

**MEDIENBILDUNG
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR
UND KOMMUNIKATION**

Susann Frömmer

**Aktive Videoarbeit mit Jugendlichen
mit geistiger Behinderung**

Medienbildung

Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation

Band 14

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für
Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

ISSN 2569-2453

Herausgegeben von

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Dan Verständig

Susann Frömmer

Aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung



Susann Frömmer

Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2019)

Die Arbeit wurde ausgezeichnet mit dem *medius 2019* (1. Platz)

ISBN 978-3-948749-21-7

DOI: 10.24352/UB.OVGU-2022-078

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg 2022



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International zugänglich.

Eine Kopie dieser Lizenz können Sie Online einsehen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Bezug (Online Open Access): DOI <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2022-078>

Abkürzungsverzeichnis

ARD	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland
Art.	Artikel
BGG	Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen
BITV	Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik
BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, kurz UN-Behindertenrechtskonvention
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
f./ff.	folgende (Seite/n)
FFG	Filmförderungsgesetz
GMK	Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.
H	Helferin (während des erforschten Projekts)
Herv. i. O.	Hervorhebungen im Original
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
I	Interviewerin
IP	Interviewpartnerin
i.d.R.	in der Regel
Kap.	Kapitel
m.E.	meines Erachtens
min.	Minuten
o. J.	ohne Jahresangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
PL	Projektleiterin (während des erforschten Projekts)
S.	Seite
SP	Sozialpädagogin (während des erforschten Projekts)
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
WHO	World Health Organization, dt. Weltgesundheitsorganisation
z.B.	zum Beispiel

E., A., J., L., K., M., I., N., F.: Anonymisierte Bezeichnungen der teilnehmenden Jugendlichen

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis	5
Inhaltsverzeichnis.....	6
1 Einleitung.....	10
2 Menschen mit (geistiger) Behinderung: Bezeichnung und Statistik	12
3 Inklusion als Bildungsaufgabe	14
3.1 Behinderung als individuelles Defizit.....	16
3.2 Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion.....	17
3.3 Selbst-, Fremd- und Weltbilder im Kontext Behinderung	20
3.3.1 Symbolischer Interaktionismus	21
3.3.2 Behinderung als negatives Symbol.....	22
3.3.3 Belastete Interaktionen durch Stigmatisierung	24
3.3.4 Identität und Behinderung	25
3.3.5 Bedeutungsänderung des Symbols Behinderung	27
4 Inklusive Medienbildung.....	28
4.1 Annäherung an eine „neue“ Zielgruppe.....	30
4.2 Medien und soziale Ungleichheit	34
4.3 Teilhabe durch Medien: Medienbildung als Empowerment	37
4.4 Teilhabe in Medien: Mediale Darstellung von Behinderung.....	40
4.5 Teilhabe an Medien: Mediennutzung und Barrierefreiheit.....	42
5 Aktive Medienarbeit.....	45
5.1 Medienpädagogische Positionen.....	47
5.1.1 Kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Position	47
5.1.2 Technologisch-funktionale Position	49
5.1.3 Ideologiekritische Position.....	49
5.1.4 Gesellschaftskritische Position.....	51

5.1.5	Handlungsorientierte Position	52
5.2	Aufgaben und Potenziale aktiver Medienarbeit.....	54
5.2.1	Mündigkeit und Emanzipation	55
5.2.2	Kommunikative und Handlungskompetenz	57
5.2.3	Medienkompetenz	60
5.2.4	Bildungspotenziale	61
5.3	Prinzipien aktiver Medienarbeit	64
5.3.1	Handelndes Lernen und Projektarbeit.....	64
5.3.2	Herrschaftsfreie Kommunikation, Gruppenarbeit und soziales Lernen	67
5.3.3	Selbsttätigkeit, Produktorientierung und Veröffentlichung	70
5.3.4	Lebenswelt-, Interessen- und Adressatenorientierung.....	71
5.4	Das Medium Film im Fokus: Aktive Videoarbeit.....	73
6	Aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung	75
6.1	Kommunikation und Methodik.....	77
6.2	Leitung und Betreuung	77
6.3	Unbestimmtheit und Zutrauen als Herausforderung.....	79
6.4	Die Bedeutung des Medienprodukts	81
6.5	Lebenswelt der Teilnehmer*innen	82
7	Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens.....	84
7.1	Forschungsfrage	85
7.2	Forschen mit Menschen mit geistiger Behinderung	86
7.3	Verstehen sozialer Interaktionen	88
8	Methodik.....	91
8.1	Grounded Theory.....	91
8.2	Forschungsdesign.....	94
8.3	Vorstellung des Filmprojekts	97
8.4	Erhebung und Aufbereitung der Daten	98
8.4.1	Videographie	98

