation im Sinn „digitaler

Selbstständigkeit³ nutzen können. Teilhabe in, an und durch Medien, d. h. Darstellung in Medien, Zugänglichkeit von Medien und Bildung durch Medien, gilt als Schlüssel und Querschnittsfunktion bei der Umsetzung „gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion“ für alle Menschen (Bosse 2016; vgl. Adrian u. a. 2017). Diese Bedeutung digitaler Medien und der Mediatisierung unserer Kultur betont auch der 15. Kinder- und Jugendbericht in einem eigenen Schwerpunkt. Das wäre auch bei der sog. „Großen Lösung“, einer Zusammenführung der Leistungen des SGB VIII. für alle Kinder und Jugendlichen (mit und ohne Behinderungen) zu berücksichtigen.

„Kulturelle Bildung ist heute immer auch Medienbildung“ formulierte 2013 die Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ-Mitgliederbroschüre), unter deren Dach auch das Thema Medien und die Medienpädagogik (zumindest formal) einen Platz gefunden haben; 7 von 55 Mitgliedsverbänden gehören explizit dem Medienbereich an. Auch auf der vielfältigen, Theorie und Praxis vernetzenden Internetseite zur Kulturellen Bildung (www.kubi-online.de) stehen die Medien unter den Handlungsfeldern kultureller Bildung gleichberechtigt neben bildender Kunst, Musik, Theater etc. Ein aktueller Diskussionsschwerpunkt dort heißt: „Kulturelle Bildung für alle! Wie gelingt Teilhabe?“

Aber diese Sicht, dass kulturelle Bildung heute immer auch Medienbildung als Aspekt mit beachten muss, ist nur eine Sicht auf mögliche Beziehungen der beiden Seiten. (Digitale) Medien sind es, die heute Kultur zu den Menschen tragen, darüber informieren, potenziell neue Adressaten für Kultur interessieren können und (digitale) Medien sind selbst Kultur bzw. kulturelles Angebot. Kultur und kulturelle Bildung vollziehen sich heute in, mit und gegenüber Medien, Kultur und Medien sind untrennbar verwoben.

Nur die Menschen bleiben divers, unterschiedlich interessiert und vielfach ausgeschlossen. Es genügt nicht, Angebote zu machen und ihre Akzeptanz nach der Maxime: „Sie könnten ja kommen, wenn sie nur wollten“, auf die Ebene der individuellen Optionen und Verantwortung zu verlagern. Ein gesellschaftliches Umdenken weg von kultureller Exklusion ist nötig. Und dazu kann die derzeitige Debatte um Inklusion und können die Menschen, um die es geht, viel beitragen.

3 Dieser Begriff – auch informationelle Selbstbestimmung – wird als Ziel für jeden Bürger immer wieder in politischen Dokumenten benannt, seitdem Bundesministerien und Bundestag das Thema Internet und digitale Gesellschaft aufgegriffen haben.

2 Geschmacks- und Risikogrenze

Man könnte den Eindruck haben, Kultur und Medien und darauf bezogene pädagogische Bemühungen sind hierzulande verträgliche Geschwister auf einem gemeinsamen Weg, alle Menschen inklusiv zu beteiligen. Aber wenn man genauer hinschaut, bleiben neben beschworenen Verbindungen viele trennende Traditionen und versteckte Haltungen sozialer Exklusion. Auch die Frage der Finanzierbarkeit und des Finanzierungswillens gehört dazu. Medien und öffentliche Kulturangebote haben unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Medien sind (trotz Rundfunkgebühren) ein Wirtschaftsgut, das sich rechnen muss. Was sich am Geschmack von vermeintlichen Mehrheiten orientiert, verkauft sich besser, bringt mehr Quote. Öffentliche Kulturförderung dagegen bedeutet Subvention aus Steuermitteln als institutionelle Förderung, die alle zahlen, aber die nur wenigen zugutekommt (vgl. Mandel 2017). Eine „marktwirtschaftliche“ Orientierung an den Interessen der Bevölkerung und nicht nur Besitzstandswahrung der Etablierten, wäre wünschenswert. Viele medienpädagogische Institutionen kämpfen seit Jahren um eine solche institutionelle Grundsicherung.

Als Gegenargument gegen solch demokratische Bottom-up-Beteiligung wird angeführt, dass mangels Interesse und Bildung eine Mitsprache real gar nicht funktionieren würde. Das wiederum verweist darauf, grundlegender anzusetzen und (kulturelle) Bildung von Anfang an zu fördern.

„Ein Schlüssel, längerfristig eine stärkere Beteiligung der breiten Bevölkerung am öffentlichen Kulturleben zu erreichen, dürfte in der Förderung der Bildung im Allgemeinen und der Kulturellen Bildung im Besonderen liegen. Dabei hängt es von der Qualität der Kulturvermittlungsangebote ab, ob dadurch bestehende kulturelle Werturteile reproduziert werden oder die Fähigkeit gefördert wird, eigenständige Interessen zu entwickeln und aktiv in das öffentliche Kulturleben einzubringen. Letzteres könnte zu einer Erweiterung der ‚legitimen‘ Kulturformen führen und im besten Falle nicht nur zu einem diversen Kulturleben, sondern auch zu neuen interkulturellen Verbindungen und Angeboten, die dazu beitragen, soziale Grenzen mindestens temporär zu überwinden.“ (Mandel 2017)

Es geht also auch um Geschmacksfragen und Bewertungen. „Schön, dass ihr da seid“⁴ als Begrüßung neuer Zielgruppen zu einem „Kultur“-Angebot ist zu wenig, wenn nicht grundsätzlich die Bewertungsmaßstäbe von Kultur mit auf dem Prüfstand stehen. Das Interesse vieler

4 Vgl. auch den Titel einer Schrift des Rats für Kulturelle Bildung: „Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge“

Menschen für Fernsehangebote, für digitale Spiele und Internetangebote wird ja gar nicht als Teil von Kultur ernst genommen, sondern als „Unterhaltung“ abgetan, obwohl manche Produkte bereits „Kultcharakter“ haben. Im Kontrast von Ernst und Unterhaltung, von Anspruch und scheinbarer Belanglosigkeit und dem dahinterstehenden „Geschmack“ stecken Annahmen, Stereotype und Vorurteile. Der Geschmack darf zweifellos nicht auf dem Niveau globaler Fastfood-Angebote stecken bleiben, aber er wird/würde es auch nicht, wenn man den Menschen andere Angebote zugänglich macht.

„Kultur“ und (viele) Angebote kultureller Bildung sind mit einem gewissen Anspruch verbunden, sind nicht voraussetzungslos niedrigschwellig; es ist schön, wenn jemand die Barrieren des Zugangs schon mal überwunden hat; aber wie viele schaffen das, wenn das Angebot selbst aufgrund mangelnder Teilhabe- und Teilgabe-Chancen soziale Selektivität fortschreibt? Viele Barrieren und damit verbundene Privilegien sind da noch abzubauen: finanzielle und soziale, Angst- und Schambesetzte, Verständnis, Sprache, Bildung ...

Ein paar Zahlen können die soziale Diversität der Kulturnachfrage belegen. 2016 gab es in Deutschland gut 120 Millionen Kinobesucher, aber nur 21 Millionen Besucher öffentlicher Theater; das bedeutet: 1,5 Kinobesuche pro Einwohner, aber nur 0,25 Theaterbesuche pro Kopf. Nach Bundesländern unterschiedlich erhalten Theater pro Besucher ca. 120 € Zuschüsse im Jahr; das Kino zahlen die Besucher selbst über Eintrittskarte und Popcorn. Es gibt etwa 800 Theater mit 1,8 Milliarden Umsatz, aber 4.700 Kineoleinwände mit 1 Milliarde Umsatz. Menschen mit geringerer Bildung und geringerem Einkommen gehen eher ins Kino als ins Theater. Aber über Nutzungszahlen nach bestimmten Bevölkerungsgruppen gibt es kaum Untersuchungen; die Datenlage der (digitalen) Mediennutzung ist da umfangreicher, aber auch hier sind die Differenzierungen unzureichend. Die genannten Zahlen⁵ sind natürlich nicht im Detail auf einem Level vergleich- und belastbar, aber zeigen einen bekannten Trend: Angebote digitaler Medien sind einfach und bequem zu haben, sind vielfach niedrigschwellig und bedienen einen großen Teil der Bevölkerung aller Schichten. Die traditionellen Kulturangebote haben es schwer(er). „Die Intensität kultureller Aktivitäten in Deutschland korreliert stark mit dem Niveau der Bildung.“ (Mandel 2017)

⁵ Alle Zahlen stammen aus verschiedenen Untersuchungen, die unter www.statista.de zu finden sind. Zu Nutzungszahlen digitaler Medienangebote vgl. www.media-perspektiven.de.

Menschen wollen auf den Geschmack gebracht werden, brauchen Anregungen und Hilfestellungen für eine positive Entwicklung, das ist der Grundgedanke von (Kultur-)Pädagogik. Aber sie muss Adressaten ernst nehmen. Ein Beispiel ist sinnlicher Geschmack; Essen ist für viele Menschen durchaus wichtig. Ein besonderes Ereignis (ein kulturelles Event?) verbindet sich mit „gutem“ Essen. Geruchs- und Geschmacks-sinn sind in der kulturellen Bildung generell eher unterbelichtet, in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung und auch in der interkulturellen Arbeit spielt das eine wichtige Rolle. Viele Menschen lieben Kochshows im Fernsehen, weil das für sie ein Ersatz realer Erfahrungen ist, die sie sich nicht zutrauen, die sie sich nicht leisten können, die ihnen niemand ermöglicht; mancher lässt sich bei entsprechend erreichbarem Level auch zum Nachkochen anregen. Daran könnte auch eine Verbindung von Kultur- und Medienpädagogik anknüpfen und ein Bildungsziel daneben könnte „gesunde Ernährung“ heißen.

Medienpädagogik wird statt mit kultureller Bildung viel zu sehr mit Risikomanagement beschäftigt, weil ihr (bevorzugt in Deutschland) der im Grundgesetz fixierte Jugendschutz zugewiesen wird: die Bewertung „nicht geeignet für ... Menschen unter einer bestimmten Altersstufe“ bestimmt unser pädagogisches Denken über Medien; die negative Bewertung „nicht geeignet für ...“ ist in der kulturellen Bildung – vielleicht mit Bezug auf die ebenfalls in Art. 5 GG fixierte Freiheit der Kunst – nahezu irrelevant. Der Schutzgedanke wird politisch weiterhin als ein Prinzip der Medienpädagogik hochgehalten, aber gesellschaftlich aus verschiedenen Perspektiven immer mehr infrage gestellt. Die häufige Rede von „gefährdungsgeneigten Jugendlichen“ in diesem Zusammenhang ist sehr überheblich. Vor allem ist es bei digitalen Medien mit einem Schutz vor möglicherweise die Entwicklung junger Menschen beeinträchtigenden oder gefährdenden Inhalten und einer Prüfung entsprechender Medienangebote längst nicht mehr getan, sondern es geht um Kommunikationsrisiken. Ein Begriff wie „sozialethische Desorientierung“, der neben Gewalt und Ängstigung als einer der Risikofaktoren im Jugendmedienschutz gilt, bleibt in der Praxis diffus und folgenlos; Desorientierung durch diskriminierende Sprache, durch Werbung für ungesunde Lebensmittel, durch kaum eingeschränkte Freiheiten der Datenausbeutung von Menschen, die sich nicht selbst schützen können, durch Unternehmen ist z. B. kaum ein Thema. Kommunikationsrisiken und positiv Kommunikationskultur in den Blick zu nehmen, wäre nicht nur für Heranwachsende, sondern für alle Menschen hilfreicher, als die Bewertung von Inhalten nach Wirkungsannahmen.

Risikomanagement gegenüber Risiken der Lebenswelt, der uns umgebenden Kultur, kann nicht dem einzelnen Menschen allein aufge-

bürdet werden, sondern braucht bei Bedarf Begleitung und Assistenz. Was wäre, wenn man die Rolle von pädagogischen Fachkräften als *Kultur- und Bildungslotsen* sozialer Inklusion neu denken würde? Wie kulturelle Bildung sollte auch Medienpädagogik in erster Linie soziale Orientierung als *Empowerment* anzielen. Dazu gehört es, soziale Ungleichheiten, die eine kulturelle Inklusion behindern, anzugehen und auszugleichen. Kultur- und Medienpädagogik im Kontext Sozialer Arbeit versucht solche Kooperationen herzustellen. *Lebensweltorientierung* als zentrales Konzept Sozialer Arbeit (vgl. Thiersch 2011; Weinbach 2016) könnte auch ein Leitmotiv für inklusive Kulturarbeit sein: die Menschen in ihren Lebenswelten mit ihren Bemühungen und Strategien um ein gutes Leben ernst zu nehmen und sie dabei zu unterstützen.

Es bleibt die Frage der Bewertungen: Sind Medien mit ihrer Popularkultur von Niedrigschwelligkeit und Massen-Nutzung allein deshalb für weit verstandene Inklusions-Bemühungen besser geeignet? Oder müsste kulturell orientierte Medienbildung auch Ansprüche setzen und „gute“ Medien als Kultur- und Bildungspotenziale im Gepäck haben?

3 Kultur & Bildung: Sich anregen lassen zu ästhetischem Erlebnis mit Nachdenken

Das schmeckt lecker; was hast du denn für ein Parfüm benutzt; das fühlt sich gut an; ich kann gar nicht mehr aufhören bei diesem Spiel (wow, was für ein „Flow“); der Film war total witzig; der Song geht richtig ans Herz ... so oder so ähnlich beschreiben wir alltägliche und niedrigschwellige „ästhetische Erlebnisse“. Mit Kunst hat das wenig zu tun, aber mit Kultur. Und es kann sich („sogar“) dabei Bildung ereignen. Kulturelle Bildung geht grundlegend davon aus, dass es eine positive Korrelation zwischen Art und Qualität der Angebote und „Qualität“ der Bildung gibt. Bildung umfasst jedoch immer zweierlei: Die Aktivität des Subjektes, das sich bildet, und das Objekt, also den Gegenstand, die Anregung, den Prozess, an und mit dem das Subjekt seine Bildung vollzieht. Diese Doppelbödigkeit bringt es mit sich, dass Bildung nicht (oder nur in Form einer Anregung) von außen verfügbar ist, nicht bestimmt oder gemacht werden kann. Man kann niemanden durch noch so gute („Bildung“-) Kanons aktiv „bilden“, sondern nur das Subjekt selbst kann sich daran bilden. Das gilt auch für kulturelle Bildung inklusive Medienbildung.

Was aber ist daran „Kultur“? Der Begriff ist wie das Phänomen selbst „vielfältig“. Im weiten Verständnis ist Kultur in Unterscheidung zur Natur alles, was der Mensch selbst geschaffen und gestaltet hat, was er gerade gestaltet, wie er sich verhält. Aber wir unterscheiden das Fünf-Gänge-Menü des Sternekochs vom Fast-Food-Imbiss an der Ecke, das

Baummarktregal vom Designerstück, das Gemälde eines Menschen mit Downsyndrom vom Museumsbild eines Künstlers, den Flötenklang eines Nay-Spielers mit Migrationshintergrund von der Bach-Flötensonate der koreanischen Stipendiatin in der Berliner Philharmonie etc.

In Deutschland ist im Vergleich zu anderen Ländern Europas und auch zur Auffassung vieler Menschen mit Migrationshintergrund hierzulande ein enger Kulturbegriff verbreitet. Popular-, Volks- und Sozialkultur sind zwar Gegenstand von „Cultural Studies“, aber werden nur selektiv vom deutschen Kulturverständnis miteingefasst. Die Einrichtungen und Angebote der klassischen Kultur werden von vielen (auch von Menschen mit Migrationshintergrund) als für ihr eigenes Leben nicht attraktiv und relevant wahrgenommen. Das traditionelle Kulturpublikum altert, die Interessen jüngerer Menschen sind stärker auf mediale Kultur wie Film und Popmusik als auf klassische Hochkultur gerichtet. Die (negative) Korrelation von sozialer Herkunft und kultureller Inklusion verstärkt sich weiter (vgl. Mandel 2017). Von einem automatischen Hineinwachsen kann kaum mehr die Rede sein, ein klares Argument für die Relevanz von kultureller Medienbildung, die digitale Medien nicht als konkurrierenden, sondern zu inkludierenden Kulturraum annimmt.

Durch das Medienensemble sind kulturelle Wahlmöglichkeiten und Handlungsoptionen größer geworden. Aber die Qualität der Wahl bedingt wohl das Bildungspotenzial. Bildung kann den reflexiven und emotionalen (Selbst-)Bezug nicht ausklammern: das Nachdenken über die Dinge und über das eigene Selbst in Bezug dazu. (Be-)Wertungen sind nicht nur häufig eine Geschmacksfrage, sondern sind immer relativ, d. h. sie müssen Maßstäbe, Kontextbezüge, Relationen angeben, auf deren Basis sie bewerten. Und doch gehen wir quasi wie selbstverständlich davon aus, dass es kulturelle Werte gibt, die bewahrt und weitergegeben werden sollten. Programmdirektion und Museumsleitung müssen entscheiden, welche Objekte angekauft, produziert, bewahrt und ausgestellt werden sollen. Und Politik und Pädagogik entscheiden (mit), welche kulturellen Dinge wie gefördert und weitergegeben werden. Unter dem Aspekt von Inklusion lässt sich nicht alles für alle in gleicher Weise verfügbar machen; nicht alles ist verlustfrei in einfache Sprache zu transferieren; es werden immer exklusive Angebote bestehen bleiben.

In der gesellschaftlichen Aufbruchsstimmung der 1960er und 70er Jahre führten die Slogans „Kultur für alle“ und „Kultur von unten“ (Hoffmann 1979; Glaser 1974) zu einem Umdenken, das erneuert werden muss. Exklusive Elite-Hochkultur (hoch akzeptiert von Einigen, hoch subventioniert von allen) soll sich selbst finanzieren. Gefördert werden

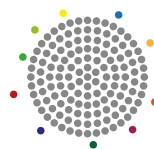
müssen kulturelle Angebote der Vielfalt und der prinzipiellen Offenheit, die Zugänge für möglichst viele/alle wünschen und erleichtern (s.o. „Kwartiermaken“). Und Medienpädagogik könnte die personale und mediale Funktion von „Kulturlotsen“ oder Kulturkuratoren übernehmen. Die Erkenntnis, dass Menschen kulturelle Angebote deutlich stärker wahrnehmen, wenn sie auch selbst künstlerisch tätig sind (vgl. Mandel 2017), findet eine Parallele in der aktiven Medienarbeit. Aktive Medienarbeit und künstlerische Eigentätigkeit liegen ganz nah beieinander und sollten sich verbünden.

4 Inklusion und Diversität

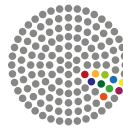
Und was hat das alles mit Inklusion zu tun bzw. welches Verständnis der Begriffe Inklusion und Diversität folgt daraus?

Bei Inklusion sind Menschen mit Beeinträchtigungen zuerst im Blick; diese werden in vielfältiger Weise von und in der Gesellschaft behindert und so zu Menschen mit Behinderungen. Diversität thematisiert eher ethnische Unterschiede (vgl. Keuchel 2016). Kulturelle Diversität ist eher eine Betrachtungsebene, während kulturelle Inklusion Handlungen impliziert: das Miteinander verschiedenartiger Menschen als Möglichkeit und Herausforderung⁶. Beide sollten nicht eine exklusive Gruppe als *Zielgruppe* betrachten, sondern alle Menschen im Blick haben.

Fremdworte sind immer vieldeutig, als solche interessant, aber auch riskant. Das dem Begriff Inklusion zugrunde liegende lateinische Verb *includere* kann je nach Kontext mehrere Bedeutungen haben: einschließen, einsperren, hemmen, einengen. Relevant sind die Fragen nach Ziel, Subjekt und Objekt der Inklusion: Wohin inkludieren? Und wer inkludiert wen? Beim Adjektiv inklusiv assoziieren wir schnell „all inclusive“ oder alles aus einer Hand. Das Gegenteil Exklusion und das zugehörige Adjektiv „exklusiv“ haben auch andere Bedeutungen: Exklusiv ist etwas Besonderes.



Exklusion



Integration

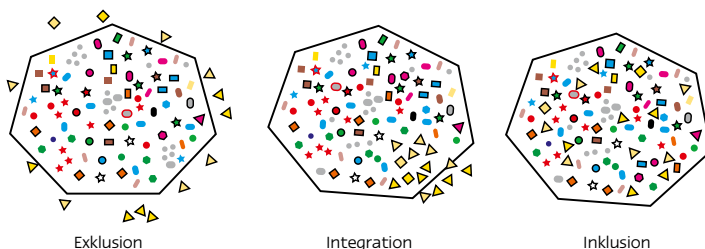


Inklusion

6 Inklusion und Diversität sind nicht in Zahlen oder Statistiken zu erfassen. Sind es „nur“ die 10 % der Menschen in Deutschland, die 2016 einen Schwerbehindertenausweis haben, Zielgruppe der Inklusionsdebatte? Sind alle oder nur die 22 % Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland unter dem Aspekt kultureller Diversität zu betrachten?

Eine Grafik auf der Internetseite von Aktion Mensch (<https://www.aktion-mensch.de/da fuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html>) zeigt Visualisierungen der Begriffe Exklusion, Integration und Inklusion. Exklusion ist ein geschlossener Kreis mit gleichgroßen grauen Kügelchen gefüllt, um den sich einige bunte Kügelchen bewegen. Integration zeigt wieder den geschlossenen Kreis mit überwiegend grauen gleich großen Kügelchen darin, nur ein Segment wird von bunten Kügelchen gebildet. Inklusion ist dann der geschlossene Kreis von bunten Kügelchen. Aber warum sind in den Visualisierungen eigentlich alle Kügelchen gleich groß? Und warum ist das Bild der Mehrheit eines von gleichen grauen Kügelchen? Und müssten die Grafiken nicht situativ unterschiedlicher sein, denn es gibt doch auch Situationen, in denen Menschengruppen, die sich in einem Merkmal von anderen oder der Masse unterscheiden, unter sich sein wollen. Diversität müsste man vielfältiger visualisieren.

In einem einfachen und einprägsamen Erklärvideo zeigt die Aktion-Mensch ihr Grundverständnis: „Inklusion ist ... wenn Anderssein normal ist ...“ Das ist ein tolles Motto! Praktisch ist das allerdings kaum zu erzwingen, indem man alle (anderen) einfach ohne Differenzierung in eine Institution (einen grauen Kreis im Bild) steckt; oder indem man Quoten festlegt ... Bei Inklusion passt sich (anders als bei Integration) das System (auch) an den Einzelnen an, nicht nur der Einzelne ins System ein.



Grafik: Hoffmann

Erläuterung zur Grafik:

Die drei Begriffe zu den Verhaltensweisen Exklusion, Integration, Inklusion beziehen sich alle auf eine Gruppe von Menschen, die sich aufgrund bestimmter Merkmale als einander zugehörig, als Gruppe, als (Teil-)Kultur empfinden. Grundsätzlich gilt aber: Keine zwei Menschen sind einander gleich, sondern allenfalls nach bestimmten Merkmalen einander ähnlich; deshalb sind auch die Menschen innerhalb einer Gruppe „bunt“ und divers. Auch sind die Formen, die eine Gruppe nach außen abgrenzen, als Vielecke und nicht als Kreise gezeichnet, um die Unterschiedlichkeit der Abgrenzungen anzudeuten.

Exklusion bedeutet, dass eine Gruppe (Kultur) andere Menschen ausschließt, die sie als anders, aber einander aufgrund bestimmter Merkmale ähnlich sieht und deshalb ausgrenzt. Die Grenzen sind fix.

Integration bedeutet, dass eine Gruppe andere Menschen, die ebenfalls als anders und aufgrund bestimmter Merkmale als einander ähnlich gesehen werden, die Abgrenzungen übersteigen lässt und sie integriert; dabei wird i. d. R. ein Prozess der Anpassung erwartet; teilweise bilden die Integrierten auch eine Subgruppe innerhalb der Gesamtgruppe.

Inklusion bedeutet, dass eine Gruppe (Kultur) zuerst einmal die Vielfalt und Diversität innerhalb der eigenen Gruppe wahrnimmt. Die Grenzen nach außen sind durchlässig. Andere werden eher als eine Bereicherung der ohnehin vorhandenen Vielfalt erlebt. Die Bereitschaft ist auf beiden Seiten da, sich zu verändern und eine gemeinsame neue Gruppe (Kultur) zu bilden.

Welches Bild, welche Stereotype von Inklusion und von Diversität der Menschen haben wir? Stereotype sind nicht unbedingt billige Klischees, sondern Vereinfachungen in unseren Wahrnehmungsvorgängen, die uns schnelle Einordnung und Reaktion vor einer aufwändigen Detailerfassung ermöglichen. Das ist im Alltagshandeln unumgänglich, aber gegenüber Vielfalt und Diversität von Menschen schnell problematisch, ungerecht und pädagogisch unproduktiv. Unsere Bilder, unsere Stereotype von anderen Menschen, mit denen wir nicht unmittelbaren Umgang und Kontakt haben, sind massiv von Medien (mit-)bestimmt. Deshalb ist es so wichtig, kultursensibel wahrzunehmen und Anforderungen zu stellen, welche Medienbilder über verschiedene Gruppen von Menschen dominieren. Und die Rede von einer „Leitkultur“ ist sehr kritisch infrage zu stellen: Was macht die vermeintliche Gleichheit der vielen grauen Punkte aus? Sind wir so angepasst gleich oder ist nicht jeder von uns in manchen Aspekten auch exklusiv und divers bzw. möchte es sein?

Stimmiger wäre nach den bisherigen Ausführungen der einladende Begriff „hineinlassen“, lateinisch Immission (von immittere = hineinlassen, hineinschicken) – und das könnte sich auf Menschen und Angebote beziehen. Aber Immission ist heute eher ein Umweltbegriff und negativ besetzt: Durch Emission in die Umwelt eindringender Schadstoff. Ähnliche Bilder wie Umweltverschmutzung herrschen in unseren Köpfen, wenn wir über Medienwirkungen reden.

Es gibt viel mehr positive Medienwirkungen als negative. Denken wir einmal positiv: Da gibt es etwas, das in die Welt gesetzt wird und auf

die Menschen einwirkt. Das sind (deskriptiv) die Emissionen der uns umgebenden Kultur, auch der Medien, die Angebote kultureller Bildung eingeschlossen. Eigentlich geht es um Output und Input, und in welchem Zusammenhang die beiden zueinander stehen. Output von Kultur- und Bildungsinstitutionen wie von Medien kann als Input beim Menschen „kulturelle Bildung“ hervorrufen. Das funktioniert aber bei vielen Menschen kaum oder gar nicht, sondern führt zu Abwehr, zu Immunität. Muss man nun die Dosis erhöhen oder individualisieren oder sind die Emissionen vielleicht ungeeignet, möglicherweise gar schädlich? Oder muss man sich vielleicht daran erinnern, dass Bildung nicht etwas von außen, von anderen beim Individuum zu Bewirkendes ist, sondern Eigentätigkeit des Menschen notwendig macht. Output ist – anders als bei der schädlichen Umwelt-Emission – nur ein Angebot und kann nur zum Input für den Menschen werden, wenn dieser ihn annimmt und eigentätig verarbeitet. Bildung ist kein passives Geschehen an oder mit einem Menschen, sondern eigene Aktivität auf der Basis eines möglicherweise förderlichen und anregenden Angebotes. Das bedeutet auch: das Angebot muss sich am Empfänger orientieren, wenn es denn Bildung anzielen soll.