8.4.2	Fokussierte Interviews mit den Teilnehmerinnen des Projekts.....	101
8.4.3	Erinnerungsprotokolle	105
8.4.4	Einschätzungen durch Sozialpädagogin und weiteres Kontextmaterial	106
8.5	Auswertung der Daten	106
8.6	Reflexion der Methodik.....	109
9	Theoriebildung	113
9.1	Hauptkategorien Bereich 1: Das Projekt.....	113
9.1.1	Rahmenbedingungen	113
9.1.2	Soziale Bedingungen.....	114
9.1.3	Situationsbedingungen	115
9.1.4	Anforderungen	117
9.2	Hauptkategorien Bereich 2: Die Teilnehmerinnen	120
9.2.1	Persönliche Eigenschaften	120
9.2.2	Selbstbild und Selbstschutz	121
9.2.3	Persönliche Einstellung dem Projekt gegenüber	122
9.3	Hauptkategorien Bereich 3: Die Projektleitung	123
9.3.1	Situationsmanagement	124
9.3.2	Gefühlsmanagement.....	124
9.3.3	Beziehungsarbeit	126
9.3.4	Qualitätsmanagement.....	128
9.4	Hauptkategorien Bereich 4: Mitarbeit und Bildungspotenziale.....	128
9.4.1	Umgang mit Anforderungen	128
9.4.2	Auseinandersetzung mit sich selbst	131
9.5	Entwurf einer Theorie	133
10	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	139
10.1	Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten.....	139
10.2	Individualisierung von Aufgaben	141
10.3	Beziehungsaufbau und Langfristigkeit.....	141

10.4	Gestaltung günstiger Situationsbedingungen	142
10.5	Besondere Stärkung von Jugendlichen mit niedrigem sozialem Rang	143
10.6	Überwindung von Fremdbestimmtheit.....	144
10.7	Leitlinien für die Ausschöpfung von Bildungspotenzialen.....	145
11	Fazit und Ausblick	146
	Literaturverzeichnis.....	150
	Abbildungsverzeichnis	160
	Anhang	161
	Anhang 1: Leitfaden für fokussierte Interviews mit Teilnehmerinnen.....	162
	Anhang 2: Kategorientabelle	165
	1. Bereich: Das Projekt	165
	2. Bereich: Die Teilnehmer*innen.....	167
	3. Bereich: Projektleitung	171
	4. Bereich: Mitarbeit und Bildungspotenziale	177
	Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme.....	181
	Auszüge aus dem Zweitgutachten: Prof. Dr. Stefan Iske	183

1 Einleitung

Menschen mit Behinderung waren lange Zeit von der Gesellschaft ausgeschlossen. Sie galten als unnormal, unproduktiv, abstoßend, sogar als böse, existenzbedrohend und des Lebens unwürdig, später als bedauernswert und zuwendungsbedürftig (vgl. Cloerkes 2007, S. 114ff.). Diese jahrhundertlang währende Abgrenzung zwischen den „Normalen“ und den „Andersartigen“ macht sich auch heute noch bemerkbar. Immer noch existieren nach Behinderungsart getrennte Sonderschulen, immer noch müssen Unternehmen mit Quoten und Ausgleichsabgaben motiviert werden, Menschen mit Behinderung einzustellen, immer noch verspüren viele Personen eine affektive Ablehnung gegenüber Behinderung (vgl. ebd., S. 106ff.).

Unter dem Begriff „Inklusion“ wird die gesellschaftliche Stellung von Menschen mit Behinderung derzeit viel diskutiert. Inklusion meint, dass es allen Menschen möglich sein muss, gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Das 2006 von den Vereinten Nationen beschlossene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung definiert dies unmissverständlich als Menschenrecht und hat in verschiedenen Ländern, auch Deutschland, politische Bemühungen angestoßen, die diesen Perspektivwechsel vorantreiben sollen (vgl. Arnade 2011). Es stellt sich die Frage: Wie kann dies gelingen? Neue, positive Sichtweisen auf Behinderung zu generieren und – aus Sicht der Betroffenen – sich selbst als wirksames Mitglied einer Gesellschaft wahrzunehmen, bedeutet, tradierte Muster aufzubrechen und neue Selbst- und Weltbilder zu konstruieren. Genau das ist es auch, was Jörisen/Marotzki (2009) unter dem Begriff „Bildung“ zusammenfassen. Inklusion muss daher als Bildungsaufgabe verstanden werden.

In dieser Arbeit wird untersucht, welchen Beitrag Medien zur Initiierung entsprechender Bildungsprozesse leisten können. Zusammengefasst als „inklusive Medienbildung“ fanden in den letzten Jahren einige fachliche und wissenschaftliche Auseinandersetzungen hierzu statt (vgl. Bosse 2016) – allerdings zu wenige, um die Erkenntnisse solide nennen und in der Praxis anwendbar machen zu können. Es ist daher Anspruch der Arbeit, die bestehenden theoretischen Anschlüsse, Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse zusammenzutragen und so ein umfassendes Bild der Thematik zu entwerfen, bevor sie darauf aufbauend versucht, selbst den Forschungsstand zu erweitern. Konkret sollen hierbei die Potenziale aktiver Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung erforscht werden. Damit steht zum einen eine

Medienart im Fokus, die zwar durchaus komplex ist, den Nutzungspräferenzen von Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus aber entspricht und zum anderen eine Zielgruppe, die mehr als andere immer noch von Ausgrenzung und fehlender Förderung betroffen ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. XX). Die Fragen, die durch das Forschungsprojekt beantwortet werden sollen, sind – gerade weil auf diesem Gebiet bisher kaum Erkenntnisse vorliegen – bewusst offen gehalten: Was erleben Jugendliche mit geistiger Behinderung während eines Filmprojekts? Welche Bildungsprozesse werden angestoßen? Eignet sich aktive Videoarbeit als Methode für ein Empowerment der Jugendlichen? Lassen sich Rückschlüsse auf förderliches oder hinderliches pädagogisches Handeln ziehen?

Die Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile. In den ersten Kapiteln werden sowohl Behinderung als auch Inklusion definiert. Es wird unter Zuhilfenahme der Theorie des Symbolischen Interaktionismus und der strukturalen Bildungstheorie aufgezeigt, warum Behinderung nicht als individuelles Defizit, sondern als gesellschaftliche Konstruktion zu verstehen ist und was nötig ist, um diese zu verändern (Kapitel 2 und 3). Außerdem wird erläutert, welche Stellung Medien in diesem Kontext einnehmen. Die bisherige Entwicklung inklusiver Medienbildung wird nachgezeichnet (Kapitel 4).

Der zweite Teil beschäftigt sich mit aktiver Medienarbeit. Da sie als zentrale Methode einer handlungsorientierten Medienpädagogik sowohl den Forderungen nach Partizipationsmöglichkeiten gerecht wird, als auch in ihrer historischen Entwicklung stark mit dem Bestreben nach Emanzipation und Mündigkeit verwoben ist, wird sie von vielen als adäquates Mittel für ein Empowerment von Menschen mit Behinderung verstanden. Ihre Entwicklung, ihre Aufgaben und Potenziale sowie ihre pädagogischen Prinzipien werden erklärt (Kapitel 5) und anschließend mit vorhandenen Erkenntnissen über die Durchführung aktiver Videoarbeit gemeinsam mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung verknüpft (Kapitel 6).

Der dritte Teil der Arbeit schließlich ist dem eigenen Forschungsvorhaben gewidmet. Da auch im Bereich der Forschung bisher wenig mit Menschen mit geistiger Behinderung gearbeitet wurde – es sind immer noch Stellvertreterbefragungen üblich –, soll hier etwas ausführlicher auf den Entwurf des Forschungsdesigns, dessen Anwendung und auch dessen Erfolg eingegangen werden (Kapitel 7 und 8). Die Analyse der Daten erfolgt nach der Methodologie der Grounded Theory. Die aus dem Material heraus entwickelten Kategorien werden zunächst vorgestellt und dann zu einem Theorie-

entwurf miteinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 9). Es folgt eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 10) und schließlich ein Fazit (Kapitel 11).

2 Menschen mit (geistiger) Behinderung: Bezeichnung und Statistik

Es existieren viele verschiedene Meinungen darüber, wie Menschen mit Behinderung am besten begrifflich beschrieben werden, ohne dass eine diskriminierende oder abwertende Konnotation mitschwingt. Im Sinne von Inklusion ist man um sprachliche Gleichberechtigung bemüht, stößt aber immer wieder auf die Tatsache, dass das Phänomen Behinderung tatsächlich existent ist und daher auch in Worte gefasst werden will, spätestens im medizinischen und rechtlichen Kontext. Constantin Grosch – Student, Kreistagsabgeordneter und Blogger mit Muskeldystrophie – fragt treffend: „Welcher Begriff stigmatisiert Behinderte am freundlichsten?“ (Grosch 2014, o. S.).

Auf ein umfangreiches Abwägen der verschiedenen Bezeichnungen soll hier verzichtet werden, hauptsächlich deshalb, weil neue Begriffe allein eben keine Veränderung der Einstellungen gegenüber jenen Menschen bewirken. Schon nach kurzer Zeit entfalten sie in der Regel dieselbe stigmatisierende Wirkung wie ihre Vorgänger (vgl. Kullig/Theunissen/Wüllenweber 2006, S. 118). Stattdessen soll hier eine Bezeichnung gewählt werden, mit der Betroffene momentan weitestgehend einverstanden sind. Als deren „Stimme“ wird hier das Projekt leidmedien.de herangezogen, das insbesondere Journalist*innen bei der Berichterstattung im Kontext Behinderung berät. Hier wird Folgendes zusammengefasst: Die mittlerweile geläufigen Zusätze „mit Beeinträchtigung“ bzw. „mit Handicap“ würden sich nur auf die körperliche Seite der Behinderung konzentrieren und die soziale Dimension, durch die Probleme oft erst entstehen, ausschließen. Besser sei daher „Mensch mit Behinderung“, solange die Betonung auf „Mensch“ liegt. Abgelehnt werden die Bezeichnungen „Behinderter“, da sie die Person auf ein einziges Merkmal reduziere, „Mensch mit besonderen Fähigkeiten“ oder „besonderen Bedürfnissen“, weil es schlicht unzutreffend sei, sowie, in ihrer heutigen Bedeutung ganz offensichtlich diskriminierend, „Krüppel“ oder „Invalide“ (vgl. leidmedien.de/begriffe, o. J.). In der vorliegenden Arbeit wird also von „Menschen mit Behinderung“ gesprochen, und zwar – es sei hinzugefügt, falls sich auch dieser Begriff in den nächsten Jahren negativ abnutzt – ohne jegliche Abwertung.