- Und es bedarf als Brücke vielleicht einer Vermittlung, Begleitung, Assistenz: „Kwatiermaken“.
- Emission und Immission beziehen sich auf die Sachebene, Exklusion und Inklusion auf die soziale Ebene.

Solche Sprachspiele kann man auch mit anderen Begriffen in diesem Kontext machen, etwa Diversität, Vielfalt, Differenz ... Und anregend für unsere Gedanken sind oft Bilder (auch digitale Bilder der Internet-Suchmaschinen). Bilder und „Sprachspiele“ sind keine Spielereien, sondern prägen unser Denken mehr als präzise Definitionen. Und sie können eigene Reflexionen und das Gespräch darüber anregen. Dieser Beitrag legt ein sehr weites Verständnis von Inklusion zugrunde und möchte einladen, sich selbst damit auseinanderzusetzen, sich in Beziehung zu setzen: Was ist Inklusion (Exklusion, Diversität ...) für Sie? Sind Sie Objekt, also davon betroffen, oder sind Sie aktives Subjekt, indem Sie inklusiv handeln? Wenn ja, was tun Sie dabei? Und welche Rolle spielt für Sie dabei das Angebot, also quasi die Objektebene? Stellen Sie Ihre eigenen Bewertungen dieses Angebots infrage?!

Die Wahrnehmung und Akzeptanz von Diversität führt in pädagogischen Bereichen zu vermeintlich konsequenten Inklusionsforderungen und -bemühungen, die aber pragmatisch schwierig sind: die Inklusion vormalig separierter Förderschülerinnen und -schüler in normale Klassen ohne wirkliche Konzepte und adäquate Unterstützungen; die Inklusion von Menschen diverser Kulturen, die oft nach mühevoller

Flucht in unserem Land Asyl oder Aufnahme suchen (vgl. Hoffmann 2017). Eine differenzfreundliche Pädagogik – binnendifferenziert (individualisiert), barrierefrei, kultursensibel – ist nicht leicht umzusetzen, sondern verlangt ein grundlegendes Umdenken.

5 Zugehörigkeit und Abgrenzung

Das Gefühl von Zugehörigkeit und die reale Teilhabe sind Ziele von Inklusion. Sie setzen offene und gewollte Teilgabe voraus. Die andere Seite, die Teilhabe, impliziert auch das Recht zu einer selbst gewählten partiellen bzw. situativen Abgrenzung: etwas nicht zu wollen, mal unter sich sein zu können. Ähnlich und zugleich individuell „anders“ zu sein, Zugehörigkeit und Abgrenzung zu akzeptieren und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, darum geht es nicht nur bei Inklusion, sondern das ist eines der großen Themen der Jugendzeit, eine „Entwicklungsaufgabe“. Anders sein als andere, wer möchte das nicht? Dazu muss man sich abgrenzen: Eigene Musikvorlieben entwickeln, eigene Stile für Kleidung und Accessoires, exklusive Medienvorlieben ... Aber die Abgrenzung muss im Gleichgewicht stehen zu einer angemessenen Portion von Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die wir als unsere, als uns gleich erleben. Wenn ein Mensch aufgrund offensichtlicher Merkmale anders ist (Hautfarbe, bio-psycho-soziale Beeinträchtigung), dann ist oft unfreiwillige Ausgrenzung die Folge.

Digitale *Medienkulturen* bieten für junge Menschen heute Gestaltungs- und (Er-)Lebensräume für die Identitätsarbeit: Sich über Abgrenzung und Zugehörigkeit in Beziehung setzen, Freiräume suchen, sich beteiligen, sich als kompetent erleben (vgl. Demmler/Wagner 2016). Nicht nur problematisches Medienverhalten wie Mobbing oder ungewollte Fotoveröffentlichungen etc., sondern auch Inklusion und Diversität machen deutlich: Menschen müssen zwischen Abgrenzung und Ausgrenzung unterscheiden lernen. Wenn man Inklusion leben will, dann sollte man sich auch die eigenen Exklusionserfahrungen und Bedürfnisse nach Exklusivität und Abgrenzung bewusst machen, aber sie nicht auf Kosten anderer ausleben.

Niemals zuvor war es für (junge) Menschen so einfach, sich zu beteiligen, aktiv mediale Inhalte zu produzieren und sich selbst digital zu präsentieren. Dieses Faktum setzt Medienpädagogik vielfältig in praktische Projekte und Unterstützung um. Aber die Möglichkeit besteht nicht in gleichem Maße für alle und ist für viele ohne Assistenz und Begleitung nicht so einfach. Beteiligung würde Zugehörigkeit fördern und Ausgrenzung reduzieren. Das ist nicht immer so einfach, wie es klingt. Wie kommen beispielsweise Jugendliche mit Beeinträchtigungen auf Youtube vor bzw. wie inszenieren sie sich dort als „Youtuber“

selbst? Und auf welche Zuschauerreaktionen stoßen sie?⁷ Medienpädagogik hat die kulturelle Aufgabe, solche Zugänge für alle zu öffnen (egal ob weniger gebildet, sozial benachteiligt, mit Behinderung, mit Migrationserfahrung ...) und sensibel für Diversität und kommunikative Möglichkeiten die Menschen bei ihrer Nutzung zu unterstützen.

Bei inklusiver Medienarbeit denkt man zu Recht an ein Miteinander beim Fotografieren, Filmen, Erstellen eines Hörrätsels, Gestalten eines Biparcour etc. von unterschiedlichsten Menschen, die zwar gleich, aber eben auch anders sind, sich offensichtlich voneinander unterscheiden. Sie agieren mit und vor Kamera und Mikrofon (Teilhabe und Teilgabe) und suchen selbstbestimmt Öffentlichkeit. Wie viel Homogenität braucht eine Gruppe für medienpraktische Arbeit, wie viel Differenz bzw. Heterogenität kann sie verkraften? – Wie schafft man eine für die beteiligten Menschen gerechte (kulturelle, leistungsorientierte, interessenorientierte ...) Differenzierung? Bekannt ist das Bild von den verschiedenen Tieren von der Schnecke über den Affen bis zum Elefanten, die als „gleiche“ Aufgabe alle auf einen Baum klettern sollen. Soziale Inklusion zielt auf die Gleichwertigkeit des Einzelnen ohne zugleich „Normalität“ (= welcher Norm entsprechend?) zu verlangen, zu erwarten; Verschiedenartigkeit stellt hier die Norm dar; es sollte ein realistisches Ziel geben, aber keinen Druck, unrealistische Normen zu erfüllen („alle klettern auf den Baum“).

Kulturelle Medienbildung darf sich nicht durch Exklusivität ihres Angebots und ihrer Produkte für wenige auszeichnen, sondern muss inklusiv und sensibel für kulturelle Diversität durch „kommunikative Wirkung“ ihre Qualität beweisen.

7 Beispiel sind „Isi Vloggt“ www.youtube.com/watch?v=1Hl4jelgdtQ oder „Luna Talk“ www.youtube.com/watch?v=rTLKST0kgXU.

Literatur

Backhaus, Arno (2012): Widersprüchliches zum Lach(denk)en. Teil 2. Ist das Kunst oder kann das weg? Moers: Brendow

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Bosse, Ingo (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Online-Dossier der BpB: www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp

Adrian, Sebastian/Hölig, Sascha/Hasebrink, Uwe/Bosse, Ingo (2017): Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Medienbezogene Handlungen, Barrieren und Erwartungen einer heterogenen Zielgruppe. In: Media Perspektiven H 3/17, 145–156

Demmler, Kathrin/Wagner, Ulrike (2013): Mediensozialisation und kulturelles Lernen. In: www.kubi-online.de

Glaser, Hermann/Stahl, Karl-Heinz (1974): Die Wiedergewinnung des Ästhetischen, München

Hoffmann, Bernward (2018): Medien- und Kulturarbeit. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrappner, Christian (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kinder und Familien. Weinheim: Beltz-Juventa, 720–733

Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt/M.: Fischer

Keuchel, Susanne (2016): Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung. In: www.kubi-online.de

Mandel, Birgit (Hg.) (2016): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld

Mandel, Birgit (2017): Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. In: www.kubi-online.de

Thiersch, Hans (2011): Diversity und Lebensweltorientierung. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 45–59

Waibl, Elmar (2009): Ästhetik und Kunst von Pythagoras bis Freud. Wien: Facultas/UTB

Weinbach, Hanna (2016): Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Weinheim: Beltz-Juventa

Zaynel, Nadja (2017): Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom. Wiesbaden: Springer VS

3 Projekte inklusiver Medienbildung und -arbeit

3.1 Projekte im Handlungsfeld Schule

Medienbildung und Inklusion – Praxisbeispiel Schüler*innen- und Kiezzeitung „Hallo Marianne!“

Katja Virkus

Projektsteckbrief

Ziele/ Intentionen des Projekts

- Es geht um die Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in inhaltlicher und medientechnischer Hinsicht für die Publikation eines „Kiez-Magazins“ bedeutsam und erforderlich sind.
- Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler können sich dabei ihrer Interessen, Neigungen, Stärken und Fähigkeiten bewusst(er) werden.
- Im Laufe der Projektarbeit können sie verschiedene (Medien-)Berufe kennenlernen.
- Teilhabe und Partizipation wird durch Veröffentlichung der Produkte im sozialen Nahraum angestrebt.

Zielgruppe/n

- Schülerinnen und Schüler der Klassen 4–6

Bezug zu Lernbereichen/ Fächern/ Erlebnis- und Erfahrungsbe- reichen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Geeignet vor allem für die Grundschulfächer Deutsch, Sachunterricht, Gesell- schaftswissenschaften und für die Medienbildung. ■ Geeignet, um die Lebens- und Medienerfahrungen von Kindern aufzunehmen.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Personal Computer, Textverarbeitungswerkzeuge, Bildbearbeitungswerkzeuge, Audioaufnahmegeräte und -bearbeitungswerkzeuge, digitale Fotografie, Han- dyfotografie, Onlinespeicher ■ Material zur analogen Textbearbeitung (Stifte, Papier, Klemmbretter, weitere Ordnungs- und Archivierungsmaterialien wie Ordner, Heftstreifen)
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kooperationen ergeben sich mit soziokulturellen Trägern, Künstlerinnen und Künstler, Expertinnen und Experten und mit Einrichtungen im Kiez.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Startfinanzierung erfolgt durch das Quartiersmanagement. Weiterhin kommen Fördermittel, schuleigene Mittel und Zuwendungen von Sponsoren zum Tragen.
Zeiträumen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zweimal jährlich produzieren Schülerinnen und Schüler ein Magazin im Rahmen dieses kontinuierlich arbeitenden Projekts.

Jenseits der machtvollen Potenziale digitaler Medien für die Teilhabe aller Kinder sollten Themen rund um die Inklusion auch inhaltlich eine Rolle spielen. Interviews mit vermutlichen Drogenhändlern im Gör- litzer Park, von denen sich einer als Arzt entpuppt, der mit Drogen- handeln überhaupt nichts zu tun hat, transkribierte Gespräche mit geflüchteten Kindern, die sich dagegen wehren, als „anders“ wahrge- nommen zu werden und nicht immer danach gefragt werden wollen, wie sie nach Deutschland gekommen sind, eröffnen neue Perspektiven auf inklusive Themenstellungen. Und schließlich:

Im Jahr 2018 blicken wir auf sechs Jahre Schüler*innen- und Kiezzei- tung *Hallo Marianne!* im Kiez rund um den Mariannenplatz in Berlin- Kreuzberg zurück. In dieser Zeit haben fast 200 Grundschülerinnen und -schüler aus drei Schulen Artikel geschrieben, recherchiert, fotogra- fiert, illustriert, Audiobeiträge produziert sowie unser Projekt im Um- feld vertreten.

Selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, Anregung zur Partizipation via Nachrichtenkompetenz, Ausgrenzung eindäm- men aber auch lebensweltnahe und interessante Formen innerhalb

der digitalen Bildung lassen sich in einem Publikationsprojekt wie einer Schüler*innen-Zeitung fördern.

Themenfindung, Inhalte und Rollen der Kinder in einem Zeitungsprojekt

In ihrer Arbeit als Redakteure wählen Kinder die Themen selbst aus, setzen sich mit Zielgruppen und Botschaft auseinander, reflektieren in Redaktionssitzungen, kümmern sich um Illustration und vertreten beim Zeitungverteilen unsere Schüler*innen- und Kiezzeitung im Umfeld. Da ist es schon mal nötig, dass Schülerinnen und Schüler auf Arabisch, Türkisch oder Kurdisch erklären, was wir da eigentlich machen. Kinder mit Arabischkenntnissen haben im benachbarten Kreuzberger Zeitungsprojekt sogar koordinierende Aufgaben mit der Willkommensklasse übernommen – sie moderierten den Schreibprozess, kümmerten sich ausgehend von ihrem Artikel um Patenschaften, Anliegen der Willkommenskinder und mehr Kontakte zwischen den Kindern.

„Wir haben die Willkommenskinder an unserer Schule besucht. Es sind in dieser Klasse 8 Kinder, sie sind von 2. bis 7. Klasse. Sie kommen aus Syrien, Moldawien und Serbien. Ein Mädchen hat uns erzählt, dass die Schule genauso ist wie in ihrer Heimat. Die Kinder möchten auch genauso behandelt werden wie die anderen Kinder. Ein Mädchen sagte uns, dass sie nicht immer darauf angesprochen werden möchte, wie sie hierher gekommen ist. Aysen: „Die Kinder sind sehr nett, sie sind so wie wir.“ Jenin hat die Klasse noch am selben Tag zu unserem Sportunterricht eingeladen, weil sie sich auf Sport gefreut haben.“

Interview auf deutsch/arabisch/englisch von Aysen, Jenin und auf russisch von der Integrationslehrerin.

Die Neugier und Offenheit unserer Redakteure brachten den obdachlosen Mann vom Eingang der Kiezmarkthalle und seine Geschichte in die Zeitung. Viele Monate vor der sogenannten Flüchtlingskrise im Herbst 2015 führten die Schüler bereits Interviews im Protestcamp auf dem Oranienplatz. Mehrfach veröffentlichten die Schülerinnen und Schüler Beiträge zu sexueller Vielfalt und Genderthemen. Den sozialen Unterschieden widmete sich ein Schüler mit der Veröffentlichung eines kritischen Kästner-Gedichtes: „Morgen kommt der Weihnachtsmann. Allerdings nur nebenan“, von dem er ursprünglich nur diese Refrainzeile kannte, die ihn allerdings sehr bewegte. Soziale Ungerechtigkeit prangerte auch eine Kriminalsuchgeschichte eines Schülers an, der die Handlung in eine Kirche im Kiez legte. Andere Schüler nutzten unsere Zeitung, um ihren Protest gegen das Attentat im Pariser Club Bataclan auszudrücken. Die beiden Schüler kamen samstags nach der Koiranschule zum Projekt.

In den Redaktionssitzungen stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen vor, viele werden erst einmal in einer Box gesammelt, andere gleich bearbeitet. Nach den ersten zwei, drei Ausgaben war es fast nicht mehr nötig, Themenvorschläge zu unterbreiten. Der erste Artikel einer Schülerin über Pubertät hatte beispielsweise zur Folge, dass andere Kinder sich trauten, ebenfalls Themen rund um Körper und sexuelle Vielfalt zu bearbeiten.

Im Prozess der Zeitungserstellung lernen sich Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Standorten und Klassen besser kennen. Die Themenfindung orientiert sich selbstverständlich sehr an ihren eigenen Hobbys und Erfahrungswelten. Doch in einem Publikationsprojekt lernen die Kinder sich noch besser kennen, weil ihnen Themenvielfalt und Multiperspektivität begegnen und sich damit die Kinder untereinander in ihrer Unterschiedlichkeit respektieren.

Logoentwicklung mit einer Grafikerin, Besuch einer professionellen Zeitungsmacherin aus der Elternschaft und damit Einblick in Lebenswege und Tätigkeiten, haben sich aus dem Projekt ergeben. Zeitweise arbeiteten Lehramtsstudierende, Studierende anderer Fachrichtungen und Kunstschaffende im Projekt mit. Die Lehramtsstudierenden ermöglichten Kindern, als Dozentinnen oder Dozenten aufzutreten und unser Projekt in einem Uniseminar vorzustellen.



Titelblatt der März-Ausgabe 2018

Alle haben etwas davon – Mehrwert eines Zeitungsprojektes im Hinblick auf Gemeinsamkeit

Publizistische Arbeit von Kindern fördert die Medienbildung, ständig kommen neue Impulse der Kinder, wie wir unsere Inhalte mit modernen Technologien verbinden können. Sie lernen und festigen den Umgang mit Schreibprogrammen. Scannen, Arbeit mit digitalen Karten gehören ebenfalls dazu wie Kommunikation mit Projektpartnerinnen und -partnern sowie Interviewpartnerinnen und -partnern via E-Mail. Mit Kalkulationsprogrammen wie Excel oder Open Office Calc bereiten sie Umfrageergebnisse zu Lieblingsfächern in Diagrammen auf. Sieben Unterschiede finden auf der Rätselseite? Das lässt sich mit Paint sehr gut umsetzen. Kein Platz in der Zeitung für eine Fülle von Informationen? Kein Problem – wir dockten einfach einen Hörkanal an und erweiterten das Bildungsangebot um Soundschnitt. Zeitung und Handy verbinden? Ja – wir lernten gemeinsam alles rund um QR-Codes. Das Projekt ermöglicht über die freie Inhalts- und Themenwahl hinaus auch in den Tätigkeiten und Formaten rundherum, dass Kinder mit unterschiedlichen Hintergründen und Interessen Wertschätzung erfahren.

Bedeutsam an einem Medienprojekt wie einer Zeitung oder einem ergänzenden Audioprojekt ist, dass die Kinder sich der Wichtigkeit ihrer Arbeit sehr bewusst sind und deswegen einen großen Qualitätsanspruch haben. Darüber hinaus wirken die Medien als Katalysator für Qualität: Der bevorstehende Upload in der Dropbox oder das Mikrofon motivieren Kinder, ob ihrer Bedeutsamkeit für viele Empfänger immens, sich für das Ergebnis anzustrengen.

Die Kinder nutzen im Zeitungsprojekt bereits seit Jahren ihre Freizeit als Arbeits- und Bildungszeit. Sie kommen freiwillig am Wochenende und zu Ferienworkshops in die Schule. Wir können so sonst ungenutzte Bildungs- und Begegnungsräume nutzen und ermöglichen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern offene Kultur- und Partizipationsarbeit in ruhiger Atmosphäre. Das schulübergreifende Schüler*innen-Kiezzeitungsprojekt verbindet die Menschen im Kiez. Die Nürtingen-Grundschule mit dem neuerdings dazugehörenden Standort einer weiteren Grundschule auf dem Campus hat die Rahmenbedingungen für Wochenend- und Ferienarbeit geschaffen. Die Heinrich-Zille-Grundschule – Jakob-Muth-Preisträgerin –, ist von Beginn an engagierter Projektpartner. Die Arbeit in gewachsenen Strukturen, wie denen am Marianenplatz, macht Lust auf mehr Einfluss und Mitbestimmung. Nächster Schritt der Kinder, Eltern, Sozialarbeiter, pädagogischer Fachkräfte und soziokultureller Partner soll ein Kinderparlament im Kiez sein.

Start eines Zeitungsprojektes und Gewinnung von Mitwirkenden

Ein Schüler*innen-Zeitungsprojekt an einer Grundschule benötigt mehr betreuende Unterstützung von Lehrkräften und Kulturschaffenden als ein selbstorganisiertes Blatt an weiterführenden Schulen. Um die Potenziale der inklusiven produktorientierten Medienbildung ausschöpfen zu können, legen wir neben der Förderung von Meinungsvielfalt und Akzeptanz Augenmerk auf das Herausfinden von Mitwirkungskindern unterschiedlichster Leistungsstände und Interessen.

Für den Start eines solchen Vorhabens mit jüngeren Schülerinnen und Schülern eignet sich eine kleine Form, beispielsweise ein zweiseitig ausgedrucktes A4 Blatt. Bei der Arbeit mit standardmäßigen Textverarbeitungsprogrammen lassen sich mit Tabellenformaten und einfach ausgeschalteten Rahmen einfach Zeitungslayouts gestalten. Ein selbst angefertigter Logo-Stempel wertet die schwarz-weiße Variante aus dem Schulkopierer auf. Mit einem größeren Budget lässt sich eine Online-Druckerei einbinden, 1000 Exemplare einer 12-seitigen Ausgabe kosten derzeit ca. 300 Euro.

Beachtung sollte der konsequenten Schülerorientierung eines Schülermagazins geschenkt werden. In fünf Jahren Zeitungsarbeit kamen öfter Erwachsene mit der Bitte auf uns zu, dies und jenes Anliegen doch einmal in der Zeitung zu veröffentlichen. Nur in ganz wenigen Fällen haben wir Erwachsene dem Bitten nachgegeben und ansonsten auf die Themenfindung durch Schülerinnen und Schüler hingewiesen.

Herausfordernd ist die Verwaltung der Inhalte, bei wachsender Seitenzahl muss eine große Konzentration auf der richtigen Version des Textes, den dazugehörigen Illustrationen und besonders auch auf der korrekten Autorenangabe liegen, denn eine große Vorfreude der Kinder liegt oft auch in der Vorstellung, die Zeitung ihren Verwandten zu schenken.

Über persönliche Kontakte, konkrete Aufrufe und die Verteilung in der Schule und im Kiez lassen sich Mitwirkende wie Eltern, Menschen mit Expertisen, sowie auch Geschichten, Auslageplätze für die Zeitung (Supermarkt, Tankstelle, Kultureinrichtungen) und ggf. Sponsorenmittel generieren.



Text von Bela aus der Nürtingen-
Grundschule in der Märzausgabe 2018

Projektphasen bei der Entstehung einer Zeitung

1. Themenfindung, journalistische Form, weitere Tätigkeiten

Neben der konkreten Themenfindung werden die Kinder befragt, welche journalistischen Tätigkeiten ihnen bei der Vorstellung von der Mitarbeit an einer Zeitung noch einfallen. Dazu gehören Umfragen, Schreiben, Illustrieren, Recherchieren, Korrigieren, Comics, Rätsel, Interviewfragen entwerfen, Interviews führen, Fotografieren und Fotos digital versenden, digitale Bildbearbeitung und grafische Hintergründe gestalten. Hier liegt der Fokus im Hinblick auf Inklusion bereits auf einem möglichst breiten Spektrum an Mitwirkungsgelegenheiten für alle Kinder.

2. Kinder beginnen mit der Arbeit

Die Kinder absolvieren einen Online-Kurs für Reporter auf der Kinder-Nachrichten-Seite sowieso.de und erhalten ein eigenes Strukturpapier für einen Artikel, auf dem sie Thema, Autorinnen und Autoren, Medien, Hilfe, die sie benötigen usw. planen. Dieses Papier ist der Rahmen für die Materialsammlung rund um ihren Zeitungsbeitrag.

3. Beiträge entstehen

In den folgenden Redaktionssitzungen bearbeiten die Kinder selbstständig ihre Artikel und stellen ihre Ergebnisse zu Beginn jedes Treffens vor und skizzieren ihre nächsten Ziele.

Wenn eine Autorin oder ein Autor keine Idee für eine Illustration hat, kann sie/er im besten Fall auf eine Gruppe Illustratorinnen und Illustratoren zurückgreifen, die sich für diesen Job eingetragen haben.

Die Freigabe eines Artikels wird mit der Unterschrift des Kindes auf einem ausgedruckten Artikel abgeschlossen.

4. Übergabe des Materials an Grafik/Satz und Druck

In unserem Projekt haben sich die Schulen für professionelle Unterstützung bei der Produktion der Zeitung entschieden. Das bedeutet, dass am Ende der Inhaltserstellung alle Artikel, Fotos, Bilder, Bildunterschriften und zuweilen bereits Gestaltungsideen an eine Grafikerin übergeben werden, die die Zeitung setzt, was allerdings zusätzliche Kosten bedeutet.

Alternativ lässt sich eine Zeitung aber sogar mit einem gewöhnlichen Textverarbeitungsprogramm realisieren. Hier eignet sich die Aufbereitung der Inhalte über Tabellen mit ausgeblendeten Rahmen, so dass auch ein gutes Layout entsteht.

5. Verteilung an Schülerinnen und Schüler im Wohnumfeld

Beim Verteilen der Zeitung im Wohnumfeld, in Läden, Kultureinrichtungen, in Ämtern und an Bewohner vertreten die Kinder das Projekt nach außen. Oft kommt es zu Gesprächen, Anregungen, Lob und Ratschlägen, in denen die Kinder bei jeder weiteren Ausgabe „professioneller“ erklären und argumentieren.

Morgenmuffel Radio – das Schulradio an der Grundschule Heiligenhaus

Anne Lachmuth

Projektsteckbrief	
Ziele/ Intentionen des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> Es geht darum, die Kinder durch regelmäßige Radiosendungen in mehrfacher Hinsicht zu fördern: Sie sammeln Erfahrungen in allen Bereichen der Mediensozialisation. Gleichzeitig erleben und gestalten sie demokratische Teilhabe und wertschätzendes Miteinander.
Zielgruppe/n	<ul style="list-style-type: none"> Alle Schülerinnen und Schüler (6 bis 11 Jahre) und Lehrkräfte einer integrativen Grundschule, die von vielen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht wird.
Bezug zu Lernbereichen/ Fächern/ Erlebnis- und Erfahrungsbe- reichen	<ul style="list-style-type: none"> Selbstwahrnehmung, Hörbildung, Zuhörförderung und die Auseinandersetzung mit Lebens- und Mediene Erfahrungen sind die wesentlichen Lernbereiche.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> Schulsprechanlage, Computer/Internet sind die Basis-Medien. Digitale Aufnahmegeräte oder Handys, Kopfhörer, Mikrofone, CD-Player, Mischpult und das Tonschnittprogramm Audacity (freeware) gehören zur Grundausrüstung.
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> Die freischaffende Theater- und Medienpädagogin Anne Lachmuth leitet das Radioprojekt. Sie ist Schul- und Jugendprojektleiterin (Hörfunk) der Landesanstalt für Medien NRW und trainiert mit Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> Es handelt sich um ein AG-Angebot des DRK-geführten Offenen Ganztags an der Ganztagsgrundschule in Heiligenhaus.
Zeitraumen	<ul style="list-style-type: none"> Im Rahmen des Projekts, das seit 2011 existiert, werden wöchentlich zwanzig Minuten Radioprogramm hausintern gesendet (live oder vorproduziert).
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> Dieter Baacke Preis 2014*

* Der Dieter Baacke Preis ist die bundesweite Auszeichnung für medienpädagogische Projekte. Sie wird alljährlich durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die GMK vergeben. www.dieterbaackepreis.de

Projektidee Live-Radio in der Schule

Wie können wir Radio in der Schule machen? Und zwar fast ausschließlich mit Mitteln, die jede Schule besitzt? So lauteten die Fragen, die zum schuleigenen Radiosender an der Grundschule in Heiligenhaus führten. Gegründet wurde er 2011 im direkten Anschluss an ein zweijähriges Schulradioprojekt der Landesanstalt für Medien NRW. Schon nach kurzer Zeit war das beliebte Morgenmuffel Radio fester Bestandteil der Schulwoche und wurde in das Schulprogramm aufgenommen. Kein Wunder, denn das Radioprogramm von Kindern für Kinder liefert aktuelle Infos über die Schule und bringt als wöchentliches Gemeinschaftserlebnis viel Spaß mit kinderrelevanten Themen, Musikwünschen und Mitmach-Aktionen wie Klassensendungen, MoMu-Karaoke und dem Quizduell „*Schlau gegen Schlau*“. Das Schulradio erhöht die Identifikation mit der Schule und stärkt die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder, beispielsweise über Interviews mit einer Hunde-Trainerin oder dem Bürgermeister. Hinter dem Projekt steckt das Ziel, allen Kindern und Lehrkräften der Schule eine spielerische und nachhaltige Mediensozialisation zu ermöglichen. Kernidee ist dabei der Perspektivenwechsel zwischen Radio hören und Radio machen. Und so wird es praktisch umgesetzt:

Alle Kinder, Lehrerinnen und Lehrer hören jede Woche über die Sprechanlage der Schule gemeinsam 20 Minuten Radioprogramm. Die Beteiligung am Schulradio findet auf drei Ebenen statt: 1) Hauptakteure sind zwölf Kinder der Radio AG (2. bis 4. Klasse). Sie planen und produzieren jede Sendung. 2) Alle Schülerinnen und Schüler können das Radioprogramm jederzeit mitgestalten über Umfragen, eingesandte Witze und Musikwünsche oder als Kandidaten bei Rätseln und Wettbewerben. 3) Nach einem verbindlichen Jahresplan machen alle



Interview mit dem Bürgermeister Foto: Grundschule Heiligenhaus

Schülerinnen und Schüler einmal im Schuljahr eine eigene Klassensendung. Das heißt, jede Klasse bestimmt und gestaltet das Programm einer Radiosendung. Anschließend stellen jeweils zwei ausgewählte Klassenvertreterinnen und -vertreter die Sendung gemeinsam mit den Kindern der Radio AG zusammen und übernehmen live als Gast die Moderation.

Projektverlauf

Für die Produktion und Vorbereitung der wöchentlichen Radiosendung stehen zwei AG-Stunden am Nachmittag des Vortages zur Verfügung. Der Ablauf ist jedes Mal gleich, damit die 12 Kinder der Radio AG sich schnell orientieren und selbstständig arbeiten können. Es beginnt mit einer kurzen gemeinsamen Runde, um aktuelle Themen und Fragen zu besprechen. Danach teilt sich die Gruppe in zwei Teams: ein Sendeteam und ein Redaktionsteam.

Das Sendeteam hält die Redaktionskonferenz ab. Sie wird von einem Kind geleitet. Die Kinder einigen sich auf die Themen und deren Reihenfolge in der Sendung. Außerdem werden die Aufgaben verteilt. Zwei Kinder sind für die Technik zuständig. Sie bedienen in der Sendung den CD-Player und das Mischpult. Die Anzahl der Moderatorinnen und Moderatoren ist nahezu beliebig, weil die Mikros während der Sendung schnell weitergegeben werden können. Im Anschluss an die Konferenz bereitet das Sendeteam die Probe vor: Infos recherchieren, Moderationstexte schreiben, Musiktitel auswählen und Tonstudio einrichten. Zur inhaltlichen Unterstützung der Arbeit stehen den Kindern multimediale Informationsmaterialien zur Verfügung, die im Laufe der Zeit aus verschiedenen Quellen zusammengetragen wurden. Für ihre Recherchen nutzen sie überwiegend das Internet.

Zeitgleich übernimmt das Redaktionsteam selbst gewählte Aufgaben: Die Kinder machen zum Beispiel mit Aufnahmegeräten auf dem Schulgelände Umfragen zu einem aktuellen Thema, schneiden das gesammelte Tonmaterial, kümmern sich um die Hörerpost oder entwickeln neue Programmideen. Am Tag der Sendung probt das Sendeteam während der halbstündigen Hofpause ein zweites Mal und sendet im Anschluss daran live. Die Kinder des Redaktionsteams und je ein Kind aus zwei ausgewählten Klassen verfolgen die Radiosendung in ihren Klassen und kommen danach kurz zur Sendekritik zusammen. Auf diese Weise gibt es sofort wertvolle Rückmeldungen über Lob und Verbesserungsvorschläge.



Foto: Grundschule Heiligenhaus

Klassensendungen

Bei den Klassensendungen entscheidet sich die jeweilige Klasse für ein Thema, das sie dann mit selbst gewählten Hörfunk-Bausteinen (wie Umfrage, Interview oder Hörspiel) umsetzt. Dabei ergeben sich vielfältige Chancen für die inklusive Medienbildung:

Beispiel 1: Eine Eingangsklasse (1. und 2. Schuljahr) wählte als Thema für ihre Klassensendung ein Kapitel des Buches „*Findefuchs*“ und produzierte dazu ein Hörspiel: Mehrere Kinder teilten sich die Erzählerrolle. Für die Aufnahme lasen sie ihre Textstellen nacheinander vor. Wer einen Fehler machte, stoppte kurz und begann den Satz dann erneut. Hinterher wurden mit dem Tonschnittprogramm alle Versprecher und längeren Pausen herausgeschnitten. Ein Kind, das stotterte, übernahm die Sprecherrolle der Fuchsmutter. Diese Sprachaufnahme entstand in ruhiger Atmosphäre separat im Flur. Der kurze Text wurde mehrfach aufgenommen und ebenfalls hinterher bearbeitet. Diese Vorgehensweise ermöglichte die positive Hörerfahrung, dass im Ergebnis alle Sprecherinnen und Sprecher im Hörspiel gleich gut zu verstehen waren bei ähnlichem Lesetempo. Viele selbst gemachte Geräusche, wie das Rascheln von Laub, das Knacken von Ästen oder Wind ergänzten den Text. Als zweiten Programmpunkt lud die Klasse einen Förster ein und machte mit ihm ein Interview. Ein Kinderlied und ein Popsong über den Fuchs rundeten das Programm ab.

Beispiel 2: Eine andere Eingangsklasse hatte sich im Mathematikunterricht mit dem Thema *Statistik* beschäftigt. Als Vorbereitung der Klassensendung arbeiteten die Kinder in Zweiergruppen zu Fragen wie: „Wie viele Wackelzähne hast du?“ „Wie kommst du zur Schule?“ „Wel-

che Augenfarbe hast du?“ „Was ist dein Lieblingsessen?“ Jede Gruppe hatte die Aufgabe, zu ihrer Frage eine Umfrage in der Klasse zu machen, die Antworten als Säulendiagramm darzustellen und auszuwerten. Danach sollten sie eine Tonaufnahme anfertigen, in der sie kurz das Thema ihrer Umfrage vorstellen und dann als statistische Aussage den Satz vervollständigen: „Wir haben herausgefunden, dass ...“ Die Aufgabenstellung und die Rahmenbedingungen erwiesen sich in vielfacher Hinsicht als günstig: Durch das praktische Beispiel konnte beobachtet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler Sinn und Zweck ihrer Statistik verstanden – auch die Kinder mit geistigen Einschränkungen. Darüber hinaus meisterten alle die Aufgabe, ihr Thema bei der Umfrage im Klassenverband zu kommunizieren und ihr Ergebnis vor der ganzen Schule zu präsentieren. Alle Beteiligten waren nach kurzer Einweisung in der Lage, das Aufnahmegerät selbstständig zu bedienen.

Beispiel 3: Eine dritte Klasse entschied sich, für die Klassensendung ihre Lieblingswitze zu vertonen. Die Kinder wurden in sechs Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe produzierte einen Witz als Mini-Hörspiel. Die Witze wurden an verschiedenen Orten aufgenommen, jeweils passend zur Geschichte. Zusätzlich nahmen die Gruppen Geräusche auf, die ebenfalls halfen, den Witz noch verständlicher zu machen. In dieser Klasse gab es ein autistisches Kind, das gerne und gut alle technischen Aufgaben alleine übernahm. Beim Experimentieren mit Geräuschen stand eine Materialkiste mit Alltagsdingen zur Verfügung (wie Zeitungspapier, Küchenhandtuch, Luftballons und Töpfe). Drei Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fanden den aktiven Einsatz von Körpern und Materialien besonders spannend, was dazu führte, dass mit diesen und weiteren Kindern aus anderen Klassen als zusätzliches Förderprojekt anschließend ein Hörspiel produ-



Foto: Grundschule Heiligenhaus

ziert wurde, bei dem Musik und Geräusche eine zentrale Rolle spielen: die Bremer Stadtmusikanten.

Beispiel 4: Eine vierte Klasse berichtete in der Klassensendung von ihrem Tu-Was-Projekt. Konkret ging es darum, aus Bauteilen Fantasiefahrzeuge zu bauen, die möglichst schnell fahren können. Dazu überlegten die Kinder schon während des Projektes, welche Fragen geeignet wären, um den Hörern das Projekt zu erklären, und welche Geräusche beim Zuhören und Verstehen zusätzlich helfen könnten. Im nächsten Arbeitsschritt lasen sie ihre Fragen von Zetteln ab und nahmen die spontanen Antworten und Geräusche gleich mit auf. Zum Abschluss machten Sie eine Umfrage in der Klasse: Hat dir das Projekt gefallen? Und warum? Aus dem Material entstanden am Schnittplatz zwei kurze Beiträge für die Sendung. Bei dieser Klassensendung legte die Lehrerin den Schwerpunkt auf das Beschreiben von Gegenständen und Handlungen zur Erweiterung des Wortschatzes. Als Einführung nutzte sie die Arbeitsblätter *Schöner als schön* und *Blöder als blöd* von Auditorix (www.auditorix.de).

Hörfunk-Bausteine im inklusiven Unterricht

Hörfunk ist angesagt und hat im Vielklang der medialen Angebote seinen festen Platz: Laut der aktuellen KIM- und JIM-Studie (www.mpf.de) verbringen Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren am Tag genauso viel



Foto: Grundschule Heiligenhaus

Zeit mit Computer spielen wie mit Radio hören (jeweils 30 Minuten), und 78 Prozent der 12- bis 19-Jährigen hören täglich oder mehrmals pro Woche Radio. Nur ein verschwindend geringer Teil der Jugendlichen hört nie Radio (5 Prozent).

Alle Studien belegen, dass digitale Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Jeder kann mit wenigen Klicks dank der zunehmend intuitiven Bedienung selbst zum Medienproduzenten werden. Das macht Spaß – und muss gleichzeitig gelernt werden, um Medien sinnvoll und verantwortlich nutzen zu können. Medienkompetenz als Lehrinhalt ist genauso wichtig im Unterricht wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Schule fällt dabei eine besondere Rolle zu, denn sie ist der einzige Ort, an dem alle dieses digitale Basiswissen systematisch lernen können. Der Vorteil für Lehrkräfte: Digitale und analoge Medien ergänzen sich, so dass aus einem breiteren Angebot zur Vermittlung von Lehrinhalten zielgerichtet ausgewählt werden kann. Davon profitiert die inklusive und die integrative Arbeit im Unterricht.

Die Vorteile von Hörfunk: Schon kleinste Produktionen wie eine Umfrage sind im Unterricht einsetzbar, ohne dass daraus sofort eine ganze Sendung werden muss. Zweitens sind Hörproduktionen niederschwellig! Sie gelingen schon mit minimaler technischer Ausrüstung und wecken sofort den Pioniergeist der Kinder, weil das, was sie tun, in keinem Schulbuch steht, aber Bezug zu ihrer eigenen Medienrealität hat. Hör- und Sprachkompetenz werden durch ganz unterschiedliche Lernanreize gestärkt, denn Hörproduktionen bieten viele Möglichkeiten zum Mitmachen: Sprechen, Schauspielen, Singen, Musik auswählen oder selber musizieren, Geräusche machen, Technik anwenden, Texte schreiben, Regie führen – all das sind wichtige Bausteine des Radios. Dadurch ist für jedes Kind etwas dabei.

Ein weiterer Pluspunkt: Die Schülerinnen und Schüler können unbekümmert Fehler machen und die Aufnahmen beliebig oft wiederholen, denn im Tonschnitt danach kann gekürzt, verändert und ergänzt werden. Außerdem machen es Hörproduktionen einfach, Dinge zu behaupten (Die Suppe kocht/Die Frau hält den Wagen an und steigt aus), weil man wie beim Lesen das Vorgetragene nicht sieht. Allein über Sprache, Geräusche und Musik entsteht ein Kino im Kopf. Dieser relativ schnelle Erfolg ist es, der Kinder begeistert.

Infos, Links und Literatur

Am Anfang der Hörfunk-Arbeit steht die Technik. Zum Aufnehmen kann man die Sprachmemo-Funktion des Handys verwenden oder ein digitales Aufnahmegerät, beispielsweise *Easi-Speak* von Diesterweg,

Tascam oder ein *LS-Rekorder* von Olympus. Die einfachste Variante ist, eine Tonaufnahme zu machen und sie dann wieder abzuspielen. Wer einen Schritt weiter gehen möchte, kann die Tonspur am Computer bearbeiten, um längere Pausen oder Versprecher zu entfernen. Empfehlenswert ist hierfür das kostenlose Tonschnittprogramm *Audacity* (www.audacity.de). Tipp: Bereits eine Tonspur genügt, um Hörfunk-Bausteine zu vertonen. Dazu müssen allerdings alle Elemente direkt in der richtigen Reihenfolge aufgenommen werden. Wer zwei oder mehr Tonspuren zur Verfügung hat, kann Elemente aus verschiedenen Quellen an jede beliebige Stelle ziehen und untereinander mischen. Weitere Anleitungen gibt es hier: www.audiyou.de oder www.ohrenspitzer.de. Beim Projekt Ohrenspitzer dreht sich alles ums Hören und Zuhören mit Spielen, einer Hörspieldatenbank und vielen Anleitungen. *Audiyou* ist ein Internetportal zum freien Hoch- und Herunterladen von Audiodateien. Dort gibt es kostenlose Geräusche und Sounds und viel zu entdecken, beispielsweise ein Karaoke-Studio. Auch die *Hörspielbox* bietet kostenlose Geräusche und Sounds (www.hoerspielbox.de).

Die Website *Auditorix* enthält einen Erwachsenenbereich mit ausgezeichnetem Info- und Download-Material für die Vorbereitung und Gestaltung der Themenfelder Hörbildung, Zuhörförderung und Hörspiel. Die Kinderseiten enthalten spannende Geräusche-Rezepte, viele gute Spiele und Aktionsideen für das selbstständige Arbeiten (www.auditorix.de).

Tipps für Profis gibt es bei Sandra Müller auf der Seite www.radio-machen.de mit interessanten Hörbeispielen und einfachen Erklärungen. Von ihr gibt es auch ein empfehlenswertes Buch mit gleichnamigem Titel.

Die Radio-AG der Schule am Marsbruch: Aktive Radioarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Annette Pola

Projektsteckbrief	
Ziele/ Intentionen des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> Es geht darum, die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit und ohne eine eigene Lautsprache durch aktive und handlungsorientierte Radioarbeit zu fördern. Die Möglichkeiten des niederschweligen Mediums Radio sollen handelnd erfahren und genutzt werden. Die Förderung der auditiven Wahrnehmung, des mündlichen Sprachgebrauchs und des sozialen Lernens lassen sich intentional wie funktional im Zuge der Produktionszusammenhänge ermöglichen. Partizipation und Teilhabe in der medialen Welt kann durch Ausstrahlung von selbst produzierten Sendungen im Bürgerfunk ermöglicht werden.
Zielgruppe/n	<ul style="list-style-type: none"> Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen im Alter von 11–18 Jahren (Mittel- und Abschlusstufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung).
Bezug zu Lernbereichen/ Fächern/ Erlebnis- und Erfahrungsbe- reichen	<ul style="list-style-type: none"> Im Mittelpunkt steht das Unterrichtsfach Deutsch, themenbezogen wird auch fächerübergreifend vorgegangen.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> Radiotechnik: Mikrofone, Aufnahmegeräte, Kabel, Lautsprecher, Notebook mit einem Audioschneideprogramm, Symbole (METACOM), evtl. Taster zum Besprechen.
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit mit dem Bürgerfunk
Zeitraumen	<ul style="list-style-type: none"> Die Radio-AG arbeitet jedes Schuljahr wöchentlich für zwei Unterrichtsstunden zusammen.
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> Dieter Baacke Preis 2015

1 Einleitung

Radio funktioniert ganz ohne Bilder. Als alltäglicher Begleiter bietet es Unterhaltung und Informationen. Es spiegelt aktuelle Geschehnisse und die Musikszene wider. Radio als Medium hat bei Kindern und Ju-

gendlichen nach wie vor einen festen Platz im Alltag. Sowohl die Musik als auch die Möglichkeit der Identitätsbildung motivieren Kinder und Jugendliche zum Einschalten (vgl. MPFS 2014). Das Medium Radio in der Schule geht über das bloße Einschalten und Hören hinaus und zeigt eine aktive und gestalterische Sichtweise auf. Radio ist daher heute noch wirkungsvoll und vor allem gar nicht so schwer selbst zu produzieren. Zudem ist das Radio für Schülerinnen und Schüler, die sich nicht gerne vor einer Kamera präsentieren, ein niederschwelliges Angebot (vgl. Griesinger 2011).

Dieser Beitrag stellt ein Schulradio vor, das zusammen mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne eine eigene Lautsprache sowie mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen an der Schule am Marsbruch, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Dortmund, regelmäßig durchgeführt wird.

2 Rahmenbedingungen

Die Radio-AG wurde erstmalig im Schuljahr 2013 im Rahmen des Schulradioprojekts der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) gegründet und startete im Schuljahr 2013/14 mit dem Radiounterricht. Eine Medientrainerin der Landesanstalt für Medien (LfM) begleitete die Arbeit in den ersten beiden Jahren und vermittelte den Lehrkräften „Radio-Wissen“. Insgesamt arbeitet die Radio-AG in einer beständigen Konstellation ein gesamtes Schuljahr. Sie ist im Rahmen des Deutsch-Förderunterrichts und im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften ein fester Bestandteil in der Mittelstufe sowie der Abschlussstufe der Schule am Marsbruch. Zwei Förderschullehrerinnen sind Ansprechpartnerinnen innerhalb der Radioarbeit und leiten die Radio-AG mittlerweile selbstständig. Unterstützt wird die Radio-AG durch die konstante Mitarbeit einer Ergotherapeutin, die während des Radiounterrichts ihre Therapien zur Kommunikationsförderung durchführt.

2.1 Zielgruppe

Die Radio-AG richtet sich an ca. 10 Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe (11–14 Jahre) und der Abschlussstufe (14–18 Jahre). Dabei handelt es sich um eine sehr heterogene Schülergruppe mit einfachen bis komplexen Beeinträchtigungen in den Bereichen Kognition, Kommunikation, Emotion, Motorik, Wahrnehmung, Soziabilität sowie Lern- und Arbeitsverhalten. In der Radio-AG lernen die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Lautsprache gemeinsam. Alle Kinder und Jugendlichen der AG können durch die Teilnahme ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern. Die unterstützt-kommunizierenden Schülerinnen und Schüler kommunizieren mit nicht-elektronischen, einfachen Kommunikationshilfsmitteln wie z. B. dem Step-by-Step und/oder elektronischen Ausgabegeräten. Dabei handelt es sich um eine

Gruppe, die einen zusätzlichen Unterstützungsbedarf im Bereich der Kommunikation/Sprache hat.



2.2 Ziele

Die Radio-AG verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung zu ermöglichen, selbst Radio zu machen und eine eigene Radiosendung zu produzieren. Dadurch wird eine mediale Partizipationschance im Sinne einer inklusiven Medienbildung geschaffen. Die Redaktionsgruppe hat die Chance ihre medialen Eigenproduktionen einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Sie lernt im Laufe des Projektes einige journalistische Darstellungsformen (Umfragen und Interviews) kennen und produziert eine eigene Radiostunde. Die sehr heterogene Gruppe aus Schülerinnen und Schülern der Radio-AG lernt über die eigene Produktion von Umfragebeiträgen und durch das eigene Medienhandeln das System Radio besser verstehen. Sie erleben zum einen mit ihren Ideen und Themen ihre eigenen Möglichkeiten der Einwirkung bei der Medienproduktion und zum anderen erfahren sie eine gleichberechtigte Teilhabe an dem Medium Radio. Ziel ist es weiter, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Medienkompetenz zu fördern. Dieses Ziel ist für die Schülerinnen- und Schülergruppe der Radio-AG bedeutsam. Ihre Kompetenzen werden im Projekt dabei nicht nur auf die technischen Fähigkeiten reduziert, sondern mit der Förderung der kulturellen, reflexiven und sozialen Kompetenz erweitert. Das Radio stellt für die Schülerinnen und Schüler ein Medium der Sprache dar und somit etwas Neues im Schulleben.

Schulradio verbindet die Förderung der Medienkompetenz und die Förderung der Kommunikation. Die Kultusministerkonferenz 2012 hat gefordert, dass Schülerinnen und Schüler „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [erwerben], die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen“ (KMK 2012, S. 3). Die Arbeit innerhalb der Radio-AG schafft einen natürlichen und zugleich motivierenden Rahmen, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich

Kommunikation bzw. der Unterstützten Kommunikation zu ermöglichen. Unterstützte Kommunikation ist die deutsche Bezeichnung für das internationale Fachgebiet AAC (Augmentative and Alternative Communication), das sich die Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher bzw. fehlender Lautsprache zum Ziel gesetzt hat (vgl. Braun 2005).

„Radio als Medium der Sprache führt zu Erkenntnis- und Kompetenzgewinn – vor allem in Lerntätigkeiten: Strukturieren, Recherchieren, Kooperieren, Produzieren, Präsentieren und Reflektieren“ (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) 2014, S. 85).

3 Radioarbeit



3.1 Phasen und Meilensteine

Die Arbeit in der Radio-AG orientiert sich u. a. an der Konzeption von Schulradioprojekten von Radio EXLEX aus Mönchengladbach (vgl. Bruchhausen, 2010) und den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt 2012 (vgl. Bosse et al. 2012) an der Hedwig-Dransfeld-Schule (Werl) sowie den bisher gesammelten Eigenerfahrungen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler in fünf Phasen wie ein sendefähiger Radiobeitrag produziert wird. Das Konzept geht von folgenden Bausteinen aus:

- Pre-Produktion: Einführung in das Thema, Technik und Recherchen von Inhalten.
- Produktionsphase: Themen für Umfragen finden, Interviewfragen formulieren, Straßen- oder Schulumfrage, Schneiden der Aufnahmen, An- und Abmoderationen gestalten und einsprechen, Musikauswahl.
- Post-Produktion: Weiterarbeit, Verfeinerung, Testen.
- Distribution: Ausstrahlung der produzierten Beiträge und Präsentation innerhalb der Radio AG.
- Reflexionsphase (vgl. Bruchhausen 2010).

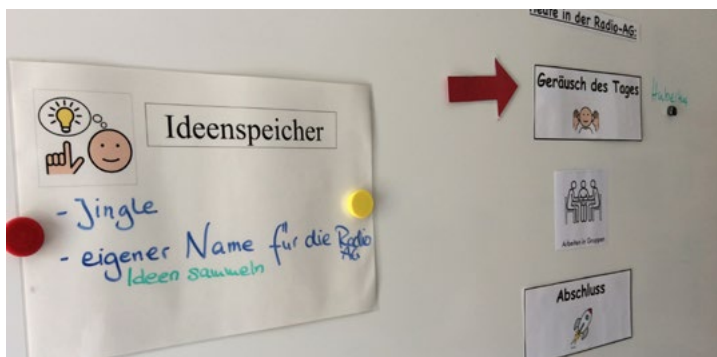
Für eine aktive Medienarbeit in der Schule bietet das Medium Radio nach Rauscher (vgl. 2008) und Griesinger (vgl. 2011) einige Vorteile: Die technischen Voraussetzungen sind gering, da die Aufnahmegeräte mobil und einfach zu bedienen sind. Das Erlernen der Aufnahmetechnik sowie das Anschließen des Mikrofons werden gemeinsam erprobt und reflektiert. Begrifflichkeiten werden in der praktischen Anwendung leicht erlernt.

3.2 Medien und Methoden

In der Radio-AG wird eine aktive Radioarbeit vermittelt, die sehr handlungs- und prozessorientiert stattfindet. Aufgaben wie zum Beispiel eine Umfrage planen, durchführen und schneiden, lassen sich in kleine individuelle Aufträge verteilen, sodass jede und jeder einen Beitrag leisten kann.

Es werden unterschiedliche und kooperative Methoden angewandt, durchgeführt, praktische Fertigkeiten aufgebaut und vertieft sowie Radiowissen vermittelt, prozesshaft wiederholt und gefestigt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten stets in Teams und können ihre sozialen Kompetenzen aufbauen. Im Projekt entwickeln sie ihre eigenen Themen und setzen diese radiospezifisch um. In der gemeinsamen Arbeit kooperieren sie mit anderen und schließen im Team Kompromisse. Methoden des kooperativen Lernens, wie zum Beispiel die Placement-Methode, lassen sich gut in die aktive Radioarbeit einbinden. Eine Stunde in der Radio-AG sollte ebenfalls transparent und strukturiert sein. Rituale zum Stundenanfang und -ende motivieren die Kinder zusätzlich. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit liest eine Schülerin oder ein Schüler den Stundenablauf vor (siehe Foto „Ideenspeicher“). Die einzelnen Phasen sind mit (Metacom-) Symbolen (nähere Informationen unter: <http://www.metacom-symbole.de/>) versehen, da nicht jedes Kind lesen kann. Angefangen wird immer mit dem „Geräusch des Tages“. Dabei führen die Kinder ein Geräusch vor, welches dann erraten werden muss. Es folgt dann die eigentliche Arbeit am Thema, die aktuelle Aufgabe für die Produktion der Sendung. Die „Abschlussrakete“ stellt den Abschluss dar: Es wird auf den Beinen getrommelt und beim Steigen der Rakete (Hände gehen in die Höhe) wird „Und Tschüss“ gerufen.