In Bezug auf *geistige* Behinderung schreibt die Redaktion von leidmedien.de:

„Der Begriff ‚geistige Behinderung‘ ist momentan umstritten. Vielen gilt er nach wie vor als neutrale Bezeichnung für Menschen, die große Probleme mit dem Lernen und Schwierigkeiten haben, abstrakte Dinge schnell zu verstehen. Viele der so bezeichneten Menschen aber lehnen den Begriff ‚geistige Behinderung‘ ab und nennen sich lieber **Mensch mit Lernschwierigkeiten**. Sie finden, dass nicht ihr ‚Geist‘ behindert ist, und dass ‚geistige Behinderung‘ sie als ganzen Menschen schlecht macht“ (ebd., Herv. i. O.).

Obwohl diese Argumentation gut nachvollziehbar ist, ergeben sich für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung Schwierigkeiten. „Geistige Behinderung“ ist ein inzwischen interdisziplinär verständlicher und genutzter Begriff, er besitzt „einen empirisch und theoretisch entwickelten Gehalt, der nicht ohne weiteres auf neue Begriffe übertragen werden kann“ (Kulig/Theunissen/Wüllenweber 2006, S. 118). Seine Auswechslung würde eine theoretische Konfusion zur Folge haben, vor allem in Bezug auf die vorgeschlagene Alternative „Lernschwierigkeit“, da Lernbehinderung im deutschen Raum sowohl definitorisch als auch institutionell klar von geistiger Behinderung abgegrenzt ist.¹ Daher wird im Folgenden der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ beibehalten.

Mit der Definition von Behinderung befasst sich Kapitel 3 ausführlich. An dieser Stelle sollen noch einige statistische Fakten vorgestellt werden, die zwar auf einem anderen, wenig soziologischen Verständnis von Behinderung beruhen und daher durchaus kritisch gesehen werden dürfen, jedoch trotzdem eine Einschätzung zulassen, welche Dimension die Zielgruppe dieser Arbeit in Deutschland umfasst.

Gemäß Bevölkerungsstatistik gelten in Deutschland 7,8 Millionen Menschen (9,4 % der Gesamtbevölkerung) als schwerbehindert, d.h. der Grad der Behinderung, der ihnen von Versorgungsämtern zuerkannt wurde, beträgt mindestens 50. Vor allem ältere Menschen sind betroffen: 34 % sind älter als 75 Jahre, 44 % zwischen 55 und 74 Jahre alt. Unter 18-Jährige machen nur 2 % aus. Die häufigsten Behinderungen sind körperliche (59 %), geistige und seelische Behinderungen liegen bei 13 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Die Zielgruppe, die im Rahmen dieser Arbeit im Mittelpunkt

¹ Als Maßeinheit für die Bestimmung einer geistigen Behinderung galt lange und gilt heute teilweise immer noch, allerdings umstritten, der Intelligenzquotient. Lernbehinderung wird mit einem IQ zwischen 55/60 und 80/85 definiert, alles darunter gilt als geistige Behinderung (vgl. Kulig/Theunissen/Wüllenweber 2006, S. 121). Diese klare Unterscheidung spiegelt sich auch im Förderschulwesen wider.

steht – Jugendliche mit geistiger Behinderung – ist also statistisch gesehen recht klein.

Da diese Daten jedoch keine genauere Einschätzung nach Art und Alter und auch geringeren bzw. nicht festgestellten Behinderungsgraden zulassen, soll als zweite Quelle noch die Schulstatistik herangezogen werden. Der Behinderungsbegriff orientiert sich hier vor allem an einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Cloerkes 2007, S. 70). Er wird dann angenommen, wenn Kinder und Jugendliche „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz 1994, S. 6). Im Jahr 2016 waren das 523.800 Schüler*innen (6,99 % aller schulpflichtigen Schüler*innen), davon 87.516 (1,19 %) mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. Dieser war damit neben dem Bereich „Lernen“ (2,61 % aller schulpflichtigen Schüler*innen) und „Emotionale und soziale Entwicklung“ (1,18 %) einer der am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. XV). Im Vergleich zu anderen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden diejenigen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verhältnismäßig am häufigsten an Förderschulen unterrichtet und nicht in allgemeine Schulen integriert (vgl. ebd., S. XX).