Für das Erlernen bestimmter technischer Anwendungen oder Abläufe stehen selbsterstellte Checklisten bereit. Diese sind mit METACOM-Symbolen versehen, sodass wichtige Funktionen mit Worten und Symbolen markiert sind. Wenn jemand unsicher ist, kann er oder sie dies in der Checkliste nachschlagen. Spezielles Vokabular wird bei den komplexen Sprachausgabegeräten eingepflegt. Situationen können vorbereitet werden. In planbaren Situationen erhalten alle Schülerin-



nen und Schüler entsprechend strukturiertes Material an die Hand. In spontaneren Kommunikationssituationen wird stets darauf geachtet, dass alle Zeit und Möglichkeit für eine Entscheidung haben.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Produkt

Ziel für die Radio-AG stellt die Produktion einer eigenen Radiosendung dar. Die Ausstrahlung der Radiosendung erfolgt beim Bürgerfunk des lokalen Radiosenders für Dortmund. Die bisher erstellten Radiosendungen sind im Forum der Schule am Marsbruch zu hören. Die fertige Radiosendung wird zudem gemeinsam in der Gruppe gehört. Anschließend findet ein Gespräch über das soeben stattgefundene Hörerlebnis unter Leitfragen statt, wie z. B.: Wie war es, die eigene Stimme zu hören? Wie zufrieden seid ihr mit dem, was ihr gehört habt? War es spannend, eure Themen jetzt als komplette Sendung zu hören?

3.3.2 Kooperation

Eine Radio-AG lebt von guten Kooperationen der beteiligten Akteure (Lehrerinnen und Lehrer, Therapie) und benötigt gute Absprachen und Strukturen. Zudem braucht es eine gute Unterstützung der Schulleitung sowie die Mitarbeit und Akzeptanz anderer Kolleginnen und Kollegen der Schule, wenn zum Beispiel zu verschiedenen Zeitpunkten Interviews erfolgen. Die Umfragen werden in Teams geplant und durchgeführt. Eine gute Begleitung und Strukturierung für eine gelingende Teamarbeit ist daher wichtig. Ziele für einzelne Produktionsphasen sollten transparent gemacht und mit der Gruppe besprochen werden. Der Produktionsprozess einer Radiosendung kostet viel Zeit und darf nicht unterschätzt werden. Daher sind mehrere Zwischenreflexionen zum Stand der aktuellen Ergebnisse notwendig und für die Schülerinnen und Schüler wichtig, um einen Überblick zu erhalten und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

3.3.3 Stolpersteine

Die Postproduktion stellt für einige Schülerinnen und Schüler motorische und kognitive Herausforderungen dar. Bei der Postproduktion lernen die Schülerinnen und Schüler das Schnittprogramm „*Samplitude*“ kennen. Unterstützt werden sie dabei durch eine Präsentation über den Beamer, auf dem jeder kleine Arbeitsschritt kleinteilig dargestellt wird. Beschränkt wird diese Vorgehensweise auf das Anordnen der Objekte auf der Timeline, das Löschen von O-Tönen und das Aneinanderfügen in einer selbstbestimmten Reihenfolge. Die Administration des eigenen Projektes und vertiefende Schnittarbeiten werden bewusst ausgelassen, um einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken. Im Laufe des Schuljahres wird das Schneiden der Radiosendung von den Sonderpädagoginnen in enger Absprache mit den Schülerinnen und Schülern und ihren jeweiligen Themen übernommen. Dazu werden die Fortschritte beim Schnitt regelmäßig vorgespielt und auf Wunsch der einzelnen Arbeitsgruppen entsprechend geändert. Ein kostenloses Schnittprogramm „*Audacity*“ kann zusätzlich genutzt werden.

3.3.4 Feedback zur Radio-AG

Die produzierten Beiträge der Radio-AG erfahren eine große und positive Resonanz und werden vielfach im Schulforum oder in anderen Klassen der Schule gehört und diskutiert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Radio-AG sind innerhalb der Schule sehr bekannt und die Vorfreude auf neue Radiobeiträge ist bei der gesamten Schülerschaft, dem Kollegium, den Eltern und Freunden der Schule am Marsbruch sehr groß. Die Radio-AG ist inzwischen ein fester Bestandteil in den Förderangeboten der Mittel- und Abschlussstufe der Schule am Marsbruch und kann im Sinne der Nachhaltigkeit fortgeführt werden. Die Radio-AG hat zudem 2015 den Dieter Baacke Preis in der Kategorie Intergenerative und integrative Projekte gewonnen (<http://www.dieterbaackepreis.de/index.php?id=468>). Das positive Feedback sowie diese wertvolle Ehrung machen alle Beteiligten stolz und erhöhen die Motivation für weitere Radiosendungen.

4 Fazit

Diese intensive und differenzierte Auseinandersetzung mit praktischer Radioarbeit im Unterricht kann als gelungenes Praxisbeispiel für inklusive Medienarbeit beschrieben werden. Radio ist ein geeignetes Medium, um inklusiv arbeiten zu können. Alle Kinder und Jugendlichen bringen unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen mit. Dies kann sehr bereichernd für eine eigene Radiosendung sein, die sich an der Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientiert. Die Aufgaben innerhalb der Produktion sind sehr verschieden, so dass jedes Kind und alle Jugendlichen seine oder ihre Stärken einbringen können. Und: Radio macht Spaß!

5 Nützliches

Für die Umsetzung eines Schulradios kann eine Kooperation mit Medientrainerinnen und Medientrainern sehr bereichernd sein. Bei der Landesanstalt für Medien NRW können Interessierte viele Informationen zum Thema Radio sowie über Förder- und Beratungsmöglichkeiten und das Antragsverfahren erhalten: schulradio@lfm-nrw.de.

6 Literaturverzeichnis

Bosse, I.; Claßen, C.; Eschkotte, D.; Schwarz, P. (2012): Hier steckt alles drin – Radioarbeit mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Bosse, I. (Hg.) (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: LfM-Dokumentation, Band 45, 111–120.

Braun, U. (2005): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.

Bruchhausen, T. (2010): Das Schulradioprojekt für die Klassen 7–10. Unveröffentlichtes Manuskript der EXLEX. Mönchengladbach.

Griesinger, S. (2011): Chance Internet-Radio? Ansätze, Probleme und Potenzial der Radioarbeit im Internet. In: medien + erziehung, Jg. 55, Heft 2, S. 34–41.

KMK – Kultusminister Konferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.3.2012 [Online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [25.10.2017].

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM): Medienkompetenzbericht 2013/14 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014. LfM.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.; 2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland [Online]. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf [26.10.2017].

Rauscher, M. S. (2008): Medienpädagogische Radioarbeit in der Schule. Medienkompetenz und Medienerziehung – zur empirischen Überprüfung eines Modellversuchs. Stuttgart: Ibidem.

Onlinequelle 1: www.metacom-symbole.de [Stand: 26.10.17]

Onlinequelle 2: www.dieterbaackepreis.de [Stand: 26.10.17]

3.2 Projekte in Kooperationszusammenhängen

Weil es normal ist, verschieden zu sein – „ganz schön anders“, ein Kurzfilmwettbewerb wirbt für Inklusion und Teilhabe

Markus Götte/Marion Brüggemann

Projektsteckbrief	
Ziele/ Intentionen des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> □ Vermittlung von Medienkompetenz und kultureller Bildung beim Filmemachen. □ Kooperatives Arbeiten kann auf unterschiedlichen Niveaus im Rahmen gemeinsamer Filmprojekte/-workshops ermöglicht werden und inklusive Lernprozesse mit Medien lassen sich anstoßen. □ Praktische Filmarbeit soll in heterogenen Gruppen ausprobiert und genutzt werden. □ Das Lernen von außergewöhnlichen Vorbildern mit und ohne Behinderung sowie der Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten wird möglich.
Zielgruppe/n	<ul style="list-style-type: none"> □ Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8–10 aller Schulformen in Niedersachsen sind angesprochen, im Kontext von Inklusion insbesondere Förderschulen/Inklusionsklassen und Regelschulen.
Bezug zu Lernbereichen/ Fächern/ Erlebnis- und Erfahrungsbe- reichen	<ul style="list-style-type: none"> □ Fachbezüge ergeben sich für Deutsch, Kunst, Darstellendes Spiel sowie für Film- und Medien-AGs.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> □ Die benötigte Filmtechnik wird kostenlos zur Verfügung gestellt. Sie kann ggf. auch bei Medienzentren in Niedersachsen geliehen werden.
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> □ Künstlerische Partnerinnen und Partner aus dem Film- und Medienbereich wechseln in der Regel einander ab; kommunale und regionale Medienzentren in Niedersachsen beteiligen sich von Fall zu Fall.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> □ Das kostenlose Workshop-Angebot für Lehrende und Schülerinnen und Schüler wird erst durch Stiftungs- und Fördergelder möglich.

Zeitraumen

- Im Rahmen des Gesamtprojekts ist ein Schulhalbjahr einzuplanen, in dem sich in der Regel folgende Projektphasen abspielen: 1. Filmeideen-Entwicklung 2. Dramaturgie-Workshop 3. Film-Workshop 4. Film-Produktion 5. Gemeinsames Filmfest.

Sonstiges

- Dieter Baacke Preis 2016

1 Kurzfilmwettbewerb mit vielen Perspektiven

Der Kurzfilmwettbewerb „ganz schön anders“ mit kostenlosen inklusiven Filmworkshops ist ein Projekt für Schülerinnen und Schüler der 8.–10. Jahrgangsstufen aus Förder- und Regelschulen in Niedersachsen. Der Wettbewerb findet jährlich zu wechselnden Mottos statt, wie zum Beispiel Freundschaft (2014/15), Mut (2015/16), Gerechtigkeit (2016/17) oder Coolness (2017/18). Das inklusive Projekt beinhaltet barrierefreie Dramaturgie- und Filmworkshops und richtet sich an Regel- und Förderschulen. Jedes Jahr beteiligen sich niedersachsenweit mehr als 40 Schulen am Wettbewerb. Seit 2008 wird der Kurzfilmwettbewerb mit kostenlosen Workshops von Blickwechsel e. V., dem Verein für Medienpädagogik, und Markus Götte vom Königsworther Medienbüro in Niedersachsen veranstaltet. Im Frühjahr 2018 startete ein Partnerprojekt in Berlin und Brandenburg. So hat sich das Projekt in den vergangenen zehn Jahren in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt und sorgt mit neuen Ideen und sich wandelnden Schau- und Drehplätzen für frischen Wind im Schulalltag von vielen Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Auch für Lehrkräfte, die sich auf das Projekt einlassen und das Filmemachen im Projektkontext erlernen, eröffnen sich neue Möglichkeiten. Damit sie die Schülerinnen und Schüler optimal auf deren Weg zum eigenen Film unterstützen können, erhalten sie integrierte Fortbildungen. Zentral für das inklusive, medienpädagogische Projekt „ganz schön anders“ sind die Filmworkshops, bei denen sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf begegnen und zusammen das Filmhandwerk erlernen können. Die Teilhabe und öffentliche Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderung wird gefördert, durch gemeinsame Erlebnisse und Aktionen werden gegenseitige Vorurteile und Berührungsängste zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung abgebaut. Das Filmprojekt verbindet so auf spielerische Weise die Förderung von Medienkompetenz mit kultureller und politischer Bildung, wenn es um gleiche Rechte und Teilhabe für alle Menschen geht. Der gemeinsame Fokus auf die filmische Arbeit lässt die Talente und Qualitäten jedes Mitglieds der Filmcrew zum Einsatz kommen.



Jugendliche des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte machen die Gebärdensprachdolmetschung für einen Film des Wettbewerbs „ganz schön anders“ und wählen die Szenen am Computer aus (Foto: Gundel Döhner).

Die Projektarbeit am Film hat für alle Beteiligten einen erkennbaren Mehrwert im Schulalltag. Aus Perspektive der beteiligten Jugendlichen eröffnet die Mitarbeit die Chance eigene Talente und Interessen einzubringen. Jedes Filmprojekt bringt vielfältige Aufgaben mit sich, die einerseits nur im Team und in Abstimmung mit anderen sinnvoll erledigt werden können und andererseits sind stets auch besondere Expertise oder ein spezifisches Talent gefragt, um interessante und eigensinnige Produktionen zu erhalten. Im Zusammenspiel von Aufgabenteilung und Teamwork erfahren die Jugendlichen Anerkennung und werden ermutigt sich zu äußern und Stellung zu beziehen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Themen der Jugendlichen. Das jährlich wechselnde Wettbewerbsthema (Mut, Gerechtigkeit, Freundschaft u. a.) gibt eine grobe Orientierung, doch sind es die Perspektiven der Jugendlichen, die zum Ausdruck kommen, wenn dieses breit interpretiert wird. Die filmische Arbeit zum eigenen Thema fördert nicht nur die Aneignung von grundlegenden Kenntnissen der Dramaturgie und der Filmgestaltung, sondern auch im Austausch der Peers das gegenseitige Verständnis füreinander. So haben zum Beispiel jüngere Jugendliche eine ausgeprägte Vorliebe für YouTube und jugendliche Stars der Szene, unabhängig davon welche körperlichen oder auch kognitiven Einschränkungen existieren. Der Austausch der Jugendlichen über „ihre“ Themen ermöglicht gleichzeitig einen anderen Blick auf „Behinderung“, der letztlich zur Reflexion vorhandener Denkmuster einlädt. Die Vermittlung kultureller Bildung und einer kritischen Medienbildung sind dabei pädagogische Zieldimensionen, die automatisch adressiert werden. Nicht zuletzt die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler für das Medium Film wird von den beteiligten Lehrpersonen als sehr

positiv und bereichernd für den Schulalltag erlebt. Insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen erfahren im Rahmen des Projekts ihre Selbstwirksamkeit – sie erleben ihre Kreativität und Gestaltungsfähigkeit. Sie genießen den Gang über den roten Teppich bei der abschließenden Filmpräsentation in einem großen Kino in Hannover vor einem riesigen Publikum aus gleichaltrigen Förder- und Regelschülerinnen und -schüler – und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.

2 Wer macht alles mit

Die Teilnehmenden sind eine heterogene Gruppe. Indem Jugendliche mit und ohne Behinderungen zusammenarbeiten, stellen sich zahlreiche Herausforderungen im Projektalltag, die nur gemeinsam gemeistert werden können. Nicht nur auf Teilnehmerseite ist die Zusammensetzung der Teams heterogen. Auch im Team der Workshop-Leitungen finden sich Expertinnen und Experten mit und ohne Behinderungen, sodass der Anspruch des Projektes Teilhabe, Sichtbarkeit zu ermöglichen unterschiedliche Projektebenen umfasst. Dass das Projekt „ganz schön anders“ auch Fachleute, Schauspielerinnen und Schauspieler, Kunstschaffende sowie andere Profis für sich gewinnen konnte, um die Diversität in der gemeinsamen Filmarbeit über die Arbeit am Projekt erfahrbar zu machen, hat sich als ein großer Gewinn bzw. als eine wichtige Grundlage für die Arbeit erwiesen. Deutlich wurde so, dass Teilhabe und Mitgestaltung im Projektrahmen nicht nur auf der Seite der teilnehmenden Jugendlichen wichtig und sinnvoll sind, sondern auch die Gestaltung und Planung des Projektes in einem inklusiven Team neue Horizonte für alle eröffnet.



Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung drehen eine Dokumentation über Rollstuhlbasketball (Foto: Markus Götte).

3 Methoden – Work in Progress

Die im Mittelpunkt stehenden Filmworkshops mit Jugendlichen stellen die Prinzipien der aktiven Medienarbeit in den Vordergrund. Dabei ist die Fokussierung auf ein gemeinsames Produkt, einen Kurzfilm zentral. Der Weg dahin ist aber fast genauso wichtig, steht der doch immer unter dem Aspekt des Austausches und der gemeinsamen Erfahrung. Zur Förderung von Perspektivenübernahme und Gemeinschaft ist es wichtig, dass die Entwicklung der Filmideen und ihre Realisierung tatsächlich in der Regie der Jugendlichen erfolgt. Welcher Unterstützungsbedarf im Einzelnen besteht und welche Hilfe in einer Gruppe oder Klasse nötig ist, um zu einem gemeinsamen Produkt (5 Minuten Film) zu gelangen, hängt von den Teilnehmenden sowie ihren individuellen Möglichkeiten ab. Die Interessen und Themen der Jugendlichen stehen im Mittelpunkt und es scheint wenig überraschend, dass diese so verschieden nicht sind. Im YouTube-Kanal des Projekts können sich die Gruppen eines Wettbewerbsjahres davon überzeugen, wie vielfältig man ein Thema bearbeiten und präsentieren kann und dass jede Gruppe einen eigenen Ausdruck findet. Dabei geht es weniger darum, Beispiele kennenzulernen, denen man nacheifern könnte, sondern eine Vorstellung von der Bandbreite und all den unterschiedlichen Formen filmischen Ausdrucks zu erhalten.

Die erforderliche (Film-)Technik wird vom jeweiligen Workshop-Team – wenn nötig – mitgebracht. Dabei wird in Kooperation mit dem jeweiligen Medienzentrum vor Ort für die notwendige Ausstattung gesorgt. Bisweilen nehmen die Schulen das Projekt auch zum Anlass, eine eigene Ausstattung zu beschaffen bzw. diese zu modernisieren, um unabhängig von Leihfristen arbeiten zu können.

Das gemeinsame filmische Schaffen setzt immer wieder Akzente im Arbeitsprozess und zeigt sich auf unterschiedliche Weise in den Produkten. Auf eine pointierte Akustik muss ebenso Wert gelegt werden, wie auf genau passende Untertitel. So werden Filme am Ende entsprechend mit Untertiteln versehen für alle, die nicht gut hören können. Für die Filmpräsentation der Top Ten-Filme wird extra eine Live-Audio-deskription angeboten, damit wirklich alle die Filme genießen können.

Das gemeinsame Erlebnis beim Filmemachen hat im Laufe des Projektes immer wieder Transformationen und Neuerungen erfahren. Neugierde und der Mut, sich immer wieder auch auf neue „Erlebnisformate“ einzulassen, sind als eine wesentliche Erfolgsbedingung für das Projekt anzusehen. Ein Projektausflug in die Skatehalle, wo behinderte Rollstuhlskater getrickst und gefilmt haben, war ein solch besonderer Projektmoment. Anstatt sich aufs Skateboard zu stellen, nutzen auch diejenigen mit gesunden Beinen den Rollstuhl zum Skaten. Die eigene

Erfahrung und das Erlebnis von Körperlichkeit und Action brachte viel Spaß, dabei wurde nicht auf der rein kognitiven Ebene reflektiert oder diskutiert, sondern ein Perspektivenwechsel direkt (auch körperlich) erfahrbar gemacht. Gemeinsam etwas zu erleben und eine Perspektivenübernahme direkt zu praktizieren liegt der (medien-)pädagogischen Arbeit im Projekt stets zugrunde, wobei dem Prozess ebenso viel Aufmerksamkeit zukommt wie dem zu erstellenden Produkt.



Schülerinnen und Schüler drehen den Film „Die Neue mit den Stöpseln im Ohr“ im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte im Rahmen des Filmworkshops „ganz schön anders“ (Foto: Markus Götte).

4 Kurze Filme – große Wirkung: Organisatorische Einbettung

So erfreut sich der inklusive Kurzfilmwettbewerb zunehmender Beliebtheit bei allen Schulformen. Im Wettbewerbsjahr 2016/17 beteiligten sich in Niedersachsen beispielsweise über 174 Filmteams aus 48 Förder- und Regelschulen an dem Projekt. Das Motto: „ganz schön mutig“. Eine Profi-Jury wählte schließlich aus 89 Filmen die besten aus. Parallel dazu fand im YouTube-Kanal die Wahl zum Publikumspreis statt (www.youtube.com/kurzfilmwettbewerb). Die Top-Ten-Filme werden schließlich in einem der größten und modernsten Kinos Niedersachsens, dem Astor Grand Cinema, vor rund 500 Schülerinnen und Schülern mit Untertiteln, einer Live-Audiodeskription und sogar mit Gebärdensprache (Siegerfilm) präsentiert. Anschließend zeigen die lokalen Bürgerfernseher in Niedersachsen alle Filme in ihrem Programm. Nicht zuletzt dadurch erhöhen wir die Sichtbarkeit, die Repräsentation und Partizipation von Jugendlichen mit Beeinträchtigung in den Medien.

Bis die Filmteams ihre Produktionen einreichen können, ist vor Ort in den Schulen, gerade wenn es sich um Kooperationsprojekte unterschiedlicher Schulformen handelt, eine Menge Organisationsarbeit zu leisten. Die Arbeit beinhaltet die Einbettung des Projektes in vorhandene Förderschwerpunkte oder Fächerstrukturen bis hin zur Bereitstellung von Equipment. Der Filmworkshop muss immer einen Platz in der vorhandenen Fächerstruktur und anderen curricularen Elementen der jeweiligen Organisationsstruktur finden. Diese fachliche, curriculare Anbindung kann verschieden ausfallen, wichtig ist die Einbindung in den Schulalltag und die damit verbundene Relevanz des Themas.

Webseiten: www.ganz-schoen-anders.org – Filme: www.youtube.com/kurzfilmwettbewerb



Film-Gala von ganz schön anders mit 500 Schülerinnen und Schülern im Astor Grand Cinema in Hannover (Foto: Franz Fender).

Durchblick im Netz, ein inklusives, medienpädagogisches Projekt zur risikoarmen Teilhabe an Jugendmedienkultur

Isabel Venne/Larissa Brands

Projektsteckbrief

Ziele/ Intentionen des Projekts

- ☐ Jugendliche mit und ohne Förderbedarf so handlungsfähig zu machen, dass sie im Sinne von Medienkompetenz Social Media-Angebote im Internet risikoarm nutzen können.
- ☐ Jugendliche für Themen wie Cybermobbing und sexualisierte Gewalt zu sensibilisieren und im Rahmen medienpraktischer Arbeit Methoden zur barrierearmen Vermittlung von Themen wie Datenschutz, Privatsphäre oder Gewaltprävention im Internet zu entwickeln und anzuwenden.

Zielgruppe/n

- ☐ Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 16 Jahren, die aus Förderschulen und Regelschulen kommen und gemeinsam einen sechstägigen Workshop zum „Durchblick im Netz“ durchführen.

Bezug zu Lernbereichen/ Fächern/ Erlebnis- und Erfahrungsbereichen

- ☐ Bezüge ergeben sich vor allem zu den alltäglichen, medienbezogenen Lebenserfahrungen von Jugendlichen.

Verwendete Medien

- ☐ Computer mit Internetzugang, Smartphone oder Tablet, Social-Media-App Musical.ly/jetzt: Tik Tok

Kooperationszusammenhänge

- ☐ Es sind Partnerschulen (z. B. Förderschulen und Regelschulen) für Workshops zu gewinnen.

Finanzierung

- ☐ Die Finanzierung des Modellprojektes erfolgte durch die Aktion Mensch und andere Sponsoren.

Zeitraumen

- ☐ Die Workshops finden möglichst an sechs aufeinander folgenden Tagen jeweils drei-stündig statt.

Sonstiges

- ☐ Dieter Baacke Preis 2017

Wie können Jugendliche mit Unterstützungsbedarf und großem Interesse an der Teilhabe an Jugendmedienkultur in einer risikoarmen Nutzung von Social Media Angeboten unterstützt und gleichzeitig für Themen wie Cybermobbing und sexualisierte Gewalt on- und offline sensibilisiert werden? Hierzu startete das Projekt „Durchblick im Netz“

des Vereins EigenSinn – Prävention von sexualisierter Gewalt an Mädchen und Jungen e. V. im Sommer 2014 mit einem Konzept, das für diese Zielgruppe der Jugendlichen mit geistigem Unterstützungsbedarf erarbeitet worden war. Im Anschluss daran wurden spezielle Bausteine für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen im Bereich Hören und Kommunikation entwickelt und in der Praxis an einer Förderschule mit entsprechendem Schwerpunkt umgesetzt. Abschließend wurde von 2016–2017 das im Folgenden beschriebene inklusive Projekt rund um verschiedene aktuelle Social Media Apps und Augmented Reality Angebote durchgeführt. Hierbei arbeiteten Schülerinnen und Schüler einer Förderschule und eines Gymnasiums gemeinsam. Die gesamte Projektreihe „Durchblick im Netz“ wurde von der Aktion Mensch und anderen Spendern finanziert. In seiner dreijährigen Laufzeit kooperierten wir insgesamt mit zwei Förderschulen und einem Gymnasium, entwickelten und erprobten unterschiedliche Methoden zur barrierearmen Vermittlung von Themen wie Datenschutz, Privatsphäre und Gewaltprävention im Internet. Darüber hinaus entstanden im Projekt auch drei Filme, um das erarbeitete Wissen zu vertiefen und auch über das Projekt hinaus an andere Jugendliche weiterzugeben. (Alle hier genannten und weitere Methoden für förderpädagogische und inklusive Projekte finden sie ausführlich beschrieben auf unserem Projektblog: www.durchblick-im-netz.de.) Dabei konnten wir feststellen, dass der Ansatz der Themenvermittlung über den Zugang der medienpraktischen Arbeit nicht nur für inklusionsfördernde Projekte sehr bereichernd sein kann. Bei der später beschriebenen Methode zur App Musical.ly (jetzt: Tik Tok) zeigen wir beispielhaft, wie wir die App kreativ eingesetzt haben, um daran vielfältige kritikfördernde Informationen zielgruppengerecht und aktionsorientiert zu vermitteln. In diesem Artikel berichten wir von unseren Erfahrungen, organisatorischen Rahmenbedingungen und hilfreichen Tipps, um Sie zu ermutigen, auch selbst Projekte zur Förderung der risikoarmen Teilhabe durchzuführen.

Bevor die inklusiven Workshops starten können, ist eine Reihe von Vorüberlegungen zu tätigen: Zum einen muss vorab der organisatorische Rahmen festgelegt, zum anderen die inhaltliche Struktur und Konzeption vorbereitet werden.

Kooperation bei nicht inklusiven Einrichtungen

Wenn das Projekt, wie in unserem Fall, nicht an inklusiven Schulen stattfindet, sondern eine Förderschule und eine Regelschule zum gemeinsamen Agieren anregt, steht das Gewinnen von Partnern an erster Stelle. Bei den organisatorischen Vorbereitungen geht es zunächst um die Suche nach entsprechenden Partnern. In unserem Fall konnten wir eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung und ein benachbartes Gym-

nasium für gemeinsame Schülerworkshops gewinnen. Der Fakt, dass diese Institutionen benachbart liegen, erleichterte Vieles: So fielen z. B. lange Anfahrtswege weg. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Förderschule, dies war nach einem Vorgespräch mit der begleitenden Lehrkraft deutlich, ist es von Vorteil, in ihnen bekannten Räumlichkeiten bleiben zu können. Es gibt den Jugendlichen Sicherheit und ist auch für den reibungslosen Heimtransport mit Taxi oder Bus nach Projektabschluss eine enorme Erleichterung.

Sind die Kooperationspartner gefunden, ergeben sich daraus die nächsten Fragestellungen:

- Wie können die Zeitrhythmen der beteiligten Institutionen miteinander in Einklang gebracht werden?
- Für welche Zeiträume sind gegebenenfalls Freistellungen möglich?
- Welche Lehrkraft/pädagogische Fachkraft kann die Workshops begleiten?
- Gibt es Überschneidungen mit anderen Angeboten, zum Beispiel eine Sportveranstaltung, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerne wahrnehmen wollen?

Gruppenzusammensetzung

Unserer Erfahrung nach hat es sich bewährt, sich möglichst am Rhythmus der Förderschule zu orientieren und bereits in der methodischen Ausgestaltung entsprechend die hausinternen Pausen einzuplanen. Zusätzlich sollte die Gruppenzusammensetzung geklärt werden. In unseren Workshops waren die Teilnehmenden 12 bis 14 oder 14 bis 16 Jahre alt, Mädchen und Jungen gemischt. Jede der beiden Schulen sollte 50 % der Schülerinnen und Schüler stellen und für ein gleichmäßiges Geschlechterverhältnis sorgen. In unseren Workshops kamen auf zehn Teilnehmende drei pädagogische Fachkräfte, wobei darauf geachtet wurde, dass auch diese geschlechtergemischt sind, um möglichst allen Teilnehmenden eine entsprechende Ansprechperson stellen zu können. Die Gruppengröße sollte der Anzahl der Fachkräfte angepasst werden; Ziel ist es, dass jede Kleingruppe (drei bis vier Teilnehmende) von einer pädagogischen Fachkraft begleitet wird, zum Beispiel beim Ausprobieren neuer Apps. Unsere Projekte dauerten jeweils sechs Tage à drei Stunden; der Zeitrahmen ist aber individuell und an die Kompetenzen und Interessen der Gruppe anpassbar. Innerhalb der sechs Tage hatten wir die Möglichkeit, die Inhalte mit verschiedenen Methoden zu wiederholen und so zu festigen.

Bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Freiwilligkeit und Interesse die wichtigsten und einzigen Voraussetzungen, die erfüllt werden sollten. Wer nicht das geringste Interesse an So-

cial Media hat, wird wegen mangelnder Motivation kaum profitieren können. Sind interessierte, potenzielle Teilnehmende gefunden, ist zu klären, ob sie und ihre Sorgeberechtigten damit einverstanden sind, dass Fotos und Videos gemacht und ggf. veröffentlicht werden (juristische Einverständniserklärung zum Download auf unserem Blog). Es ist dabei keine Schwierigkeit, einzelne Teilnehmende in der Gruppe zu haben, die nicht gezeigt werden möchten – wenn dies allerdings die meisten Teilnehmenden der Gruppe betrifft, sind manche Methoden (wie die später vorgestellte) nur unter erschwerten Bedingungen oder dem Einsatz von Kreativität durchzuführen. Ist die Gruppe gefunden und das Einverständnis der Teilnehmenden geklärt, gilt es, die Bedarfe abzuklären. Dies ist vor allem wichtig, um die zu planenden Methoden darauf abzustimmen. Hierbei geht es keineswegs um ein „Durchleuchten“ der Teilnehmenden, sondern um einen groben Überblick: Gibt es zum Beispiel eine Einschränkung der Gehfähigkeit, sollten laufintensive Methoden modifiziert oder motorische Hilfen einbezogen werden. Hierzu bietet es sich auch an, direkt die begleitende Lehrkraft/pädagogische Fachkraft festzulegen, die an allen Tagen des Projektes teilnimmt. Diese Begleitperson sollte die Teilnehmenden der Förderschule gut kennen, um einerseits eine Brücke zu schlagen und somit leichter in Kontakt zu kommen. Andererseits kann sie die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler einschätzen, bei Problemen Hilfestrategien anbieten und bei Bedarf auch Medikamente verabreichen.

Methodische Gestaltung

Sind all diese Hürden genommen, können Methoden entwickelt bzw. angepasst werden. Alle Materialien sollten möglichst barrierearm sein: Auf Schriftsprache sollte weitestgehend verzichtet und stattdessen auf Bildmaterialien gesetzt werden, die keine Lesekompetenz zum Verständnis voraussetzen. Wird eine App eingeführt und beispielsweise der Anmeldeprozess gemeinsam durchlaufen, ist der Gebrauch von Schriftsprache nicht vollends zu vermeiden; doch auch Teilnehmende ohne Lesekompetenz, aber mit Erfahrung in Social Media, verstehen mit etwas Unterstützung sehr gut, wie sie derartige Prozesse bewältigen können. Ein erster Schritt um eine neue App kennenzulernen, ist, die Teilnehmenden selbstständig im Internet recherchieren zu lassen. YouTube ist zu diesem Zweck gut geeignet, weil die Videos ohne Schriftsprache auskommen, die YouTuber Jugendsprache verwenden und in einfacher und anschaulicher Weise Kompetenzen vermittelt werden. Bei Verwendung von (Schrift-)Sprache ist nach Möglichkeit auf leichte bzw. einfache Sprache zu achten. Aus der Zusammensetzung der Gruppe ergibt sich, dass Kleingruppenarbeit eine Chance ist, alle in angemessenem Maße zu beteiligen und gleichzeitig Raum zu geben, die eigenen Kompetenzen einzubringen. Bei der Bildung von Kleingruppen sollte stets darauf geachtet werden, dass Schülerinnen

und Schüler beider Institutionen vertreten sind, um auch ein besseres Kennenlernen und die Stärkung des Gruppengefühls zu ermöglichen.



Gemeinsam kreativ (Fotos: Eigensinn)

Aufgrund unserer Erfahrungen aus den integrationsfördernden Projekten an Förderschulen und um der Herausforderung einer stark heterogenen Gruppe gerecht werden zu können, haben wir uns beim inklusiven Projektteil von „Durchblick im Netz“ für eine neue Herangehensweise entschieden, „von der Methode zum Inhalt“. Dabei haben wir nicht wie zuvor das Projekt nach Themen strukturiert, zu denen wir passende Methoden gesucht haben. Vielmehr lag die Herausforderung bei dieser Projekteinheit darin, alle beteiligten Kinder und

Jugendlichen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen gleichermaßen abzuholen und bei allen einen Wissenszuwachs zu bewirken. Um dieses Ziel zu erreichen, wählen wir passende, sehr aktuelle und möglichst noch recht unbekannte Apps, an denen man zentrale Themen wie Cybermobbing, Cybergrooming (die Anbahnung sexualisierter Gewalt via Internet), Privatsphäre, Sicherheitseinstellungen etc., erarbeiten und zum besseren Verständnis wiederholen kann. So sind die Themen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtlich ‚aus dem Leben gegriffen‘ und wirken nicht übergestülpt ohne Bezug zur eigenen Realität. Die Wahl einer sehr populären und neuen App, führt im Sinne des interessenorientierten Lernens zu einer hohen Motivation und damit zu einem besseren Lernerfolg. Darüber hinaus macht diese Herangehensweise ein gemeinsames Entdecken und Erleben möglich – dies erlaubt die Begegnung auf Augenhöhe. Wenn die Schülerinnen und Schüler beider Institutionen möglichst wenig Vorwissen zum gewählten Inhalt haben, also eher Neulinge sind, können sie gemeinsam herausfinden, welche Funktionen die App bietet und wie sie genutzt werden kann in möglichst praktischer Medienarbeit. Dies gewährleistet ebenfalls einen kompetenzorientierten Blick auf die Teilnehmenden und vermeidet die Konstruktion eines Gefälles.

Um diese Herangehensweise zu verdeutlichen, zeigen wir unsere Arbeit beispielhaft an einer umfangreichen Methode, der Methode Musical.ly.

Die App ist inzwischen vom App-Dienst Tik Tok übernommen worden und will auch mehr Jugendschutz bieten. Mit der dargestellten Methode lässt sich auch zu TikTok arbeiten.

Musical.ly/Tik Tok – von der kreativen Nutzung zum Risikoarmen Umgang mit sozialen Netzwerken

Bei dieser Social-Media-App filmen sich die Jugendlichen mit der eigenen Handykamera zu einem selbst ausgewählten Lied. Dabei können sie unter anderem ihre Lippen synchron zum Lied bewegen, dazu gestisch und mimisch agieren, tanzen oder turnen. Verschiedene Aufnahmegeschwindigkeiten sowie Bearbeitungsmöglichkeiten sorgen für ein hochwertiges Ergebnis. Es besteht auch die Möglichkeit, ein Video zu berühmten Filmzitatzen oder eigenen Geräuschen zu erstellen. Diese Video-Clips können dann direkt in der App, aber auch über andere Plattformen, geteilt werden.

Die App bietet alle Vor- und Nachteile eines sozialen Netzwerks. Sie hat eine intuitive Bedienoberfläche, die nur geringe Schriftsprachkompetenzen oder aber eine gute Einführung verlangt. Mit ihrem sehr an-

sprechenden Design und der aktuellen Musik hat die App einen hohen Aufforderungscharakter. Sie bietet die Möglichkeit andere Jugendliche mit den gleichen Interessen kennenzulernen, sich auszutauschen und zu vernetzen. Vor allem für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ist die Teilhabe an Jugendmedienkultur ein großer, oft unerfüllter Wunsch. Im Rahmen eines solchen Projektes kann dies erprobt werden.

Als soziales Netzwerk begegnet man auch bei *Musical.ly/Tik Tok* den Risiken, für die die bekannteren Plattformen wie Facebook oder Instagram oft stark kritisiert werden. Zu nennen sind vor allem: Probleme mit dem Datenschutz und der Privatsphäre der Nutzerinnen und Nutzer, sowie Cybermobbing und Cybergrooming. *Musical.ly/Tik Tok* bietet also die Möglichkeit über eine Vielzahl zentraler Themen, wie sensible persönliche Daten und Sicherheitseinstellungen zu informieren, für Gefahren zu sensibilisieren und mithilfe einfacher Regeln und konkreter Handlungsmöglichkeiten eine risikoarme Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig ist die selbstständige Nutzung der Geräte und die Gestaltung eigener Videoclips ein zentraler Teil der Methode. Es stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit beim Einzelnen, fördert das Zusammenwachsen der Gruppe und macht einfach Spaß. Ziel der Methode sowie des gesamten Projektes „Durchblick im Netz“ ist die individuelle Stärkung der Medienkompetenz auf allen Ebenen.



Die App bietet Raum für eigene Performance-Interpretationen zu bekannten Songs (Foto/Screenshot: Eigensinn)

Durchführung

Die Methode wird am zweiten und dritten Projekttag durchgeführt. Die Gruppe hat also bereits am ersten Tag die Möglichkeit sich kennenzulernen und in das Thema einzusteigen. Der Einstieg beginnt,

nachdem durch Rahmen schaffende Methoden sichergestellt ist, dass alle gut angekommen und einbezogen sind. Die App wird kurz eingeführt. Anschließend wird ein von den pädagogischen Fachkräften selbst erstelltes *Musical.ly/Tik Tok* gezeigt. So wird anschaulich gezeigt, dass man auch als Neuling mit der App ein verhältnismäßig professionelles Ergebnis erzielen kann. Zugleich werden Hemmungen abgebaut, selbst einen Clip zu erstellen. Anschließend recherchieren die Jugendlichen selbstständig in Kleingruppen zum Thema *Musical.ly/Tik Tok* im Internet und schauen sich Youtube-Tutorials von Gleichaltrigen zur Funktion und zum selbstständigen Erstellen der Videoclips an. Die Schülerinnen und Schüler sollen so ihre Recherchekompetenzen verbessern und auch in Zukunft bei neuen Apps ihre Anwendungskompetenzen selbst verbessern können.

Musical.lys/Tik Toks erstellen:

Zum Produzieren werden Gruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern aus beiden Schulformen gebildet. Hierzu werden vereinseigene Tablets genutzt und nicht die Smartphones der Jugendlichen. Das hat den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler sich erst einmal gemeinsam in einem geschützten Raum bzw. auf einem fremden Gerät ausprobieren können. Bei der gemeinsamen Anmeldung werden unterschiedliche Punkte zum Thema Datenschutz knapp und in einfacher Sprache angesprochen. Gemeinsam wird überlegt, wie der sicherste Weg der Anmeldung aussehen kann und wie man es vermeiden kann, seine sensiblen persönlichen Daten zu streuen. Nach dem gleichen Prinzip geht man auch bei der Wahl des Konto-Namens oder des Profilfotos vor. So kann man an unterschiedlichen Stellen schon beim Anmelden wichtige Prinzipien des Datenschutzes einfach und praxisnah einüben und vertiefen. Ebenso notwendig ist die Kontrolle der Voreinstellungen der App zum Schutz der Privatsphäre. Hier stehen sich häufig der Wunsch nach möglichst einfacher Nutzung sowie eines maximalen Funktionsumfangs und Bedenken in Bezug auf Datenschutz sowie Privatsphäre gegenüber. Viele Jugendliche entscheiden sich wider besseren Wissens häufig für die einfachere, aber weniger sichere Lösung, da das Sammeln von Daten oft als obligatorischer Preis der Onlinenutzung gesehen wird. Unerwünschte Kontakte wie z.B. beim Cybermobbing oder Cybergrooming sind für die Mädchen und Jungen ein sehr viel greifbareres Problem, das man mithilfe von Datenschutz und Privatsphäreinstellungen besser kontrollieren kann. So wird es für sie nachvollziehbar, zumindest für den Anfang, die Einstellungen so eng wie möglich einzustellen. Die gemeinsame Bearbeitung der Einstellungen bietet viel Raum für konkrete Fragen rund um die bereits angesprochenen Themen. Doch auch weiterführende Themen wie Rechte im Netz oder Handlungsstrategien bei Grenzüberschreitungen

von Onlinekontakten können kurz angesprochen werden, um sie zu einem späteren Zeitpunkt zu vertiefen.

Anschließend können die Mädchen und Jungen ihr im bereits erwähnten Youtube-Tutorial erworbenes Wissen über die Navigation innerhalb der App, die Suche nach ihren Lieblingsliedern und das Erstellen und Bearbeiten von Videoclips gemeinsam selbstständig austesten. Dem Prozess der kreativen Medienarbeit sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden. Die Teilnehmenden wünschen sich ein Produkt, das den Ansprüchen aller Kleingruppenmitglieder genügen muss und vor der großen Gruppe mit Freude gezeigt werden kann. Es braucht mehrere Anläufe, bis die erste Scheu abgelegt und der Umgang mit der Technik eingeübt ist. Nicht alle wollen vor die Kamera, hier ist der schmale Grat zwischen freundlicher Unterstützung und der Überschreitung individueller Grenzen zu beachten. Die erstellten Video-Clips werden nicht veröffentlicht, sondern als privat gespeichert und per E-Mail verschickt. Auch an dieser Stelle bietet sich wieder die Möglichkeit, wie beim Anmelden und der Anpassung der Einstellungen, die zuvor eingeführten Themen zu wiederholen und zu vertiefen.

Cybergrooming

Am nächsten Projekttag werden die Produkte mit Einverständnis der Teilnehmenden und mit viel Stolz und Freude in der großen Gruppe vorgestellt. Nach einer Wiederholung der zentralen Themen des Vortags beginnt die Einheit Cybergrooming. Dabei wird bildgestützt die Geschichte eines realen *Musical.ly-Stars* Jacob und seines weiblichen Fans Aly erzählt. (Die detaillierte Beschreibung der Methode sowie die Präsentationen finden sie auf dem bereits erwähnten Blog). Die 13-Jährige veröffentlichte im März 2016 einen Chatverlauf per Twitter, in dem der vermeintliche, ebenfalls 13-jährige Jacob sie nachdrücklich auffordert, ihm ein Nacktfoto zu schicken. Anhand dieses Chatverlaufs lassen sich sehr gut die klassischen Strategien des Cybergrooming erklären und auch zeigen, wie schwer es für Betroffene sein kann, diesen Druck auszuhalten und bei ihrem „Nein“ zu bleiben. Die Perspektive und die Gefühle der betroffenen Aly werden zur Empathieförderung im Sinne der Opfer- sowie der Täterprävention besonders hervorgehoben. Auch hier ist es wieder wichtig, eine möglichst einfache Sprache zu wählen und die Vorkommnisse möglichst prägnant darzustellen. Das Beispiel hat ein positives Ende und Aly schafft es, bei ihrem „Nein“ zu bleiben. Abschließend stellt sich die Frage, ob der „Täter“ wirklich der echte *Musical.ly-Star* Jacob war oder ob durch Identitätsdiebstahl eine Pädokrimineller einen Facebook-Account in seinem Namen erstellt und zum Cybergrooming genutzt hat.

Cybermobbing

Nach einer Pause wird die Geschichte mit Jacob und Aly fortgesetzt. Der reale Jacob hat auf die Anschuldigungen reagiert, indem er seine Fans dazu aufgerufen hat Aly zu „roasten“, sie also mit negativen und abwertenden Kommentaren zu bombardieren. Danach hat er bekannte Youtuber, mit denen er befreundet ist, gebeten, ebenfalls dazu aufzurufen Aly zu „roasten“. Das Mädchen bekam in kürzester Zeit tausende Hass-Kommentare und reagierte darauf vorbildlich. Sie veröffentlichte ein Video, indem sie die Konversation mit dem vermeintlichen Jacob auf ihrem Handy zeigte, um zu beweisen, dass diese nicht in einem Bildbearbeitungsprogramm von ihr gefälscht wurde. Anschließend stellte sie ihren Twitter-Account auf privat und löschte alle Hasskommentare. Daraufhin wartete sie ein halbes Jahr, bis sich die Stimmung beruhigt hatte und öffnete ihren Account wieder. Die Posts zum Thema Jacob löschte Aly jedoch nicht, sie hat die Anschuldigungen folglich nicht zurückgenommen und sich lediglich für einige Zeit aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Die Jugendlichen in unseren Projekten empfanden Alys Verhalten als sehr mutig und stark. An diesem Beispiel konnte man gut erklären, was im Falle von Cybermobbing empfehlenswerte erste Schritte sind, um den Angriff zu beenden. Darüber hinaus wurde den Jugendlichen erklärt, wie wichtig es ist mit solchen Problemen nicht allein zu bleiben und sich immer Erwachsenen anzuvertrauen. Abschließend wurden ihnen Hilfsangebote offline wie online aufgezeigt. Auch die Tatsache, dass sowohl Cybermobbing als auch Cybergrooming strafbar sind, war für die Jugendlichen von großem Interesse und wurde gern ausgiebig diskutiert.

Nach der Einheit *Musical.ly* folgt im Projekt „Durchblick im Netz“ die Einheit „Pokémon Go“. Auch diese App wählen wir aus den gleichen Gründen wie *Musical.ly* aus. Des Weiteren besteht auch hier die Möglichkeit die bereits oben beschriebenen, zentralen Themen mit praktischer Medienarbeit zu verbinden. Daraus ergeben sich zwei Vorteile. Zum einen werden die zentralen Punkte häufig wiederholt, was vor allem für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sehr hilfreich ist. Zum anderen ermöglicht die praktische Medienarbeit einen sehr niedrigschwelligen und spielerischen Zugang zu sehr komplexen oder auch für sich betrachtet trockenen Themen.

Resümee

Für eine interne Evaluation haben wir ebenfalls medienpraktisch, mithilfe eines eigens erstellten bildlichen und sprachgestützten BIPAR-COURS den Wissenszuwachs der Jugendlichen erfasst. Erste Bedenken, man könnte mit dieser Konzeption die Regelschülerinnen und -schüler nicht ausreichend fordern, haben sich nicht bestätigt. Die bildgestützte Kommunikation sowie die Verwendung von einfacher Sprache

waren für alle Beteiligten gut geeignet. Der Aufbau der Apps bietet sowohl einen barrierearmen Zugang als auch Komplexität durch vielfältige Funktionen. Weiterführende Fragen wurden selbstverständlich von den pädagogischen Fachkräften beantwortet. Dementsprechend waren die Rückmeldungen aller Teilnehmenden sowie die der begleitenden Lehrkräfte durchweg positiv. Auch wir als Medienpädagogische Fachkräfte nahmen teil am gemeinsamen Erleben und Erfahren und hatten in unseren Workshops, neben all der organisatorischen und konzeptionellen Arbeit, viel Spaß!

Praxisprojekte Jugendzentrum DIE WELLE Inklusive Medienprojekte in schulischer und außerschulischer Arbeit

Ramona Schösse

Projektsteckbrief

Ziele/ Intentionen des Projekts

- Es geht in den medienpädagogisch akzentuierten Projekten des Jugendzentrums DIE WELLE vor allem darum, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen aufzunehmen.
- Die Kinder und Jugendlichen können dabei als Expertinnen und Experten für aktuelle Medienthemen und Entwicklungen in die Handlungszusammenhänge einbezogen und produktiv werden.
- Gerade im inklusiven Kontext bietet die medienbezogene Arbeit vielfältige Möglichkeiten, den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten junger Menschen gerecht zu werden und sie miteinander zu vernetzen.

In diesem Sinne werden im Folgenden ein Foto- und ein Filmprojekt detailliert beschrieben (siehe auch die Projektprofile 1 und 2).

1 DIE WELLE gGmbH

Im Herzen der Lennep Altstadt ist das soziokulturelle Zentrum DIE WELLE ein Treffpunkt im Stadtteil. Seit den 1980er Jahren treffen sich hier Jugendliche in den Räumen des alten Hallenbades und von Beginn an entstehen inklusive, schulische und außerschulische Kulturprojekte. Die Organisation und Durchführung multikultureller Veranstaltungen, Klein- und Großprojekten sind ein Schwerpunkt unserer Arbeit. Wir gestalten unsere Angebote im Bereich Jugendhilfe, Kunst und Kultur vielfältig und lebensnah. Der Offene Jugendbereich, wie auch der Medienbereich ergänzen sich und wollen Jugendlichen Unterstützung und Orientierung in sozialen, emotionalen und kreativen Entwicklungen bieten. Der Gedanke der Inklusion zieht sich durch alle Bereiche des Jugendzentrums. Unsere Projekte finden oft in Kooperation mit beispielsweise der Lebenshilfe Remscheid, der Förderschule Karl Kind oder der Caritas statt. Die Teilnehmenden kennen DIE WELLE in dem Fall oft von regelmäßigen Gruppenangeboten, wie Tanz oder Fußball, die sie in ihrer Freizeit wahrnehmen. Auch Schulungen für Multiplikatoren im Bereich inklusive, medienpädagogische Projektarbeit wurden im Rahmen von Nimm! (Netzwerk Inklusion mit Medien) durchgeführt.

1.1 Medienpädagogischer Ansatz

Das Profil des Medienbereiches in DIE WELLE gGmbH zeichnet sich durch Vielfältigkeit der Tätigkeitsbereiche und die über Jahre gewachsenen Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern aus. Über kurz- oder langfristige Kulturprojekte wollen wir mediale Kompetenzen, Kreativität, soziales Engagement und ein tolerantes Miteinander von Kindern und jungen Erwachsenen fördern. Ziel ist die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen und der Lebenssituation anderer sowie der kreative Ausdruck über unterschiedlichste mediale Formen. Außerdem ein bewusster Umgang und eine Bewertung aktueller Trends, Informationen und instrumentaler Strukturen der medialen Welt. Beide Aspekte erachten wir als wichtige Kompetenzen der sozialen und demokratischen Teilhabe.

1.2 Kooperationen und Mitgliedschaft

Als aktives Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband, Paritätischen Jugendwerk, der LAG Soziokultureller Zentren und der LAG lokale Medienarbeit bleiben wir immer auch im Austausch mit unterschiedlichen Partnern. Wir sind Kompetenzzentrum für Inklusive Medienarbeit im Projekt Nimm! Netzwerk Inklusion mit Medien. Inklusions-Scouts aus der WELLE sind seit der Geburtsstunde der Ausbildung 2010 im Rahmen von Nimm! dabei und aktiv mit inklusiven Medienprojekten und Weiterbildungen. (Siehe auch Artikel: Ketzer, Christine, Nimm! Das Netzwerk Inklusion mit Medien aus NRW, in diesem Buch S. 115)

Besondere Bedeutung im Medienbereich spielt auch die über Jahre gewachsene Zusammenarbeit mit Schulen. Neben Projektwochen und eintägigen Schulungen in allen Schulformen zum Thema *Soziale Medien*, blicken wir besonders mit Haupt- und Förderschulen in Remscheid auf eine langjährige Zusammenarbeit in langfristigen Projekten zurück. Als Stärken der außerschulischen Jugendarbeit können wir erweiterte Lernorte, Einsatz von medienpädagogischen Kompetenzen und technische Mittel in die schulische Arbeit einbringen und damit Inhalte und Zielkompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweitern. Als Ergänzung zur Arbeit mit Jugendlichen führen wir im Rahmen der Initiative *Eltern und Medien* Elternabende durch.

2 Filmprojekt zum Thema Rauchen

Das Projekt beschäftigte sich mit dem Thema „Rauchen“ oder besser gesagt mit dem „Nicht Rauchen“. Rauchen hat, wie wir als pädagogische Fachkräfte immer wieder in unserer alltäglichen Arbeit erleben und auch von Lehrerinnen und Lehrern erfahren, immer noch einen Stellenwert der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Auch die gefühlte Aufwertung der Persönlichkeit, einfach „cooler sein“, ist weiterhin für viele Jugendliche ein Grund zur Zigarette zu greifen. Darum entstand die

Idee, sich mit diesem jugendrelevanten Thema an der Förderschule Karl Kind zu beschäftigen.

Projektsteckbrief 1 „Filme zum Thema Rauchen“

Ziele/ Intentionen des Projekts

- Als Ergebnisse konnten zwei Kurzfilme realisiert werden. Ein Trickfilm sowie ein Film mit Jugendlichen als Schauspielerinnen und Schauspieler.

Zielgruppe/n

- Jugendliche der 7. und 8. Klasse der Karl Kind Schule in Remscheid.

Rahmen des Projektes

- Das Projekt war ein Kooperationsprojekt der Förderschule Karl Kind in Remscheid mit Förderschwerpunkt emotional – sozialem Förderbedarf und DIE WELLE gGmbH.

Zeitlicher Umfang

- Wöchentlich zwei Unterrichtsstunden über ein halbes Jahr mit finaler Filmpräsentation

Benötigtes Material

- Kamera, Schnittprogramm

Finanzierung

- Über den kommunalen Kinder- und Jugendförderplan werden Kooperationsprojekte zwischen einzelnen Jugendhilfeträgern und weiterführenden Schulen in Remscheid finanziell realisiert. Dadurch sind Kooperationsprojekte über das ganze Schuljahr hindurch möglich.

2.1 Medienpädagogischer Begründungszusammenhang

Nikotinkonsum und dessen Folgen scheinen für Schülerinnen und Schüler häufig ein sehr abstraktes und von Erwachsenen aufgezwungenes Sachgebiet zu sein. Darum entschlossen sich die Klassenlehrerin und der Medienpädagoge zu einer kreativen und medienpädagogischen Aufarbeitung des Themas durch Verbindung lebensnaher Themenbereiche, die sich die Jugendlichen selber aussuchten. In diesem Fall wählten die Jungen klassisch Sport und die Mädchen den Themenbereich Liebe und Partnerschaft. Das Medium Film bietet in der Bearbeitung vielseitige Möglichkeiten der Realisierung und so entstanden in der Förderschule mit dem Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zwei ganz unterschiedliche Kurzfilme.

2.2 Projektverlauf

Die Ideenfindung nach Interessen war überraschend klar und schnell in Liebe und Fußball aufgespalten. Nach dieser Aufteilung wurde in den zwei Gruppen eine Geschichte entwickelt und die jeweilige Umsetzung geplant. Die Jungen entschieden sich, ihre Geschichte als Schauspieler vor der Kamera selber zu spielen. Zunächst wurde ein Drehbuch mit verschiedenen Drehorten (Sporthalle oder Plätze in der Nähe der Schule) entworfen. Texte, Requisiten und Ablauf wurden schriftlich in einem Storyboard genau festgehalten. Der Film handelt von Remzy, der in seiner Fußballmannschaft immer schlechtere Leistungen bringt. Erst als seine Freunde ihn darauf aufmerksam machen und er mit dem Rauchen aufhört, kann er wieder ohne Probleme fit und voller Motivation dabei sein.