3 Inklusion als Bildungsaufgabe

Spätestens seit des 2006 durch die Vereinten Nationen beschlossenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – häufiger UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) genannt –, dominiert der Begriff „Inklusion“ den behindertenpolitischen Diskurs. Gemeint ist damit die Entwicklung und Förderung einer gesellschaftlichen Grundhaltung, die Menschen mit Behinderung das Recht auf ein „selbstständiges und selbst verantwortetes Leben in der Gesellschaft“ (Theunissen/Schwalb 2009, S. 12) zugesteht. Diese Perspektive lässt verschiedene Phasen des Umgangs mit Menschen mit Behinderung hinter sich: erstens die Exklusion, während der sie weg- und von sämtlicher Teilhabe ausgeschlossen waren, zweitens die Segregation, während der sie in abgegrenzten Sozialisationseinrichtungen „umsorgt“ wurden und drittens die Integration, während der sie durch die Reduzierung diagnostizierter Defizite an „normale“ Lebensbedingungen herangeführt wurden (vgl. ebd., S. 11f.). Die

Geburtsstunde von Inklusion als neuer Leitidee liegt in der 80er/90er Jahren in den USA, als Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen für rechtliche Gleichheit und Anerkennung kämpften (vgl. ebd., S. 17). Seither ist das Thema auch zunehmend auf der politischen Agenda zu finden – die BRK hat hier ein deutliches Zeichen gesetzt.

Ziel der BRK ist es, international „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (BRK Art. 1).² War das Leben von Menschen mit Behinderung lange Zeit durch Separation und Fremdbestimmung geprägt, wurde hierdurch nun die selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben als Menschenrecht bekräftigt. Auch Deutschland hat sich durch die Ratifizierung des Übereinkommens im Jahr 2009 zur Umsetzung dieser Forderung verpflichtet und seitdem zahlreiche politische Bemühungen in Gang gesetzt.

Das Ziel Inklusion lässt sich jedoch nicht allein durch neue gesetzliche Vorgaben erreichen. Die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung erfordert ein Aufbrechen tradierter Muster, die Behinderung als etwas Krankheitsähnliches, Bedauerndes, Minderwertiges oder Fremdartiges beschreiben. Diese können sich bei Menschen verfestigt haben, die keinen Umgang mit Betroffenen haben und deren Verständnis von Behinderung allein durch Dritte und Medienberichte geprägt ist; oder ebenso ggf. bei Sonderpädagog*innen, die ihre Schüler*innen beständig vor den „Gefahren“ der Welt bewahren möchten; oder auch bei Menschen mit Behinderung selbst, die sich an die allgegenwärtige Fremdbestimmung gewöhnt haben und sie als gegeben hinnehmen. In vielfältiger Weise hat Inklusion etwas mit der Transformation von Selbst- und Weltsichten zu tun und muss daher als Bildungsaufgabe verstanden werden, wie im Folgenden erläutert wird.

² Die deutsche Übersetzung der BRK, gültig für Deutschland, Liechtenstein, Österreich und die Schweiz, wurde im Gegensatz zum englischen Original fast ohne jegliche Beteiligung von Menschen mit Behinderung verfasst. Das englische Wort „inclusion“ wurde beispielsweise mit „Integration“ übersetzt, obwohl sich das Wort „Inklusion“ auch im deutschen Sprachgebrauch etabliert hat. Dadurch entstehende Bedeutungsunterschiede wurden von Behindertenorganisationen kritisiert, das „Netzwerk Artikel 3“ fertigte daraufhin eine sogenannte Schattenübersetzung an. Im Jahr 2016 wurde in Österreich eine amtlich korrigierte Übersetzung der BRK verabschiedet. Diese ist in Deutschland nicht gültig, soll aber in dieser Arbeit trotzdem als Vorlage dienen, um dem internationalen Diskurs begrifflich gerecht zu werden (vgl. (<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd/#c1911>, zugegriffen: 10.06.2017).

3.1 *Behinderung als individuelles Defizit*

Die BRK symbolisiert einen grundlegenden Perspektivwechsel in der Behindertenpolitik, da sie das Phänomen Behinderung erstmals „konsequent aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet“ (Arnade 2011, S. 4). Welch enormer Fortschritt dies ist, unterstreicht Arnade, indem sie an die zu NS-Zeiten begangenen 100.000 Morde an Menschen mit Behinderungen und 350.000 Zwangssterilisationen erinnert (vgl. ebd.). Das Lebensrecht von Menschen mit Behinderung wird indes nicht mehr angezweifelt – die Bedeutung von Behinderung als „etwas Fremdes mit dem Makel der Minderwertigkeit“ (ebd.) überdauerte jedoch die Jahrzehnte. In vielen Ländern herrscht selbst heute noch das medizinische Modell vor, das Behinderung als ein individuelles Defizit definiert, welches zu einer Abgrenzung von der vermeintlich normalen Gesellschaft führt (vgl. ebd.; Bielefeldt 2009, S. 6). Dieser medizinische Ansatz spiegelt sich beispielsweise im ersten Klassifikationsmodell der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wider, das 1980 verabschiedet wurde, um Kommunikation über gesundheitliche Themen international zu standardisieren (vgl. Schluchter 2010, S. 28). Die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) unterscheidet zwischen

- Schädigung (Impairment): Normabweichungen oder Verlust körperlicher Strukturen und Funktionen
- Fähigkeitsstörung (Disability): durch die Schädigung bedingte Einschränkung der Fähigkeit, bestimmte Aktivitäten auf als normal bezeichnete Art auszuführen
- und Beeinträchtigung (Handicap): durch die Schädigung oder Fähigkeitsstörung entstehende Nachteile des Individuums auf sozialer Ebene (vgl. ebd.).