Die Mädchen wählten die Darstellung in Form eines Trickfilms. Dieses Medium bietet schüchternen Jugendlichen, die sich vor der Kamera nicht wohl fühlen, sich schlechter Texte merken können oder einfach zeichnerische und kreative Arbeitsweisen mögen, die Chance, ihre Geschichte in gemalten und gebastelten Bildern zu erzählen. Diese Arbeitsweise ist durchaus nicht zu unterschätzen. Sie erfordert die Fähigkeit, Geschichten in den richtig gewählten Bildern zu erzählen und viel Geduld und Fingerspitzengefühl bei den Stop-Motion-Aufnahmen. Die Mädchen der Klasse haben in ihrem Trickfilm zusätzlich Kommentare eingesprochen und passende Musik ausgewählt. Außerdem gab es einen Kommentator der AOK, der als Experte in einem gezeichneten Fernsehapparat eingearbeitet wurde. Der Kurzfilm handelt von Lena und Mike, die sich ineinander verlieben. Die beiden mögen sich sehr. Das Einzige, was den beiden im Wege steht, ist Mikes Angewohnheit zu rauchen, denn darum riecht er immer nach Zigaretten. Schließlich gibt er für Lena das Rauchen auf und sie verbringen mit viel Glück ein zufriedenes Leben miteinander.

Nach den Aufnahmen wurde das Filmmaterial gesichtet. Anschließend bekamen die Jugendlichen eine Einführung in ein Filmschnittprogramm, so dass sie mithilfe des Medienpädagogen ihr Filmmaterial bearbeiten konnten. Auch in diesem Abschnitt des Projektes gab es einige Jugendliche, die besonderes Interesse und Talente im Schnitt bewiesen.

2.3 Projektkommentar

Der Plot scheint einfach, doch die für die Jugendlichen so offensichtlich aus eigenen Erfahrungen stammenden und lebensnahen Geschichten erhöhten die Motivation und erzeugten ein großes Verständnis für die Thematik. Ein inhaltliches Aufschlüsseln des Themas wurde durch die praktische Arbeit bei der Umsetzung vertieft: „Warum ist



Konzentrierte Stimmung während der Aufnahme: Stop-Motion



Fotos: DIE WELLE

man weniger sportlich, wenn man raucht?", „Riechen Raucher immer so stark und warum?“, „Kann man jemanden lieben, der raucht?“. Die Umsetzung ins Mediale erforderte viel Kreativität und Geduld. Wie stellt man bildlich Gefühle dar, oder dass jemand schlecht riecht? Die Jungen machten die Erfahrung, wie schwer es manchmal ist, sich Texte zu merken und gleichzeitig überzeugend zu spielen. Trotzdem war die ganze Klasse sehr motiviert und ließ sich auch nach mehrmaligen Drehversuchen nicht aus dem Konzept bringen. Die Projekte brauchten Zeit, aber die Begeisterung war bemerkenswert, intensiv

und konstant. Natürlich kann man mit Schnittprogrammen einen Film noch einmal verwandeln, beeinflussen oder verschönern. Unser Medienpädagoge entschied sich in diesem Fall dagegen. Die Leistung, die die Jugendlichen in ihren Fähigkeiten erbracht hatten, waren ein toller Erfolg für die gesamte Klasse, die sich so mit dem Endprodukt identifizieren konnten.

Die Arbeit vor und hinter der Kamera wurde belohnt. Nicht nur, dass die Filme im Rahmen der Schule präsentiert wurden, auch bei dem bundesweiten Wettbewerb „Be Smart, don't start“ für rauchfreie Schulklassen gewann die Teamklasse der Karl Kind Schule einen Preis.

3 Selfiebox

Das Projekt *Selfiebox* fand im Jugendzentrum DIE WELLE statt und beschäftigte sich mit dem Thema Selfies und Fotografie. Mit einer Gruppe Jugendlicher wurde eine Fotobox gebaut. Die Fotos können die Nutzer der Fotobox direkt ausdrucken oder sich per E-Mail schicken lassen.

Projektsteckbrief 2 „Selfiebox“

Digitale Ergebnisse

- Gestaltete Fotobox und Fotos

Zielgruppe/n

- Geflüchtete und Remscheider Jugendliche ab 10 Jahren

Rahmen des Projektes

- Das Projekt wurde von zwei Medienpädagogen nachmittags in der WELLE im außerschulischen Rahmen durchgeführt

Zeitlicher Umfang

- Über einen Zeitraum von vier Monaten haben sich Jugendliche in DIE WELLE gGmbH ca. 10 x 2 Stunden wöchentlich getroffen

Benötigtes Material

- Holz, Werkzeug, Technik (iPad, Kamera, Blitz, Kabel, speziell geeignetes Fotoprogramm), Farbe, Stoffe

Finanzierung

- Projektförderung durch die LAG Kunst und Medien im Bereich Förderung mit geflüchteten Jugendlichen

3.1 Medienpädagogischer Begründungszusammenhang

Auslöser des Projektes war der Trend „Selfies“ und die Entwicklung der Selbstdarstellung im Internet, die in vielen Bereichen des Lebens einen neuen Stellenwert bekommen hat. Das Phänomen Selfies zieht sich durch alle gesellschaftlichen Bereiche und betrifft Menschen unterschiedlichster Herkunft und Nationalitäten. Jugendliche wie auch

Erwachsene „posten“ und „liken“ Bilder von sich im Netz und präsentieren sich und ihr Leben in einem virtuellen Ausschnitt. Potenzielle Arbeitgeber, Freunde, „Feinde“ oder mögliche Verehrerinnen und Verehrer suchen, finden oder stolpern über die Fotos und Informationen, die wir oft so arglos und ohne Hintergedanken verbreiten. Um dieses Phänomen nicht anzuprangern, sondern es mit Jugendlichen unter die Lupe zu nehmen und einen bewussten Umgang zu fördern, haben wir das Projekt *Selfiebox* entwickelt.

Das Projekt sollte mit Jugendlichen der Einrichtung, in dem Fall auch vielen Geflüchteten, stattfinden. Für diese Zielgruppe schien das beliebte Medium Fotografie optimal. Bilder können Sprachbarrieren überwinden, Hemmschwellen abbauen und ohne viele Worte Geschichten erzählen. Mit dem Bau der Fotobox sollten unterschiedliche handwerkliche und mediale Tätigkeiten möglich werden, die den Talenten, Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen Raum bieten konnten. Vom Entwurf über den Bau und die farbliche Außengestaltung bis zur technischen Ausstattung gab es vielfältige Möglichkeiten sich einzubringen. Durch das gemeinsame Bauen und Werken wollten wir den Abbau von Berührungsängsten untereinander erreichen und das Gemeinschaftsgefühl fördern.



Die Selfiebox entsteht Foto: DIE WELLE

3.2 Projektverlauf

3.2.1 Teil 1: Planung und Gestaltung

Im ersten Teil planten die Jugendlichen mit zwei Pädagogen wie die *Selfiebox* aussehen soll. Das Grundmodell wurde in Entwürfen und Zeichnungen festgehalten. Nachdem Holz und Technik für die Umsetzung vor Ort war, ging es in den Werkstattbereich der WELLE. Nun

wurde gemessen, gesägt und gehämmert. In dieser Phase bekamen die Jugendlichen immer wieder Einführungen in verschiedene Werkzeuge. Die größte Schwierigkeit bestand darin, die Teile genau passend zusammen zu setzen. Handwerkliches Arbeiten mit Holz, Basteln, Malen, Sägen und Hämmern stand in diesem Projektabschnitt im Vordergrund. Die entstandene Box besteht aus zwei Räumen, in dem zum einen die Technik und zum anderen eine Sitzbank untergebracht wurde. Im Inneren wurde die *Selfiebox* komplett schwarz angemalt.



Foto: DIE WELLE

3.2.2 Teil 2: Technik einbringen – Fotografie im Netz

Bei den ersten Versuchen mit der Technik wurden die unterschiedlichen fotografischen Möglichkeiten ausprobiert. Die Jugendlichen entdeckten sich für ein Foto Layout von vier Bildern. Die Gruppe diskutierte hierbei mit den Pädagogen über Selfies. Ganz nebenbei und ohne den pädagogischen Zeigefinger zu heben, wurden Themen wie Selbstdarstellung und Veröffentlichung von Fotos im Internet diskutiert. Was macht denn ein schönes Foto eigentlich aus und wie wirken Posen, Gesichtsausdrücke oder Hintergründe? Was gebe ich in einem Foto über mich preis? An diesem Punkt wurde auch über Körpersprache und deren Wirkung im Allgemeinen gesprochen. Auch beim Thema Profilfotos und deren Bedeutung waren die Jugendlichen sehr offen. Einigen Teilnehmenden war nicht bewusst, dass Profilbilder in vielen sozialen Netzwerken für jeden sichtbar sind. Eine Teilnehmerin berichtete, dass sie aufgrund ihres Profilfotos des Öfteren von fremden, älteren Männern angeschrieben wird. In solchen Situationen wird gemeinsam überlegt, was man in so einem Fall tun kann und sollte. In das Programm eingebettet gab es ein Fotoshooting. Die neu entstandenen Profilbilder wurden bewertet und diskutiert.

3.2.3 Teil 3: Einweihung und Nutzung – Fotografie zum Mitnehmen

Ein Highlight war dann die Einweihung der *Selfiebox* im offenen Jugendbereich. Teilnehmende gestalteten die *Selfiebox* an diesem Tag farblich von außen. Dabei wurden von den Jugendlichen vorbereitete Schablonen genutzt, aber auch ganz frei gesprayt. Mittlerweile ist die *Selfiebox* ein fester Bestandteil der Welle geworden.



Foto: DIE WELLE

3.3 Projektkommentar

Bei den regelmäßigen Treffen in der Werkstatt und im Offenen Jugendbereich der Welle wurde schnell klar, dass die ursprüngliche Idee, eine feste Gruppe zu mobilisieren, schwierig wurde. Darum öffneten wir das Angebot. Es bildete sich eine Kerngruppe von vier konstanten Teilnehmenden, diese blieb allerdings bestehen. Je nach Fähigkeit und Interesse fanden sich immer wieder weitere Jugendliche, die an den Treffen mitwirkten und sich einbrachten.

Besonders das handwerkliche Arbeiten war eine gute Erfahrung für viele, die noch nie zuvor mit Holz, Nägeln oder Bohrer zu tun hatten. Gerade in diesem Abschnitt des Projektes arbeiteten ganz unterschiedliche Jugendliche miteinander, die in Schule und auch im Jugendzentrum oft nicht zueinander finden, so dass einige neue Kontakte entstehen konnten. Die Kombination mit den Fotos als Medium, dass den Jugendlichen sehr vertraut ist, und dem handwerklichen Arbeiten war eine spannende Erfahrung. Diese Vielseitigkeit der Tätigkeiten und die Möglichkeit sich immer wieder einzubringen waren letztlich das erfolgreiche Element der *Selfiebox*.

Auffällig war die Begeisterung für Fotografie und der offene Umgang mit Fotos im Internet. Bei der Thematisierung und den Gesprächen wurde klar, dass die meisten Jugendlichen noch nie vom „Recht am eigenen Bild“ gehört hatten. Die Bilder, die in der *Selfiebox* entstehen, können ausgedruckt oder an eine E-Mail-Adresse versendet werden. Durch das Ausdrucken, so schien es, wurde den Bildern eine höhere Wertigkeit zugewiesen. Wir konnten damit über etwas ganz Greifbares sprechen. Die Bilder werden mehr zu einem Unikat, im Gegensatz zu den inflationär fotografierten Bildern auf dem Handy.

Die *Selfiebox*, die mit transportabler Technik auch mobil nutzbar ist, kann weiterhin auch als Einstieg ins Gespräch über solche Themen verwendet werden. Auf dem Nimm!-on-tour-Festival 2017 im Bürgerhaus Stollwerck Köln, auf dem auch die *Selfiebox* zum Einsatz kam, habe ich die Erfahrung gemacht, wie anziehend das alte Prinzip der Fotobox heute noch ist. Das Verkleiden, das gemeinsame Fotografieren, Ausdrucken und Mitnehmen war ein Renner bei Jugendlichen mit und ohne Behinderung, bei Erwachsenen und Kindern. Im inklusiven Kontext kann man die *Selfiebox* als Eisbrecher, zum Kennenlernen, zum Ausprobieren oder mit thematischer Aufgabenstellung in weiteren Projekten nutzen.



Und in der Box: Fantasiervolle Möglichkeiten Foto: DIE WELLE

Nimm! Das Netzwerk Inklusion mit Medien aus NRW

Christine Ketzler

Projektsteckbrief	
Ziele/ Intentionen des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> Im Rahmen des Netzwerks Inklusion mit Medien geht es vornehmlich darum, Medienprojekte im außerschulischen Bereich so anzulegen, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen gleichermaßen teilhaben können. Das Netzwerk will dazu beitragen, dass Akteure im Feld inklusiver Medienarbeit, sich sowohl qualifizieren und unterstützen, als auch austauschen und vernetzen können.
Zielgruppe/n	<ul style="list-style-type: none"> Die auf Inklusion zielenden Angebote richten sich vor allem an Fachkräfte der Jugendmedienarbeit, Erzieherinnen und Erzieher, pädagogisch Tätige, Dozentinnen und Dozenten oder pädagogische Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzlich können im Rahmen der inklusiven Medienarbeit alle relevanten technischen Medien der Kommunikation und Interaktion genutzt werden.
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> (Jugend-)Workshops und Fortbildungen werden in unseren regional verteilten Kompetenzzentren für Inklusive Medienarbeit durchgeführt – hier gibt es auch inhaltliche Unterstützung und technische Beratung. Inklusionsscouts des Netzwerks führen Projekte und Weiterbildungen durch und unterstützen vor Ort.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> Das Projekt wird gefördert vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
Zeitraumen	<ul style="list-style-type: none"> Nimm! ist ein nachhaltig arbeitendes Angebot der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V in Kooperation mit der tjfbg – Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg) gGmbH
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> Dieter Baacke Preis 2016

Ausprobieren, sich begegnen, gegenseitig unterstützen und Inklusion leben – das sind Ziele, die sich das Netzwerk Inklusion mit Medien in NRW gesetzt hat. Medien sind dabei ein verbindendes Element für alle. Denn nahezu alle Kinder und Jugendlichen haben Freude an der Nutzung von Medien – warum also nicht diesen positiven Aspekt aufgreifen und die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen? Gemeinsam mit der Technischen Jugendfreizeit- und -Bildungsgesellschaft (tjfbg gGmbH) hat sich die Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. (LAG LM) bereits 2008 auf den Weg gemacht, die digitale Welt barriereärmer zu machen

und Möglichkeiten der Partizipation für alle zu ermöglichen. Gefördert werden wir dabei vom Jugendministerium des Landes NRW.

Die Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen – und damit auch dem Bildungsbereich – ist mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 eine der zentralen Herausforderungen auch der digitalen Bildung geworden. Denn gerade hier ist es wichtig, die digitale Spaltung nicht noch größer werden zu lassen, sondern verbindende Elemente zu finden, die Partizipation für alle ermöglichen. Inklusive Medienprojekte können die Entwicklung hin zu einem inklusiven (Bildungs-) System für alle Heranwachsenden flankierend begleiten, Voraussetzungen für ein Miteinander ohne Berührungsängste schaffen und nicht zuletzt Medienkompetenz im Sinne einer Schlüsselkompetenz für das 21. Jahrhundert vermitteln.

Inklusion bedeutet, dass ein Bildungs- oder Begegnungsraum so gestaltet ist, dass jede und jeder teilhaben kann. Für uns bedeutet Inklusion auch eine Haltung, die Verschiedenheit als Vielfalt grundsätzlich anerkennt, wertschätzt und dem jeweils „Anderen“ offen entgegentritt. Diese Haltung ist in Zeiten, in denen immer mehr Menschen aus Krisen- und Kriegsregionen nach Deutschland flüchten, aktueller denn je. Menschen mit Behinderung begegnen oft ähnlichen Vorbehalten wie Menschen mit Fluchterfahrung, da sie als „fremd“ und „anders“ wahrgenommen werden. Viele Vorbehalte und Ängste resultieren auch aus nicht vorhandenen Kontakten. Echte Kontakte können im Rahmen von Medienprojekten entstehen und die entstandenen Produkte einer breiten Öffentlichkeit – über das Internet oder die Bürgermedien in NRW – zugänglich gemacht werden. Methoden, die sich im Rahmen der Arbeit mit Menschen mit Behinderung als hilfreich erwiesen haben, lassen sich auch in der Arbeit mit jungen Geflüchteten hervorragend einsetzen, wie uns aus unserem Netzwerk zurückgemeldet wird. Konkrete Anregungen folgen im Text.

Außerschulische Medienprojekte – eine Chance zur Begegnung

Wird die Umsetzung von Inklusion im System „Schule“ viel und kontrovers diskutiert, hat die außerschulische Jugendmedienarbeit Freiheiten, Inklusion im Rahmen von Medienarbeit zu realisieren und Begegnungen zwischen ganz verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu ermöglichen. Aus unserer Sicht das perfekte Experimentierfeld, um über die gemeinsame Arbeit in einem Projekt ein kooperatives Miteinander einzuüben und Berührungsängste abzubauen.

Medienprojekte im außerschulischen Kontext finden auf freiwilliger Basis statt: Es gibt keinen (Noten-)Druck oder ein festes Ziel, das erreicht

werden müsste. Stattdessen setzen die Projekte an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder und Jugendlichen an, ermöglichen ihnen einen kreativen – und auch kritischen- Umgang mit Medien, indem sie selbst ganz praktisch ein Medienprodukt herstellen. Dieses Setting bietet beste Voraussetzungen für ein Miteinander ohne Konkurrenz-, Leistungs- oder Erwartungsdruck und somit eben auch für ein inklusives Miteinander und ein Entdecken der Fähigkeiten und Sichtweisen anderer. Um inklusive Medienarbeit auch in der Schule zu platzieren, haben sich Kooperationen zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe bewährt und wurden im Nimm!-Netzwerk vielfach erprobt (ein Beispiel findet sich im Text von Ramona Schösse aus dem Kompetenzzentrum für Inklusive Medienarbeit „Die Welle“ in Remscheid, S. 105). Schülerinnen und Schüler können sich am dritten Lernort (dem Jugendzentrum vor Ort) treffen und neue Seiten und Kompetenzen aneinander entdecken. Denn ein breites Spektrum an Kompetenzen ist in Medienprojekten wichtig – hier ist Teamwork gefragt und an einem Filmset gibt es vielfältige kreative Aufgaben zu verteilen: Drehbuch, Regie, Kamera, Kostüm und Maske, Set-Design – all dies kann von Kindern und Jugendlichen übernommen werden. Dazu können sie als Schauspielerinnen und Schauspieler agieren oder die Schnittassistenten übernehmen. Hier findet sich für alle Teilnehmenden eine Aufgabe. Medienprojekte können so geplant und umgesetzt werden, dass alle an ihnen teilhaben können: Wer nicht schreiben kann, macht Fotos oder gestaltet den Hintergrund oder die Filmszene. Drehorte können so gewählt werden, dass sie auch mit Rollstühlen gut zugänglich sind und spannende Kamerafahrten realisiert werden können.

Auch technisch sind Medienprojekte längst kein „Wunder“ mehr. Oft können sogar die eigenen technischen Geräte der Kinder und Jugendlichen eingesetzt werden. Menschen mit Behinderung oder deren Angehörige wissen selbst am besten, was an Hilfsmitteln benötigt wird und können diese mitbringen, wenn im Vorfeld gut und ausreichend über das Projekt informiert wird. Nicht zuletzt durch den Einsatz von Tablets eröffnen sich neue Möglichkeiten, die kostengünstig und umfassend sind. Schnittsoftware, Kamera und unterstützende Apps sind hier in einem Gerät vereint. Eine Vielzahl von Apps können individuell an Bedürfnisse angepasst werden und leisten somit der Inklusion auf medientechnischer Ebene weiteren Vorschub. Auch hier gibt es weiter unten im Text noch konkrete Tipps.

Wie gelingt ein solches Netzwerk?

Angefangen hat alles mit einer Bestandsaufnahme in NRW, welche Bedarfe die Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf inklusive Medienarbeit haben. Hier zeigte sich, dass ein hoher Weiterbildungsbedarf bestand sowie ein Bedarf an Methoden und Materialien. In diesem Sinne

haben wir seit 2010 zuerst drei einjährige berufsbegleitende Weiterbildungen durchgeführt, dann die Möglichkeit geschaffen, sich modular und interessegeleitet im Rahmen von Tagesworkshops fortzubilden (z. B. zu den Themen Inklusion und Games, Leichte Sprache oder inklusive Filmarbeit). Insgesamt 22 Teilnehmende haben sich im Rahmen von Tagesworkshops weiter zu sogenannten Inklusions-Scouts qualifiziert. Diese haben jeweils thematische Schwerpunkte, sind Ansprechpartnerin/Ansprechpartner und unterstützen im Rahmen des Netzwerks die inklusive Medienarbeit. Denn das ist wichtig für uns: Wir können uns gegenseitig und bei Fragen und Herausforderungen, die in der täglichen Arbeit auftauchen, unterstützen.

Nachhaltigkeit erreichen wir dadurch, dass wir regional mittlerweile 6 Kompetenzzentren für Inklusive Medienarbeit aufgebaut haben. Das sind Einrichtungen, in denen ein sogenannter Inklusions-Scout tätig ist und die bereits Erfahrung im Bereich Inklusiver Medienarbeit gesammelt haben. Auch hier gibt es gute Kooperationen untereinander und die Kolleginnen und Kollegen ergänzen sich in ihren Kompetenzen.

Rückgrat unseres Netzwerks ist der Blog www.inklusive-medienarbeit.de, auf dem alle Elemente des Projekts zu finden sind und der Lust auf mehr macht. Hier sind die Kolleginnen der tjfbg gGmbH maßgebliche Gestalterinnen und sorgen – gemeinsam mit Autorinnen und Autoren aus unserem Netzwerk – dafür, dass uns die Inspiration und die neuesten Entwicklungen nicht abhandenkommen. Daneben betreuen sie unsere noch relativ neue Jugendplattform *Dein Nimm!*, auf der Jugendliche die Ergebnisse ihrer inklusiven Medienprojekte veröffentlichen können – und das barrierefrei! Audiodeskription und Untertitel sind selbstverständlich auf *Dein Nimm!* und die Fachkräfte denken dies bereits in ihren Projekten mit. Zum Beispiel im Clip *Das letzte Einhorn im Land der Vielfalt*, zu finden unter: <http://jugendplattform.inklusive-medienarbeit.de/wordpress/2017/01/19/das-letzte-einhorn-im-land-der-vielfalt>. Hier haben die Jugendlichen im Rahmen des Projekts Untertitel und Audiodeskription eigenständig erstellt und in das Video integriert. Wo das barrierefrei machen – aus welchem Grund auch immer – nicht möglich ist, unterstützen wir die Kolleginnen und Kollegen vor Ort.

Bundesweiten, oder eigentlich schon internationalen, Austausch erreichen wir über unsere Facebook-Gruppe *Inklusive Medienarbeit*, die mittlerweile fast 500 Mitglieder hat.

Wichtig ist es aber immer wieder, sich persönlich zu treffen, sich auszutauschen und auch über Sachen zu sprechen, die nicht klappen. Neben vier Fachtagen haben wir im September 2017 das erste Mal ein

Barcamp in der Jugendherberge in Düsseldorf veranstaltet, das von allen Teilnehmenden sehr gut angenommen wurde. Neben einem inklusiven Team aus Moderatorinnen und Moderatoren wirkten ganz unterschiedliche Menschen mit und ohne Behinderung mit, auch Teilnehmende aus Geflüchtetenverbänden waren dabei. Das Barcamp-format ermöglichte einen Austausch auf Augenhöhe, von dem alle profitiert haben.

Und nun mal ganz konkret ...

Was also genau ist bei inklusiven Jugendmedienprojekten zu beachten? Wie geht so etwas?

Inklusive Medienprojekte sind so bunt und vielfältig wie die Menschen, die an ihnen teilnehmen! Oft fehlt es zu Beginn inklusiver Arbeit aber an Ideen oder man benötigt einen Hinweis, wie Dinge umsetzbar sind und welche Schritte man gehen muss. Projekte gibt es mittlerweile zahlreich und einige von ihnen haben wir unter dem Link „Projekte“ im Themenkasten des Blogs www.inklusive-medienarbeit.de gesammelt. Hier gibt es einiges an tollen, kreativen Projekten und sicher ist hier die ein oder andere Anregung dabei.

Auch methodisch können wir unterstützen: Die Methodenkarten zur Inklusiven Medienarbeit sind über unseren Blog zu bestellen und geben Antworten auf viele Fragen, die sich in der Praxis stellen. Durch die praktische Kartenform können sie einfach wie ein Spickzettel ins Projekt mitgenommen werden und die Arbeit so erleichtern. Als Einstieg gibt es zum Beispiel den „Selbstcheck“ als ersten Schritt, die Angebote der Einrichtung für alle zu öffnen oder die Beschreibung von Rollenspielen, die helfen können, Angebote inklusiver zu gestalten, indem man Behinderung selbst erlebt. Oft ist das ein guter Einstieg, um zu spüren, was es heißt, an einem Medienprojekt sehbehindert, hörbehindert oder motorisch eingeschränkt teilzunehmen. Neben Methodenkarten, die sich mit speziellen Behinderungsarten beschäftigen (Autismus, Lernschwierigkeiten, Sehbehinderungen oder emotional-sozialer Förderbedarf) geht es in weiteren Karten um Leichte Sprache, Fotoprojekte mit Greenscreen, ein Audio-Kennenlernspiel, Games oder das Selberbasteln von alternativen Steuerungen mit MaKey MaKey für Menschen mit motorischen Einschränkungen.

Bereits vergriffen ist unser Arbeitsheft „Materialien zur Inklusiven Medienarbeit“, das einen theoretischen Hintergrund liefert (unter anderem von Prof. Dr. Theresia Degener, ehemals Mitglied der deutschen Delegation beim Ad-Hoc-Ausschuss der Vereinten Nationen zur Vorbereitung einer Behindertenrechtskonvention) und Praxisvorbilder vorstellt. Darüber hinaus enthält es viele Tipps und Links zur Umset-

zung vor Ort. Das Arbeitsheft kann über die Webseite der LAG Lokale Medienarbeit NRW e.V. (www.medienarbeit-nrw.de) unter dem Link Publikationen heruntergeladen werden.

Wie Jugendliche selbst mit dem Thema Inklusion umgehen, macht unser Comic „Dein Heft! Inklusive Projekte – barrierefreie Medien“ sichtbar. Zum einen werden die beteiligten Einrichtungen vorgestellt, zum anderen anschaulich erklärt, wie das mit Untertitel, Audiodeskription und Leichte Sprache funktioniert und schließlich wie das mit den Jugendlichen vor Ort umgesetzt wurde. Der Comic kann über die Webseite der LAG LM bestellt werden.

Für Kolleginnen und Kollegen aus NRW gibt es darüber hinaus unter dem Titel „5 Stunden für Inklusion“ ein kostenloses Coaching-Angebot, bei dem ganz praktisch in der Einrichtung vor Ort ein inklusives Medienprojekt entwickelt und gemeinsam direkt mit Jugendlichen umgesetzt wird.

Inklusion beginnt mit ersten Schritten und ist gleichzeitig ein Prozess, der niemals abgeschlossen ist. Niemand kann alles wissen: Inklusion gelingt im Team, durch interdisziplinären Austausch. Wichtig ist zu wissen, wo man sich im Bedarfsfall Unterstützung holen kann. Nimm! – das Netzwerk Inklusion mit Medien – ist ein Beispiel für so eine Kooperation.

Das Projekt „mobil+stark“ – Wege zu einer inklusiven Medienbildung Inklusive Medienarbeit – Grundlagen und Praxisprojekte für Lehr- und Fachkräfte

Katja Batzler/Hans-Uwe Daumann/Diemut Kreschel/Daniel Zils

Projektsteckbrief	
Ziele/ Intentionen des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> ■ An den Interessen, Bedürfnissen und Stärken der Teilnehmenden orientiert, geht es bei diesem Langzeit-Projekt darum, die medientechnischen wie auch sozialen Kompetenzen von Menschen mit Beeinträchtigungen derart zu fördern, dass sie nachhaltig am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. ■ Die Teilnehmenden sollen vor allem im Rahmen einer „maßgeschneiderten“ Projektarbeit mit mobilen Medien wie Tablets und Smartphones dazu befähigt werden, diese Medien in ihren Lebenszusammenhängen kompetent zu nutzen.
Zielgruppe/n	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Projektangebote richten sich an unterschiedliche Zielgruppen in inklusiven Settings.
Verwendete Medien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es kommen primär mobile Geräte wie Tablets und Smartphones zum Einsatz.
Kooperationszu- sammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es wird in unterschiedlichen Kontexten, Einrichtungen und Altersstufen gearbeitet. Sowohl in Förderschulen für besondere Beeinträchtigungen als auch in inklusiven Klassen an allgemeinbildenden Schulen, in i-Klassen an Integrierten Gesamtschulen, in Realschulen plus, in Berufsbildenden Schulen oder mit Trägern der außerschulischen Jugendarbeit, der Berufsbildung oder der Lebenshilfe.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Projekt wird von medien+bildung.com getragen, einer Tochtergesellschaft der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK)
Zeitraumen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Dauer eines Projekts wird in enger Absprache mit den beteiligten pädagogischen Fachkräften abgestimmt.

Mit dem Projekt „mobil+stark – Wege zu einer inklusiven Medienbildung“ hat sich medien+bildung.com seit 2014 auf den Weg gemacht, explorativ Methoden und Konzepte zur inklusiven Medienbildung zu entwickeln und zu erproben. Aufbauen konnte das Projektteam unter der Leitung von Pia Lauscher und Katja Batzler auf den Erfahrungen mit Medien-AGs und Medienprojekten in Schulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, die das medienpädagogische Team seit der Gründung von medien+bildung.com 2007 als Tochter der rheinland-pfälzischen Landesmedienanstalt LMK sammeln konnte.

Im Projekt mobil+stark bietet medien+bildung.com verschiedene Projektbausteine für unterschiedliche Zielgruppen in inklusiven Settings an. Dabei stehen die Bedürfnisse der Teilnehmenden und die Förderung ihres individuellen Stärkenbewusstseins im Mittelpunkt. Mit mobil+stark möchte medien+bildung.com neben den technischen auch die sozialen Kompetenzen stärken und die gesellschaftliche Teilhabe unterstützen. Das offene Bausteinkonzept macht mobil+stark flexibel und ermöglicht die stetige bedarfsgerechte Weiterentwicklung. mobil+stark wächst inhaltlich und methodisch mit jeder weiteren Durchführung.

Mobile Medien und Apps passgerecht nutzen

In den mobil+stark-Projekten entwickeln und testen die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen gemeinsam mit den Kooperationspartnern Methoden, Konzepte und Apps mit und für Menschen mit Handicaps. Es kommen mobile Geräte wie Tablets und Smartphones zum Einsatz. Das Projektteam unterstützt die Teilnehmenden darin, sich mit der Funktionsweise der Geräte vertraut zu machen und die für sie geeigneten Apps zu finden und zu nutzen. Dabei sind die Teilnehmenden selbst die Expertinnen und Experten – sie wissen am besten, was sie brauchen und wie die Technik auf ihre Bedürfnisse hin angepasst werden sollte.

Die Angebote im Rahmen von mobil+stark sind auf die jeweilige Zielgruppe, ihre Bedürfnisse und Lernziele abgestimmt und werden immer in enger Absprache mit den pädagogischen Fachkräften erarbeitet. Fragen dazu sind beispielsweise: Welche Apps eignen sich für Menschen mit motorischen Einschränkungen? Wie wird beim Tablet das Bildschirmleseprogramm aktiviert, das Texte auf dem Bildschirm laut vorliest für Menschen mit Sehbehinderungen? Wie gelingen Projekte mit heterogenen Teilnehmergruppen? Wie kann die Medienkompetenz von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen oder bei jungen Menschen mit Lernschwäche gestärkt werden?

Den Auftakt von mobil+stark bildete im Dezember 2013 eine Projektwoche in der Mosaikschule – Schule mit Förderschwerpunkt motorische Entwicklung – in Ludwigshafen. Mit der Mosaikschule verbindet medien+bildung.com eine langjährige Zusammenarbeit. Die Projektwoche zur „digitalen Bewerbung“ hatte Laborcharakter. Der dort erprobte „Stärkencomic“ auf der Basis der App „Comic life“ gehört inzwischen zu den Standards unserer Arbeit im Kontext der Inklusion. In der Folge absolvierten mehrere Schülerinnen und Schüler ein Betriebspraktikum in unserer Verwaltung und in unserem Haus der Medienbildung. Diese Praktika halfen uns wiederum, unsere Organisation aus der Sicht von Jugendlichen mit unterschiedlichen Handicaps zu sehen und den

Betrieb ein wenig barriereärmer zu machen. Tim und Jason widmeten sich in ihrem Praktikum dem unter Inklusionsgesichtspunkten besonders spannenden Thema der Spiele und produzierten ein witziges Videotutorial für ihr Lieblingsspiel „Minecraft“.



Zwei Förderschulpraktikanten produzieren bei medien+bildung.com ein Tutorial für ihr Lieblingsspiel Minecraft.



Fotos: medien+bildung.com

Stärkenfest an der Grundschule St. Matthias Trier

Die Klasse 4b der Grundschule in Trier-Süd erstellte gemeinsam mit der Klassenlehrerin Sarah Pinell und unterstützt durch den Medienpädagogen Daniel Zils von medien+bildung.com in einer Projektwoche

Comics, die die individuellen Stärken der 22 Schülerinnen und Schüler abbilden – unter ihnen sechs Kinder, die im Rahmen der Inklusion am Unterricht teilnehmen.

Dabei begannen sie damit, einzelne Apps zu testen und damit ihre ersten Erfahrungen mit dem Tablet im Unterricht zu sammeln. Der Umgang mit einem Tablet-Computer fiel den Kindern sehr leicht, denn viele berichteten, dass sie auch zu Hause Zugang zu einem Tablet haben und dieses dann auch regelmäßig nutzen. Am zweiten Projekttag ging es dann erst mal ohne Tablets weiter, denn nun standen die individuellen Stärken der Kinder im Vordergrund. Jedes Kind malte ein Plakat, auf dem die Mitschüler nun die Stärken des jeweiligen Kindes aus ihrer Sicht aufschreiben konnten. Sie überlegten gemeinsam, wie sich die Stärken fotografisch darstellen lassen und der dritte Tag wurde dann dazu genutzt, in Kleingruppen die Fotos zu erstellen. Dabei war der Fantasie keine Grenze gesetzt und zusätzlich wurde auch ein wenig mit Perspektive und Bildausschnitt getrickst. Am vorletzten Projekttag kam dann die App „Comic Life“ zum Einsatz, mit deren Hilfe man kinderleicht eigene Comics erstellen kann. Die Kleingruppen erstellten für jedes Kind gemeinsam einen eigenen Stärkencomic. Eine Expertengruppe hat während der gesamten Arbeitsphase mithilfe der App „iMovie“ einen Film-Trailert erstellt, der den Arbeitsprozess abbildete. Zum Abschluss des vierten Tages wurden von den Schülerinnen und Schülern noch Einladungen gestaltet, denn die Comics sollten am Abschlussstag im Rahmen einer Vernissage präsentiert werden. Der Beginn des letzten Tages stand dann auch im Rahmen der Vernissage.



Stärkenposter Foto: medien+bildung.com

Der Klassenraum wurde festlich mit Ballons und Luftschlangen geschmückt, Snacks und Getränke wurden vorbereitet und als die eingeladene Parallelklasse und die Schulleitung eintrafen, begrüßten die Schülerinnen und Schüler sie herzlich. Nach der Vorführung des Trailers hatten die Gäste die Möglichkeit, sich die Stärkencomics, die in Plakatgröße ausgedruckt waren, anzuschauen und sich von den Kindern ihre Stärken erläutern zu lassen.

Insgesamt gesehen war die Projektwoche ein voller Erfolg, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekamen, sich ihrer eigenen Stärken bewusst zu werden und sie dann kreativ mithilfe Tablets in einem Comic zu gestalten. Dies und vor allem auch die Beobachtung, wie sehr die Schülerinnen und Schüler sich untereinander bei der Erstellung der Comics unterstützt und geholfen haben, zeigen, wie gewinnbringend der Einsatz von Tablets im Unterricht sein kann.

Handy-Rallye durch Bad Kreuznach

In der Projektreihe „mobil+stark“ erstellten Schülerinnen und Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung (SFM) Bethesda, in Trägerschaft der Bad Kreuznacher Diakonie, 2014 eine digitale Stadt-Rallye durch Bad Kreuznach. Während der Projektzeit von vier Schultagen sammelte die Gruppe viele neue Erkenntnisse, lernte technische Raffinessen kennen und verwirklichte kompetent ihre Ideen zu einer geführten Route durch die Stadt. Es entstand eine barrierefreie Handy-Rallye, die quer durch Bad Kreuznach führt und im Sinne von „Wer wird Millionär“ die Spielerinnen und Spieler an verschiedenen Punkten rätseln lässt. Per GPS-Ortung gelangen sie dabei von Station zu Station. Die Jugendlichen weihten die digitale Schnitzeljagd per „Actionbound“ durch Bad Kreuznach am 22. Juli 2014 offiziell ein und stellten sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor (vgl. EXTRA).

EXTRA

Wir entwickeln eine Handy-Rallye

Mit dem Projektbaustein „Handy-Rallye durch Bad Kreuznach“ setzten die Medienpädagoginnen Dr. Maren Risch und Diemut Kreschel zum ersten Mal die App Actionbound im Rahmen eines mobil+stark-Praxisprojekts mit einer Schulklasse im inklusiven Kontext ein. Partner war eine Klasse 10- bis 13-jähriger Schülerinnen und Schüler der SFM (Schule mit Förderschwerpunkt motorische Entwicklung) Bethesda in Bad Kreuznach mit ihrer Lehrerin Dorle Klöckner. Der Vorschlag der Stadtrallye für's Handy war beim vorbereitenden Gespräch mit der betreuenden Lehrkraft und der Schulleitung aus einem Pool an möglichen Projektbausteinen herausgegriffen worden.

Beim ersten Treffen lernten sich Schülerinnen und Schüler und Medienpädagoginnen kennen und Maren Risch und Diemut Kreschel erläuterten ihre Projektidee. Die Referentinnen verschafften sich einen Überblick über die individuellen Beeinträchtigungen der einzelnen Teilnehmenden und besprachen anschließend die geplanten Projektschritte. Sie erkundigten sich auch über die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Einsatz mobiler Geräte (Handy und Tablet) im schulischen und außerschulischen Alltag. Über ein Drittel der Gruppe benutzte aufgrund ihrer Beeinträchtigungen bereits aktiv mobile Medien, insbesondere individuell ausgestattete Tablets. Diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten schon die Erfahrung gemacht, dass der Einsatz der Mobilgeräte die Unterrichtssituation, aber auch den Alltag außerhalb der Schule, bereichern und das Leben vereinfachen kann. Die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe durch den Besitz eines eigenen Tablets spielten neben der Erleichterung, z. B. bei der Texteingabe im Vergleich zum Schreiben mit Stift auf Papier, eine erhebliche Rolle.

In Vorbereitung auf die folgenden Praxistermine erläuterten die Medienpädagoginnen den Schülerinnen und Schülern den Ablauf des Projekts und erklärten, was unter einer Handy-Rallye zu verstehen ist. Bereits bei diesem ersten Termin stellte die Klasse eine Liste sehenswerter Punkte in Bad Kreuznach zusammen – mit dem Vorhaben, diese beim nächsten Treffen anzusteuern und passende Fragen zu den Orten zu entwickeln. Beim zweiten Termin machte sich die Schulklasse – aufgeteilt in zwei Projektgruppen – anhand der bereits gesammelten Routenpunkte auf den Weg durch Bad Kreuznach.

Inklusive Medienarbeit – für jede und jeden gibt es eine Aufgabe

Zu den verschiedenen Orten wurden jeweils Fragen entwickelt und direkt vor Ort mit den mobilen Geräten notiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass jede Schülerin und jeder Schüler zum Zug kam. Parallel zur Erarbeitung der Fragen wurde eine rollstuhlgerechte Route durch die Stadt erkundet und festgelegt. Die mobilen Geräte kamen auch bei der Aufnahme von Fotos zur Darstellung des Routenverlaufs zum Einsatz. Wer aufgrund einer Beeinträchtigung nicht schreiben konnte, nahm sich verstärkt der Fotoproduktion an.

Nach der Begehung der Route und der Erarbeitung der Fragen arbeiteten im Klassenraum zwei Kleingruppen an den nächsten Aufgaben. Eine Gruppe legte die finale Route – ganz ohne digitalen Medieneinsatz – am Flipchart fest. Die zweite Gruppe sortierte die gemachten Fotos nach den Kategorien der Rallye-Stationen resp. der Doku-Fotos und bearbeitete sie am Laptop. Je nach Auffassungsgabe der Beteilig-

ten dauerte die Fotobearbeitung unterschiedlich lang. Grundsätzlich war die Aufgabe durch alle Beteiligten zu bewältigen. Nachdem der Verlauf und die Punkte der Route gemeinsam beschlossen worden waren, gaben die Schülerinnen und Schüler die ersten fünf Stationen ihrer Rallye in die Stadtrallye-App Actionbound ein.

„Actionbound“ ist laut Wikipedia „ein Serious Game, das es dem Nutzer ermöglicht, eigene mobile Abenteuer, Schatzsuchen und interaktive Guides zu erstellen. Die App ist für Mobilgeräte mit Android und iOS Betriebssystemen erhältlich.“ Actionbound ist eine in Deutschland entwickelte App, die für die Rallye-Entwicklung kostenpflichtig ist (für den Bildungseinsatz gibt es verschiedene Edu-Lizenzen), die App für das anschließende Spielen ist kostenfrei. Alle „Bounds“, also alle entwickelten digitalen Rallyes oder Schnitzeljagden, werden auf einem Webportal abgelegt und können dort von „Actionbound“-Spielerinnen und -Spielern aufgerufen werden.

Die Schülerinnen und Schüler hatten sich zu den einzelnen Stationen Fragen überlegt und mit viel Spaß zu der jeweils korrekten Antwort auch noch originelle falsche Antwortalternativen gefunden. Zu der Rallye waren Fotos entstanden, die oft Hinweise zu den gesuchten Orten gaben. Die Eingabe des Rallyeverlaufs mit einzelnen Orten und dazugehörigen Rätselfragen ist bei Actionbound stark vorstrukturiert und daher niedrigschwellig. In dieser Phase des Projekts arbeitete die Projektgruppe gemeinsam im Klassenraum am Whiteboard. Aufgrund der vorangeschrittenen Zeit im Tagesablauf wurden bei diesem Programmpunkt die Teilnehmenden eingebunden, die starkes Interesse an der Aufgabe zeigten und die nötige Konzentration aufbrachten. Im „Bound Creator“, dem Editor der App Actionbound, werden die Koordinaten des jeweiligen Stationspunkts festgelegt, die zugehörige Frage und die Antwortalternativen eingegeben. Außerdem können Fotos zu den jeweiligen Stationen hochgeladen werden. Leider war es aufgrund der knappen Zeit nicht möglich, alle Fragen und Antworten im Klassenverband einzugeben.

Die Rallye im Realitätscheck

Nachdem die Handyrallye erstellt war, wurde sie gemeinsam mit einer Parallelklasse kurz vor Ende des Schuljahres getestet. Teil dieses Tests war auch eine Befragung – die Rallye fand dabei großen Anklang. Der Projektklasse wurde erst beim Probelauf mit der Nachbarklasse bewusst, was sie geschafft hatte. Auf ihre Handyrallye durch Bad Kreuznach waren alle sehr stolz. Die Medienpädagoginnen hätten sich in der Rückschau etwas mehr Vorlaufzeit gewünscht, um alle Schülerinnen und Schüler noch gleichmäßiger beteiligen zu können. Aber auch wenn

das Projekt unter dem engen Zeitkorsett am Schuljahresende zu leiten hatte, wurden alle Ziele erreicht.

Die fertige Handy-Rallye führt die Spielerinnen und Spieler vom Bahnhof aus ca. 3 Kilometer durch die Stadt. Die zum Spielen notwendige App ist kostenlos downloadbar und kann auf Android- und iOS-Geräten zum Einsatz kommen. Der Bound ist für Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrer angelegt und sollte am besten als Gruppenspiel gespielt werden.



Foto: medien+bildung.com

„iPad-Grundkurs“ zur Stärkung einer Förderschulgruppe in Germersheim

Die Nardini-Förderschule in Germersheim mit Förderschwerpunkt „Lernen setzt auf die Motivationskraft neuer Medien“. Die Referendarin Elena Kallenbach, die Medienpädagogin Katja Batzler und der Medienzentrumsleiter Stefan Ungemach erarbeiteten zusammen einen „iPad-Führerschein“, der Fähigkeiten und Talente der ganzen Klasse audiovisuell darstellt und gleichzeitig allen Schülerinnen und Schülern technische und kreative Grundlagen der iPads vermittelt. Die Präsentationen der Ergebnisse mithilfe von Apps wie „Bookcreator“ und „Comic Life“ schaffen schnelle Erfolgserlebnisse, weil die Bedienung intuitiv, motivierend und professionell gestaltet ist.

Im März 2015 absolvierte die 6. Klasse einen ganzen Tag gemeinsam einen iPad-Grundkurs: In vier Schritten bzw. Lernlisten erarbeitete die Klasse in Kleingruppen verschiedene Aufgabenbereiche. Kenntnisse zu iPad-Grundfunktionen wie Stromversorgung und einfaches

Programmverständnis hatte die Klasse schon vorher erworben. Die zweite Lernliste verlangte, die Foto- und Videofunktionen für die Darstellung des individuellen Stärkenbewusstseins zu nutzen: Ein witziges Partnerfoto inklusive Tablet und ein Videokommentar über die jeweiligen Stärken der im Team Beteiligten. Vor der Bearbeitung der dritten Lernliste bekam die Klasse von der Medienpädagogin einen kurzen Film zu sehen und zentrale Informationen über In-App-Käufe und Abo-Fallen vermittelt. Zur Verständnis- und Wissenskontrolle mussten die Kinder dann Screenshots von versteckter Werbung in den aufgespielten Apps der iPads machen. In der letzten Stufe des Grundkurses nach der Mittagspause war der kreative Umgang mit der Technik des iPads gefragt. Mit der App „Bookcreator“ kann man Texte tippen, zeichnen, Fotos und Videos einsetzen und jeweils Stil, Farbe und Layout verändern und so ein einfaches E-Book gestalten. Zum Abschluss füllten/beantworteten die Kids eine vom Team gestaltete Vorlage des E-Books „iPad Grundkurs“. Die Schülerinnen und Schüler beschrieben in eigenen Worten und mit eigener Gestaltung, was sie an diesem Projekt „stark“ fanden und wie das iPad sie „stark gemacht“ hat: „Ich war stark beim Kamera einstellen.“ „Ich habe das iPad schnell verstanden.“

Der Grundkurs war für alle ein großer Spaß, weil alle ohne Stress mitwirken konnten: so auch ein lernschwacher Schüler, der nur Portugiesisch sprach. Er bekam das iPad mittels „Bedienhilfen“ auf seine Sprache umgestellt. Durch Teamarbeit und mithilfe der intuitiven Technik gelang es, das Ziel zu erreichen: Alle sollten am Ende ein eigenes E-Book gestalten. Über die Set-Top-Box Apple TV waren die Tablets per WLAN mit dem Whiteboard verbunden, so dass in mehreren Feedbackrunden immer wieder Einzelergebnisse besprochen werden konnten. Selbst ein sehr destruktiv geprägtes Kind mit Tendenzen zur Arbeitsverweigerung konnte sich der positiven Wirkung nicht mehr entziehen, als sein „Mein starker Partner-Video“ vor der ganzen Klasse angeschaut wurde. Viele Schülerinnen und Schüler sind schon kompetent im Bereich Programmverständnis, weil sie Spiele-Apps beherrschen, das zahlte sich aus für die Binnendifferenzierung: Wer schnell war, half Mitschülerinnen und Mitschülern oder konnte in „freien Zeiten“ pädagogisch wertvolle Spiele auf den iPads testen.

Das Konzept des iPad-Führerscheins wurde von medien+bildung.com zwischenzeitlich ausgebaut und zu einem Curriculum für eine Medien-AG ausgebaut. Da die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen von medien+bildung.com kontinuierlich AG-Unterricht in Förderschulen durchführen, wird der iPad-Führerschein weiterentwickelt und den jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst.

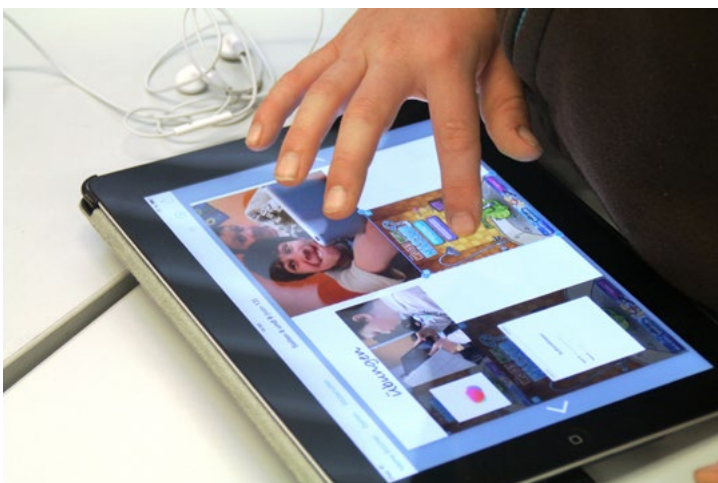


Foto: medien+bildung.com

„Blaudes Geschichten“: Premiere in der Wonnegauschule

Mit dem preisgekrönten Projekt „Blaudes Geschichten“ hat medien+bildung.com in Zusammenarbeit mit der Osthofener Wonnegauschule (Schule mit Förderschwerpunkt Lernen), mit der Gedenkstätte Osthofen und dem Landesverband der Sinti und Roma ein in jeder Hinsicht (inhaltlich, zeitlich, personell) anspruchsvolles Konzept verwirklicht und ein Beispiel für politische Bildung und zeitgemäße Gedenkarbeit in Verbindung mit Medienpädagogik gegeben. Die Premierenfeier von „Blaudes Geschichten“ fand in der Aula der Wonnegauschule statt. Das Lulu-Weiß-Quartett eröffnete mit Sinti-Swing Musik die Präsentation der Ergebnisse aus einem arbeitsintensiven Projektjahr. Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern, Referentinnen und Referenten, Förderer und alle Kooperationspartner waren begeistert von der facettenreichen Auseinandersetzung mit dem Thema Ausgrenzung: Von drei bewegenden, völlig unterschiedlichen Trailerfilmen – „Jeder kann Opfer und Täter sein“; „Genießt die Freiheit“; „Rassismus gibt’s noch immer – Jeder kann was tun“, von der Präsentation digitaler Tagebücher, in denen die Teilnehmenden Erlebnisse wie zum Beispiel eine Zeitzeugenbegegnung reflektieren, von Comics zum Thema Reichspogromnacht, von den tänzerischen Umsetzungen von Gegensatzpaaren: Opfer – Täter, Macht – Ohnmacht, Verzweiflung – Hoffnung. Die selbstbewusste und souveräne Live-Moderation der Schülerinnen und Schüler überzeugte das Publikum in der voll besetzten Aula. Die 9. Klasse hatte mit Tablets und Apps wie Comic Life, iMovie, Bookcreator, in sozialpädagogischen Übungen und Videotanzexperimenten ihre Medienkompetenz geschult und ihre Sensibilität für die Selbst- und Fremdwahrnehmung entwickelt. Auch die Persönlichkeitsentwicklung mancher Beteiligter machte Sprünge: Ein Schüler

verweigerte zu Beginn jegliche Fotoaufnahme – am Ende war er auf dem Cover des Projektflyers abgebildet und hatte sich sehr intensiv in die Gruppenarbeit eingebracht.

Die Verbindung von politischer Bildung, Medienkompetenz und Tanz war aufgegangen: Die Klasse 9 der Lehrerin Maïke Beccard stellte mit der Präsentation am Premierenabend unter Beweis, wie wichtig und effektiv präventive und kreative Medienarbeit innerhalb der Schule gerade für sensible und schwere Themen ist. Im Gespräch und in den Filmen wurde deutlich, wie der Besuch der Gedenkstätte KZ-Osthofen und die Gespräche mit Zeitzeugen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berührt hatten. Die Medienpädagogin und Projektleiterin Katja Batzler und die Tanzpädagogin Nadja Fernandez Gamio hatten mit ihren ganzheitlichen Methoden die „Seele tanzen“ lassen und innere Prozesse in Bewegung gebracht. Durch die Unterstützung von Sponsoren verhalf das Projekt der Wonnegauschule zu einer Tablet-Grundausstattung. Mithilfe zweier Bundestagsabgeordneter reiste die Projektgruppe nach Berlin und traf sich mit Mitgliedern einer Roma-Jugendorganisation.

In Vorbereitung: Kodi-Karten

mobil+stark ist eine offene Projektreihe, in der medien+bildung.com mit den jeweiligen Partnern Konzepte der inklusiven Medienbildung entwickelt und erprobt. Die Erfahrungen aus den Einzelprojekten nimmt medien+bildung.com in unterschiedlicher Form in der weiteren Arbeit wieder auf. Für 2018 ist die Publikation der „Kodi-Karten“ geplant: Die Medienkompetenz-Karten liefern anschauliche Erklärungen für digitale Kompetenzen in einfacher Sprache. Das Kartenset hilft im Rahmen der schulischen Medienbildung, aber auch außerschulisch zum Beispiel im Kontext von Inklusion und beruflicher Integration, bei der Bestimmung der Kenntnisse und Fähigkeiten zur aktiven und selbstbestimmten Teilhabe in der digitalisierten Welt.