Sie vergleicht Behinderung mit einer Krankheit oder einem Defekt, misst sie am Maßstab des (statistisch) Normalen und beschreibt sie schlussfolgernd als Defizit, das auch kausal-linear ausschlaggebend ist für Beeinträchtigungen auf sozialer Ebene (ebd., S. 29). Dieses Verständnis führte dazu, dass Betroffene überwiegend fremdbestimmt lebten, in gewisser Weise „fürsorglich entmündigt“ (Arnade 2011, S. 4).³ Ihre Erziehung wurde als „Hilfe für die ‚schwächsten Glieder‘ der Gesellschaft“ (Zirfas

³ Selbst in seiner heutigen Fassung betont das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt die notwendige Sicherung einer *liebevollen* Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. SchulG LSA, § 8 (1)).

2004, S. 55, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 17) verstanden und mit einem gewissen Wohltätigkeitsgedanken verknüpft. Einem Menschen mit Behinderung wurden eingeschränkte Lernmöglichkeiten attestiert und auch der Bedarf individueller Lernmethoden. Und so wurde in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland durch den Aufbau und die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens das medizinische Modell institutionell verfestigt: Es erfuhr eine zehngliedrige Aufteilung nach Behinderungsarten, an der sich bis heute kaum etwas geändert hat, weder im schulischen, noch im universitären Bereich (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 17ff.).⁴ Die Sonderpädagogik hält, um ihre Existenz zu legitimieren, an der Annahme förderungswürdiger, menschlicher Sonderfälle fest. Diese personen- und defizitorientierte Sichtweise wird mittlerweile jedoch scharf kritisiert: Die Auslegung von Behinderung als biologisches Wesensmerkmal bzw. individueller Mangel führe zu einer Stigmatisierung und Segregation der Betroffenen und lege sie mitunter von vornherein auf bestimmte Verhaltensweisen und Entwicklungsmöglichkeiten fest (vgl. ebd., S. 24). Vor allem aber verdecke sie „die Tatsache, dass Behinderung auch eine Folge von gesellschaftlich definierten Erwartungen, sozialen Reaktionen auf ‚Andersartigkeit‘ bzw. ‚Fremdheit‘ ist“ (ebd.).

3.2 Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion

Mittlerweile haben sich zunehmend andere Erklärungsmodelle von Behinderung etabliert, die eben dieser sozialen und gesellschaftlichen Bedingtheit eine größere Bedeutung zusprechen. Diesen folgend ist „Behinderung nicht ausschließlich auf die Ebene der Schädigung oder Beeinträchtigung reduzierbar, sondern entscheidend ist die Ebene der sozialen Wirklichkeit von Behinderung“ (Schluchter 2010, S. 30). Die zentrale These der Disability Studies etwa ist, dass Behinderung nicht einfach vorhanden sei, sondern hergestellt werde – „in wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Diskursen, politischen und bürokratischen Verfahren, subjektiven Sichtweisen und Identitäten“ (Waldschmidt 2007, S. 163, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 36). Nicht die Andersartigkeit des betroffenen Menschen wird hier als Behinderung verstanden,

⁴ In Sachsen-Anhalt unterscheidet das Schulgesetz Förderschulen für Blinde und Sehgeschädigte, Gehörlose und Hörgeschädigte, Körperbehinderte, Lernbehinderte, Geistigbehinderte, für Sprachentwicklung sowie Förderschulen mit Ausgleichsklassen (vgl. SchulG LSA § 8 (3)).

sondern gesellschaftliche Einstellungen und Barrieren, die eine Inklusion von Menschen mit Behinderung erschweren.

„Behinderung in diesem Sinne als gesellschaftlich konstruiert zu begreifen, bildet die Voraussetzung dafür, dass man sie als strukturelles Unrecht adressieren kann. Aus der Sicht der Betroffenen bedeutet dies den Übergang vom passiven Erleiden eines vermeintlich natürlichen Schicksals hin zur aktiven Kritik an stigmatisierenden, diskriminierenden und ausgrenzenden gesellschaftlichen Einstellungen und Strukturen“ (Bielefeldt 2009, S. 9).

Das oben beschriebene medizinische Klassifikationsmodell der WHO wurde 2001 abgelöst von der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), die sowohl körperliche als auch gesellschaftliche Faktoren, d.h. Aspekte sowohl des medizinischen, als auch des gesellschaftlichen Modells von Behinderung multiperspektivisch einbezieht. Es gilt heute als das anerkannteste Modell von Behinderung (bzw. als der „Minimalkonsens“, vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 25). Sie beschreibt eine Zweiteilung zwischen 1) Funktionsfähigkeit und Behinderung, bestehend aus

- Körperfunktionen und -strukturen
- Aktivitäten und Partizipation/Teilhabe

sowie 2) Kontextfaktoren, bestehend aus

- Umweltfaktoren
- Personenbezogenen Faktoren (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 16).

Dieses Modell berücksichtigt Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Bereichen ebenso wie Umwelt- und personenbezogene Faktoren, die das Leben mit Behinderung sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können (vgl. Schluchter 2010, S. 29f.). Behinderung ist in diesem Sinne nichts Absolutes mehr, denn sie wird in verschiedenen Lebensbereichen und Kontexten ganz unterschiedlich wirksam und auch subjektiv unterschiedlich erlebt. Ein Beispiel: Der Verlust eines kleinen Fingers (Grad der Behinderung offiziell mit 10 festgestellt) kann von einem Musiker als katastrophal wahrgenommen werden und wirkt sich auf die berufliche Funktionstüchtigkeit enorm aus, wohingegen ein blinder Telefonist (Grad der Behinderung 100) beruflich kaum eingeschränkt ist. Was als Behinderung gilt, kann sogar kulturell bedingt sein – ein Kind, das nicht lesen kann, zählt im afrikanischen Raum zu einer Vielzahl von Analphabeten, in Deutschland würde es vermutlich als „lernbehindert“ eingestuft werden

(vgl. Cloerkes 2007, S. 10). Um dieser Relativität von Behinderung gerecht zu werden, bietet Cloerkes folgende Definition, die auch in dieser Arbeit Gültigkeit besitzen soll:

„Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. ‚Dauerhaftigkeit‘ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‚Sichtbarkeit‘ ist im weitesten Sinne das ‚Wissen‘ anderer Menschen um die Abweichung.

Ein **Mensch** ist ‚**behindert**‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (ebd., S. 8, Herv. i. O.).

Es wird deutlich, welche zentrale Bedeutung sowohl gesellschaftliche als auch subjektive Einstellungen gegenüber Behinderung für ein Gelingen von Inklusion haben. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat diese Bedingungen durchaus im Blick. Sie bekräftigt das „Verständnis von einer Gesellschaft [...], in der alle Menschen mit oder ohne Behinderungen willkommen sind, respektiert werden, sich als zugehörig erleben sollen sowie ein selbstbestimmtes Leben führen können“ (Schwalb/Theunissen 2009, S. 7) und deklariert entsprechend Grundsätze wie „Nichtdiskriminierung“, „Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderung und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt“ (BRK Art. 3). Sie sei „kritisches Korrektiv“ (Schwalb/Theunissen 2009, S. 7) gegenüber allen Erscheinungen, die es Menschen mit Behinderung erschweren, an der Gesellschaft teilzuhaben. Zu ihren Zielen zählen daher sowohl das Empowerment von Menschen mit Behinderung, damit sie selbst ihre Rechte und Interessen vertreten können, als auch eine Bewusstseinsbildung bei Menschen ohne Behinderung:

„[E]ine ‚inklusive Gesellschaft‘ kann nur dann gedeihen, wenn ebenso alle anderen ein entsprechendes Bewusstsein, eine positive innere Einstellung behinderten Menschen gegenüber entwickelt haben“ (ebd., S. 8).

Neben Aufgaben, die sich an die Politik richten (z.B. Gewährleistung von Barrierefreiheit und die Abschaffung der Sonderbeschulung), umfasst die BRK also auch die Förderung eines Umdenkens auf subjektiver und gesellschaftlicher Ebene. Dies lässt sich durch geeignete Maßnahmen von außen zwar initiieren (bspw. durch eine entsprechende Sensibilisierung der Medienberichterstattung, BRK Art. 8), jedoch in keinsten Weise vorschreiben, denn die Transformation von Selbst- und Weltbildern sind

Bildungsprozesse, die nur vom Subjekt selbst ausgehen können (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 11).