Link: <http://medienundbildung.com/projekte/weitere-projekte/mobil-stark/>

Special: Medienpraxis mit Geflüchteten und neu Zugewanderten – Materialien, Methoden und Handlungsempfehlungen

Renate Röllecke/Friederike von Gross

Dieser Beitrag bietet einen Einstieg in die Angebote des Blogs <http://medienpraxis-mit-gefluechteten.de>, den die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur(GMK), – gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), – gestaltet. Zu finden sind dort auch Materialien zu niederschweligen Methoden, die ein Ergebnis einer Reihe von Qualifizierungsworkshops sind, die von der GMK in Nordrhein Westfalen durchgeführt wurden.

Die Förderung von Medienkompetenz ist für alle Kinder, Jugendliche und auch für Erwachsene bedeutsam. Um neu Zugewanderte oder auch Geflüchtete mit medienpädagogischen Angeboten zu erreichen, sind besondere Methoden und Zugänge sinnvoll. Und umgekehrt eröffnen medienpädagogische Ansätze besondere Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung von Inklusion und Integration der vielfältigen Gruppen Zugewanderter. Medienpädagogische Projekte knüpfen an der digitalen Medienpraxis Geflüchteter/neu Zugewanderter an, bieten ihnen Möglichkeiten der Teilhabe, der Selbstwirksamkeit, des kreativen Ausdrucks, der Orientierung im Alltag und des erweiterten Spracherwerbs. Zugleich vermitteln sie Kenntnisse einer umfassenden, nicht allein technisch verstandenen Medienkompetenz und Grundkenntnisse der Medienkritik und des risikoarmen Umgangs mit digitalen Medien.

Eine von der GMK einberufene bundesweite Expertenrunde hat bereits im Oktober 2016 Erfahrungen aus vierundzwanzig medienpädagogischen Projekten ausgewertet und vorgestellt, die gezielt mit Geflüchteten medienpädagogisch aktiv sind. Zwei wesentliche Ergebnisse des Workshops sind Handlungsempfehlungen und Blogs. Inzwischen werden hier mehr als 40 Projekte vorgestellt und Praxismaterialien mit niederschweligen Methoden bereitgestellt.

Im Blog finden sich ausführliche Erläuterungen zu den Handlungsempfehlungen, die der Workshop für die medienpädagogische Arbeit in der Zusammenarbeit mit neu Zugewanderten/Geflüchteten erarbeitet hat. Hier kompakt in der Übersicht:

- Kultursensibel arbeiten, transkulturelle Zusammenarbeit fördern
- Medienbildung in verschiedenen Altersgruppen umsetzen (auch Erwachsene adressieren)

- Medienkritik, Datenschutz, Persönlichkeitsrechte vermitteln
- Deutsche Sprachkenntnisse medienpädagogisch verbessern
- Diverse (Bildungs-)Kontexte berücksichtigen
- Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit stärken
- Vernetzung und Transfer der Projekte fördern
- Sichtbarkeit der Methoden und Projekte erhöhen

Die vorgestellten Good Practice Projekte umfassen unter anderem Kino-, Video-, Audio- und Fotoprojekte. Viele Projekte knüpfen an die bereits vorhandene digitale Praxis der Geflüchteten an, so wird vielfach mit mobilen digitalen Medien gearbeitet, Social Media/Internet einbezogen. Gezielt vermittelt und ausgebaut werden Computerkenntnisse, auch kreative Experimentierfelder, wie Fablab/Making/Coding wurden und werden erfolgreich angeboten.

Ebenso weisen die pädagogischen Themenfelder, die mit Medienprojekten realisiert werden, eine große Variationsbreite auf:

- Alltagskompetenzen
- Vorbereitung auf Schule und Berufsbildung
- Digitale Bildung
- Integration – Inklusion
- Jugendmedienschutz
- Kulturelle Bildung und Vielfalt
- Selbstausdruck – Identität
- Sozialraumerkundung
- Sprachkenntnisse
- Teilhabe – Politische Bildung



Kinder in einer Unterbringungseinrichtung suchen sich einen geeigneten Hintergrund aus für eine Green Screen Arbeit zum Thema „Superkräfte“ Foto: GMK-M-Team

Praxisbeispiele

Zur Verdeutlichung der Bandbreite der medienpädagogischen Möglichkeiten skizzieren wir im Folgenden einige Projekte (weitere finden sich im Blog).

A) Young Refugees TV und TV-Magazin Begin Your Integration

Offener TV-Kanal Bielefeld e. V., NRW

Im Magazin Young Refugees TV zeigen junge Geflüchtete das Leben in Deutschland aus ihrer eigenen Perspektive. Dabei spielen vielfältige Bildungsaspekte eine Rolle: Sozialraumerkundung, Integration/Inklusion, kulturelle und politische Bildung und Teilhabe, deutsche Sprachkenntnisse, Selbstaussdruck und gemeinschaftliches Produzieren sowie das Wahrnehmen und Wertschätzen kultureller Vielfalt.

In Workshops erwerben die Teilnehmenden grundlegende filmische Kompetenzen und produzieren anschließend eigenständig die einzelnen Beiträge. Die Jugendlichen übernehmen bei der Produktion sämtliche Aufgaben. Themen werden hierbei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst gewählt und aufbereitet, die Beiträge werden durch eine Moderation zu einem Magazin verbunden. Der Offene Kanal kombiniert in seinem Angebot Medienkompetenz, Alltagsorientierung, Integration und Beteiligung mit Berufsvorbereitung. In der Redaktion von *Begin your Integration* arbeiten Teilnehmende mit deutscher Muttersprache mit Refugees zusammen. Die Geflüchteten werden im gemeinsamen kreativen Austausch von Ideen und Konzepten mit den Deutschmuttersprachlerinnen und -sprachlern zum aktiven Sprechen und Schreiben ermutigt.

Nicht nur in der gemeinsamen Produktion wird der Austausch mit „Einheimischen“ gefördert. Auch Interviews dienen zur direkten Kontaktaufnahme und Befragung zu selbst gewählten Themen. Zudem erstellen die Geflüchteten audiovisuelle Tutorials, die Alltagsorientierung bieten und bei der Integration helfen. Als herausragendes Modell für offene Kanäle, Medienzentren und weitere Bildungskontexte erhielt das Projekt einen Dieter Baacke Preis 2017.

B) Musik- und Medienwerkstatt: Videoinstallation „Le sacre du printemps“

medienblau gGmbH, Leipzig, in Kooperation mit Impuls, der Musikvermittlung des Gewandhauses zu Leipzig

Mit der Musik *Le Sacre du printemps* schildert Strawinsky die wechselvolle Auferstehung der Natur im Frühling. Welche Assoziationen weckt die Musik heute in 12- bis 17-jährigen Jugendlichen, die einen

vielfältigen kulturellen Hintergrund haben und gemeinsam Deutsch als Zweitsprache lernen? Gemeinsam erschaffen sie eine komplexe Videoinstallation: Sie experimentieren mit diversen ästhetischen Mitteln und Materialien, gestalten Animationsfilme, Bildcollagen und Installationen. Präsentiert wird die Installation mit der Orchester-Musik im Gewandhaus Leipzig. Ein vorbildliches interkulturelles medienpädagogisches Projekt, das zeigt, dass Medienarbeit ebenso wie Musik eine „Sprache der Welt“ ist. 2016 mit einem Dieter Baacke Preis ausgezeichnet.

C) KINO ASYL

Medienzentrum München des JFF – Institut für Medienpädagogik in Kooperation mit Refugio München, Filmstadt München, Münchner Stadtbibliothek, Hochschule für Fernsehen und Film (HFF) München und Münchner Kammerspiele

Geflüchtete kuratieren selbst ein Filmfestival mit Produktionen aus ihren Herkunftsländern. Von Anfang an sind sie in alle organisatorischen Bereiche aktiv eingebunden. Sie stellen das Filmprogramm zusammen, gestalten Plakate und Programmhefte, organisieren Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, übersetzen oder untertiteln die Filme und präsentieren sie schließlich vor Publikum. Musikalische und kulinarische Eindrücke aus ihren Heimatregionen runden das Festival ab. Als ressourcenorientiertes interkulturelles Projekt rund um das Medium Film mit vorbildlich partizipativem Charakter und vielfältigen kreativen Medien wurde KINO ASYL 2016 mit einem Dieter Baacke Preis ausgezeichnet.

D) BediBe – Bedienungsanleitung für Berlin

Kinder Kultur Betrieb in Kooperation mit Actionbound, Mädchenzentrum Szenenwechsel, Tamaja Notunterkunft Columbiadamm

„BediBe“ nutzt die Methoden multimedialer Stadterforschung in der Arbeit mit geflüchteten Mädchen und erleichtert durch diese Art der Inbesitznahme bzw. Eroberung des Stadtraums den Weg in ihr neues Lebensumfeld. Das Projekt richtet sich an geflüchtete Mädchen im Alter von 8–12 Jahren. Zusammen mit Mädchen, die schon lange in Berlin leben und überwiegend einen sogenannten Migrationshintergrund haben, erstellen sie eine digitale „Bedienungsanleitung für Berlin – BediBe“. Ausgerüstet mit Digitalkameras, Tonaufnahmegeräten, Smartphones, Tablets, Stiften und Papier erforschen sie gemeinsam ihr Stadtumfeld und beantworten für sie wichtige Fragestellungen. So entstehen persönliche Eindrücke und Geschichten der Lebenswelt der Mädchen, die in einem nächsten Schritt in Form von „Actionbounds“,

Handy-Rallyes oder digitalen Schnitzeljagden, zusammengetragen werden. Das Projekt zielt auf den Erwerb von Medienkompetenz sowie gelebte Integration.

E) Open Space Medienlabor

jfc Medienzentrum e.V. in Köln in Kooperation mit Betreibern der Unterkunft, Schulen, Flüchtlingsarbeit Köln

Das Medienlabor bietet jungen Geflüchteten einen eigenen Raum und Möglichkeiten, Ideen zu verwirklichen. Film-, Video-, Radio-, Foto- bis hin zu Fablab/Maker-Projekte werden dabei umgesetzt. So fungiert das Angebot als Sprachrohr und Experimentierfeld. Das Projekt entstand aus Gesprächen mit jungen Geflüchteten und Organisatoren diverser Einrichtungen. Mit einem breiten medialen Angebot unterstützt das jfc Medienzentrum die Projektideen der jungen Geflüchteten technisch und fachlich. Nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden gibt es neben Kreativ-Arbeiten zum Beispiel auch Berufsvorbereitungs-Angebote wie Word-Kurse oder selbst gefertigte biometrische Passbilder für Bewerbungsunterlagen.

F) MedienFit für eine gemeinsame Zukunft (Bonn, FiBB e.V.)

Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e.V. in Kooperation mit Trägern der Asylbewerberunterkünfte, Grundschulen

Neu zugezogene Familien erkunden gemeinsam mit einheimischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund ihre Stadt. Dabei werden Orte der informellen Bildung wie z. B. Bibliothek, Museum, Bio-bauernhof, aber auch Freizeitorte wie der Sportverein oder ein Wildpark, gemeinsam besucht und die Eindrücke anschließend in eigenen oder gemeinsamen medialen Produkten (E-Book, Hörgeschichte, Fotocollage etc.) verarbeitet. Das Projekt ermöglicht eine kreative mediale Verarbeitung der Erkundungs-Erfahrungen nach dem Ansatz des vorurteilsbewussten Lernens. Die Sprachen der Familien spielen dabei eine wichtige Rolle und werden neben der Nutzung von Leichter (deutscher) Sprache einbezogen. Unterschiede bezogen auf Herkunft, Religion, Hautfarbe, Gesundheit, etc. werden thematisiert und wertgeschätzt und ein ebenbürtiger Umgang mit Vielfalt gefördert. Empowerment-Projekt, in dem die Teilnehmenden ihre (sprachlichen) Kompetenzen und (medialen) Interessen einbringen können. Die Medienpädagoginnen und -pädagogen lassen dabei medienerzieherische Aspekte (Datenschutz, Privatsphäre etc.) einfließen und können zugleich als erfolgreich integrierte Vorbilder dienen. MedienFit erhielt für ein anderes Projekt 2011 den Dieter Baacke Preis.

Qualifizierungsseminare und niederschwellige Methoden

Um den letzten Punkt der Handlungsempfehlungen umzusetzen, die Sichtbarkeit und Vermittlung zu gewährleisten, hat die GMK einerseits den Blog weiterentwickelt und andererseits modellhaft im Land NRW, unterstützt von der Landesregierung, Qualifizierungsseminare für pädagogische Fachkräfte realisiert. Diese wurden von Einrichtungen gestaltet, die über intensive Erfahrungen im Kontext Medienpädagogik und Migration verfügen.



Statt klassischer Selfies: Porträts mit fantasievoller Maskerade Foto: GMK-M-Team

Neben weitreichenden Projektvorstellungen wurden hierbei auch niederschwellige, recht einfach umzusetzende Methoden erprobt und vermittelt. Diese, für die Arbeit mit Geflüchteten/neu Zugewanderten adaptierten Good-Practice-Methoden, sind als Bausteine für vielfältige pädagogische Kontexte sinnvoll einsetzbar und im interaktiven PDF zusammengestellt. Die Foto- und Videoprojekte sind geeignet für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die noch über geringe deutsche Sprachkenntnisse verfügen, zugleich sind sie für die Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher (sprachlicher, kultureller, integrationsbezogener) Voraussetzungen und Bildungskontexte geeignet. Viele der Methoden eignen sich auch für die Arbeit mit Erwachsenen und in anderen inklusiv arbeitenden Bildungskontexten.

Im PDF finden sich auch Links zu medienpädagogischen Apps, weitere Materialien sowie Hinweise zur Realisation komplexerer Projekte.

Die Methoden knüpfen nicht nur an digitale Erfahrungen und Kenntnisse der neu Zugewanderten an und fördern gezielt ihre Medienkompetenz, sie bieten generell vielfältige pädagogische Anknüpfungspunkte:

So lassen sich MixMax Fotocollagen, Personenpuzzle oder eine Grimasen-Stille-Post gut zum Kennenlernen und Vorstellen in Gruppen nutzen, Bilderrätsel und Bilderreihen sind kreative Spiele, mit denen die Umgebung erkundet werden kann, fantastische Kreidebilder und

Greenscreenaufnahmen verbildlichen Fantasien und Wünsche der Beteiligten, Trickfilme, die Übung 5-Fotos-Story und Kurzspielfilme fördern das Storytelling. Zusätzlich finden sich auch Methoden, mit denen eine Sensibilisierung für risikoarme Nutzung digitaler Medien vermittelt wird.



Kinder nutzen Bild-Material des MekoKitaServices zur Vorbereitung eines Fotoprojektes zum Thema Angst, Mut, Freude www.meko-kitas-nrw.de (Foto: GMK-M-Team)

Alle kreativen Produkte können zugleich in Form von Ausstellungen oder Präsentationen (sei es im internen Kreis oder in der Öffentlichkeit) zur kulturellen oder politischen Teilhabe beitragen. Auf Methoden, die sich besonders für kultursensible Arbeit und die interkulturelle Zusammenarbeit eignen sowie auf weitere pädagogische Kontexte, wird jeweils in der Rubrik „pädagogische Möglichkeiten“ hingewiesen.

Vielfältige Anregungen, visuell gestützte Anleitungen und Materialien zur medienpädagogischen Arbeit, nicht nur in Kita- und Grundschule, bieten auch die von der GMK redaktionell gestalteten Materialien des Meko-Kita-Service der Landesanstalt für Medien NRW (lfm).

Ausblick

Insgesamt zeigt sich, dass neben intensiven, weitreichenden Projekten, die von medienpädagogischen Einrichtungen und medienpädagogischen Profis entwickelt, gestaltet oder begleitet werden, vor allem auch durch die einfachen Technikzugänge, die Apps und mobile Medien bieten, recht einfach und mit Begeisterung auf allen Seiten kreative und kritikfördernde Medienbildung im Kontext Inklusion machbar ist. Ein wichtiges Anliegen der GMK ist es, beides weitergehend zu verbreiten, weiterzuführen und auch pädagogische Fachkräfte, die außerhalb der Medienpädagogik, z. B. im Kontext Integration oder Inklusion tätig sind, zu inspirieren mit Medien pädagogisch zu experimentieren und

das gesammelte Wissen zu nutzen. So können die wichtigen Ziele der Integration, Inklusion und Förderung der Medienkompetenz verbunden werden.

Aktuell entwickelt und erprobt die GMK, gefördert durch die Landesregierung NRW, Materialien und Webinare zur medienpädagogischen Qualifizierung u.a. von Fachkräften in Integrations- und Sprachkursen.

Literaturhinweis:

Kukuk, Eva und Röllecke, Renate (2018): Empowerment – Kreative Medienprojekte mit geflüchteten oder neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen https://www.eye-land.org/infos_mediathek/empowerment-kreative-medienprojekte-mit-gefluechteten-oder-neu-zugewanderten-kindern-und-jugendlichen.htm

Von Gross, Friederike und Röllecke, Renate (2017): Medienpädagogik der Vielfalt – Inklusion und Integration, Dieter Baacke Handbuch 12, München: kopaed

Blog:

<http://medienpraxis-mit-gefluechteten.de/>

Methodensammlung (im o.g. Blog unter „Materialien“):

https://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Praesentationen/praxisworkshops_herbst2017_methodensammlung.pdf

4 Autorinnen und Autoren

Katja Batzler ist seit 2004 als Medienpädagogin bei medien+bildung.com tätig. Sie verfügt über langjährige Praxiserfahrungen mit Medienprojekten an Ganztagschulen, Haupt- und Förderschulen. Schwerpunkte sind unter anderem kulturelle und ganzheitliche Medienbildung, Videotechnik, Medienkunst, Tableteinsatz in Grundschulen und in inklusiven Kontexten.

Larissa Brands Diplom-Pädagogin, Referentin bei Eigensinn e.V., realisiert u. a. Informationsveranstaltungen und Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte im Bereich sexualisierte Gewalt an Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderung sowie im Bereich neue Medien sowie erzieherischer Kinder- und Jugendmedienschutz; medienpädagogische und heilpädagogische Projekte und Kurse für Mädchen und Jungen; Prävention von sexualisierter Gewalt im Internet.

Dr. Marion Brüggemann, Erziehungswissenschaftlerin und Medienpädagogin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation und wissenschaftliche Begleitung von Projekten zur schulischen und außerschulischen Medienbildung, medienpädagogische Kompetenz in pädagogischen Berufen und Förderung von IT- und Medienkompetenz im beruflichen Kontext sowie die Professionalisierung der frühen Medienbildung.

Hans-Uwe Daumann, Stv. Geschäftsführer von medien+bildung.com; Seine Schwerpunktthemen: Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung; Medienpädagogik und Migration; Medienpädagogik und politische Bildung.

Markus Götte, Projektleiter „ganz schön anders“, Fernsehjournalist und Sozialwissenschaftler; organisierte und veranstaltete als Mitbegründer des Königsworther Medienbüros Hannover verschiedene Medienprojekte für Jugendliche und junge Erwachsene in Niedersachsen; startete 2008 zusammen mit Blickwechsel e.V. einen Filmwettbewerb mit Workshops; im Schuljahr 2013/2014 wurde das Projekt inklusiv und ist seitdem als Kurzfilmwettbewerb „ganz schön anders“ in Niedersachsen bekannt.

Prof. Dr. phil. Bernward Hoffmann ist Professor für Medienpädagogik, Ästhetik & Kommunikation an der Fachhochschule Münster. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Medienästhetik und soziale Problemlagen, E-Learning, praktische Medienarbeit und Jugendmedienschutz.

Jun. Prof. Dr. Anna-Maria Kamin, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext von schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld; Forschungsschwerpunkte: Inklusive Medienbildung, Lernen mit digitalen Medien in Bildungskontexten, Medienerziehung in der Familie, Qualitative Medienforschung.

Dr. Christine Ketzer, Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW (LAG LM) e.V.; Studium der Diplom-Pädagogik und Theater-, Film-, und Fernsehwissenschaft an der Universität zu Köln; Promotion im Fach Soziologie: *Securitas ex Machina*. Von der Bedeutung technischer Kontroll- und Überwachungssysteme für Gesellschaft und Pädagogik. Leiterin von zahlreichen medienpädagogischen Projekten.

Diemut Kreschel ist Diplom-Pädagogin und arbeitet seit 2010 als Medienpädagogin sowie Bildungsreferentin bei medien+bildung.com. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Organisation, Gestaltung und praktische Umsetzung von medienpädagogischen Angeboten. Sie arbeitet mit und für Schüler/innen, Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Anne Lachmuth ist Autorin und Regisseurin von WDR-Hörspielen und Medienpädagogin. Als Kinder- und Jugendprojektleiterin (Hörfunk) der Landesanstalt für Medien NRW trainiert sie mit Schülerinnen und Schülern Medienkompetenz. Mit ihrem innovativen und niederschweligen Schulradioprojekt hat sie bereits zahlreiche Preise gewonnen.

Annette Pola, Förderschullehrerin an der Schule am Marsbruch, LWL-Förderschule; Förderschwerpunkt: Körperliche und motorische Entwicklung.

Renate Röllecke, M. A., Referentin für Medienpädagogik und Medienbildung der GMK, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Bundesverband. Sie organisiert u. a. den bundesweiten Medienpädagogischen Wettbewerb, www.dieter-baacke-preis.de und realisiert Fachpublikationen und Fachtagungen.

Dr. phil. Wolfgang Schill war bis zum Jahre 2006 Referent für die Medienerziehung in der Schule am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). Derzeit ist er im Berliner Projektbüro der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) tätig.

Dr. Jan-René Schluchter, Akademischer Rat für Medienpädagogik, wissenschaftlich-fachlicher Leiter im Bereich Medien des Zentrums für Medien- und Informationstechnologie der PH Ludwigsburg.

Ramona Schösse, Kultur- und Medienpädagogin, seit 2013 verantwortlich für den Medienbereich in dem soziokulturellen Jugendzentrum *Die Welle gGmbH*, Kompetenzzentrum für Inklusive Medienarbeit. Referentin der Initiative Eltern und Medien.

Isabel Venne, Diplom Pädagogin, Referentin bei EigenSinn.e.V., Bielefeld, realisiert Informationsveranstaltungen und Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte im Bereich sexualisierte Gewalt und neue Medien sowie erzieherischer Kinder- und Jugendmedienschutz; medienpädagogische Projekte und Kurse für Mädchen und Jungen; Prävention von sexualisierter Gewalt im Internet.

Katja Virkus ist als Historikerin, Pädagogin und Autorin in der Geschichtsvermittlung tätig. Didaktisches Leitmotiv ihrer Arbeit ist die Stadt als Lernort. Ihre Projekte an (Berliner) Schulen verbinden Stadtgeschichte, Visionen ihrer Bewohner, Familienbiografien und Medienbildung. Zu ihren weiteren Arbeitsschwerpunkten gehört die Konzeption interaktiver Lernmedien für Museen und Bildungseinrichtungen.

Dr. Friederike von Gross: Seit 2016 Geschäftsführerin der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Bundesverband für Medienpädagogik und Medienbildung; hat zuvor an der Universität Bielefeld zum Thema „Informelles Lernen in Jugendszenen: Zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen am Beispiel der Visual Kei-Szene“ promoviert und im Bereich Medienpädagogik gearbeitet; ihre Forschungsschwerpunkte waren u.a.: Medien-

nerziehung von Eltern im Kontext von Computerspielen, Nutzung von Social Media durch Kinder und Jugendliche.

Dr. Nadja Zaynel, leitet das PIKSL Labor Düsseldorf. Die Organisation verfolgt das Ziel, digitale Barrieren abzubauen und Komplexität im Alltag zu verringern. PIKSL nutzt die Fähigkeit von Menschen mit und ohne Behinderung, um Produkte und Dienstleistungen für alle Menschen zu entwickeln. Nadja Zaynel promovierte zur Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom und arbeitete auch als Inklusions-Scout der Landesarbeitsgemeinschaft Medien NRW. Sprecherin der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der GMK.

Daniel Zils ist Diplom-Pädagoge und arbeitet seit 2007 als Medienpädagoge bei medien+bildung.com. Hauptsächlich ist er tätig in der Lernwerkstatt Schule aber auch in den Lernwerkstätten Kita, Jugendbildung und Erwachsenenbildung. Er sammelte Praxiserfahrungen in langjähriger Videoarbeit im Nachmittagsbereich der Ganztagschule. Daneben Elternarbeit und Lehrerfortbildung.

Materialien und Literatur der BZgA

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat weitere Materialien zur Medienbildung veröffentlicht, die sich an Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte richten.

Anregung statt Aufregung

Neue Wege zur Förderung der Medienkompetenz in Familien
(aktualisierte Fassung 2017)

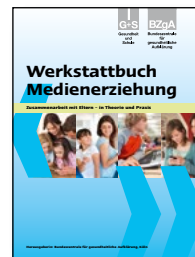
Bestellnr. 20283000



Werkstattbuch Medienerziehung

Zusammenarbeit mit Eltern – in Theorie und Praxis

Bestellnr. 20284000



Gut hinsehen und zuhören!

Ratgeber für pädagogische Fachkräfte

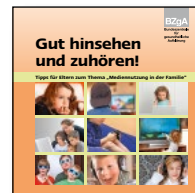
Bestellnr. 20282000



Gut hinsehen und zuhören!

Ratgeber für Eltern

Bestellnr. 20281000



gesund und munter
Heftreihe für Grundschullehrkräfte
Kinder und ihre Medien (Heft 25, 27, 28)

Bestellnr. 20412500 (Heft 25)

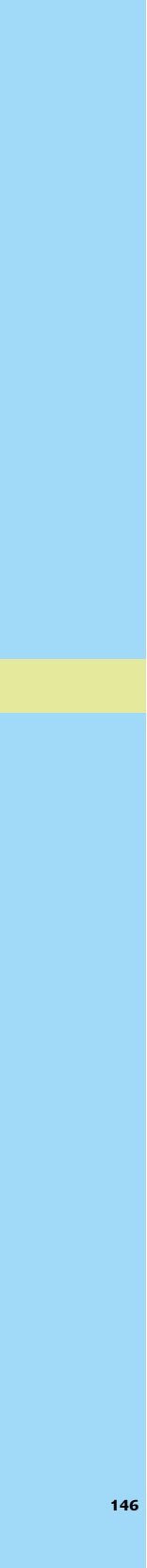
Bestellnr. 20412700 (Heft 27)

Bestellnr. 20412800 (Heft 28)

Die Materialien können kostenlos bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung per Post, per Fax oder online unter der Angabe der Bestellnummer bezogen werden.

- ☐ per Post an: BZgA, 50819 Köln
- ☐ per Fax an: 0221/8 99 22 57
- ☐ per E-Mail an: order@bzga.de







BZgA

**Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung**

Bundeszentrale für
gesundheitliche Aufklärung
Maarweg 149–161
50825 Köln