3.3 *Selbst-, Fremd- und Weltbilder im Kontext Behinderung*

Was unter solchen „Bildungsprozessen“ verstanden wird, soll kurz erläutert werden: „Bildung“ meint hier weder Ausbildung noch Gebildet-sein, sondern den „qualitativ-empirisch rekonstruierbaren *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Fromme/Jörissen 2010, S. 50, Herv. i. O.). Diese Transformation ist zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen, findet potenziell überall und jederzeit statt und ist so komplex, dass sie weder messbar ist, noch als verfolgbares Ziel festgeschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 50f.). Anschaulicher wird dies, wenn man sich die Sozialisation eines Kindes vor Augen führt: Es wächst in sozialen Kontexten auf (Schule, Familie, Freunde), es macht Erfahrungen innerhalb dieser Welt(en), lernt die Bedeutungen der Dinge (auch der eigenen Person) und angemessene Verhaltensweisen kennen und übernimmt sie. Es ordnet Erfahrungen, verleiht ihnen Sinn und entwickelt so Schemata, die ihm Sicherheit und Orientierung geben – es sind „die Grundfesten der kindlichen Weltaufordnung“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 23). Diese Grundfesten können jedoch ins Wanken geraten, beispielsweise durch die Scheidung der Eltern oder eine Konfrontation mit komplett verschiedenen Weltbildern, die sich nicht mit den eigenen entwickelten Mustern vereinen lassen. Dadurch kann eine Orientierungskrise ausgelöst werden, die es nötig macht, die eigenen Ordnungsschemata zu verändern – wofür meist gewisse Widerstände überwunden werden müssen, denn immerhin haben sich Gewohnheiten über lange Zeit bewährt. Dies wird unter Bildungsprozessen verstanden (vgl. ebd., S. 23f.).

Bildungsprozesse werden ausgelöst durch Unbestimmtheit und ermöglichen gleichzeitig zunehmend, mit Unbestimmtheit umzugehen – darin sehen Jörissen/Marotzki (2009) eine elementare Fähigkeit in einer Zeit, die durch eine Vielzahl an Orientierungskrisen und die damit einhergehende Auflösung sozialer Tradierungen geprägt ist (z.B. Globalisierung, Abbau von Arbeitsplätzen, Pluralisierung von Werten und Normen, Individualisierung von Lebensentwürfen) (vgl. ebd., S. 16f.).

„Wie das Leben zu leben ist, wie man seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt“ (ebd., S. 17f.).

Der Mensch muss mit dieser Verantwortung umgehen lernen und dies kann ihm nur gelingen, wenn er sich selbst und seine Umwelt reflektiert, wenn er verschiedene Perspektiven kennenlernt, seine eigene Weltsicht als eine unter vielen und als flexibel erkennt und auf diese Weise auch einen neuen Zugang zu seiner eigenen Identität findet. Jörissen/Marotzki sehen es daher, neben dem Aufbau von Fakten- und Orientierungswissen, als essentielle Bildungsaufgabe an, Unbestimmtheitsbereiche zu eröffnen (ebd., S. 18ff.).

Mit der Inklusionsbewegung wird die jahrhundertlang bestehende Differenzierung zwischen „normal“ und „behindert“ aufgehoben – vergleichbar mit der verschwindenden Trennung zwischen männlich und weiblich (vgl. ebd., S. 20). Dadurch entsteht eine Unbestimmtheit, in der neue Ordnungsschemata entwickelt und ausprobiert werden können. Die BRK gibt eine recht klare Richtung entsprechender Bildungsprozesse vor, die auf verschiedene Weise angestoßen werden sollen. Auch Medien haben hier eine wichtige Bedeutung. Dies wird in Kapitel 4 erläutert. Zunächst jedoch soll noch etwas detaillierter auf die Entstehung und mögliche Änderung von Selbst- und Weltbildern, sowie auf bestehende Selbst- und Weltbilder im Kontext Behinderung eingegangen werden. Ein grundlegendes Verständnis, wie Lernen, Sozialisation und damit die subjektive Konstruktion von Welt und Identität funktioniert, bietet die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, die soziale Interaktion als Kern all dieser Vorgänge betrachtet.

3.3.1 Symbolischer Interaktionismus

Der Symbolische Interaktionismus entwickelte sich in kritischer Auseinandersetzung mit der Anfang des 20. Jahrhunderts in Amerika sehr ausgeprägten positivistischen Soziologie. Deren Grundannahme war, dass auch die menschliche Gesellschaft, äquivalent zu den Naturwissenschaften, durch physikalische Gesetze determiniert werde, die man folglich „nur“ aufdecken und akkumulieren müsse, um verschiedene Erscheinungen erklären und damit „Wahrheit“ festschreiben zu können. Dahinter verbirgt sich noch die mittelalterliche Anschauung, etwas Göttliches lenke die Welt auf absolut

rationale Weise (vgl. Helle 2001, S. 41ff.). Gegen dieses Verständnis von Wahrheit wendete sich der philosophische Pragmatismus, dessen Vertreter meinen, Wahrheit liege „in jenem Denken, das mir zu erfolgreichem Handeln verhilft, oder englisch knapp: the truth is what works“ (ebd., S. 44). Wahrheit sei demnach nicht objektiv, sondern werde von jeder*m Einzelnen auf Grundlage der eigenen Erfahrungen und durch das eigene Handeln konstruiert. Diese Annahme prägt den Symbolischen Interaktionismus grundlegend (vgl. ebd., S. 44ff.). „[E]ine Gesellschaft besteht aus Individuen, die miteinander interagieren“ (Blumer 2013, S. 70) – dieser Satz entfaltet seine Tragweite erst leicht umgestellt: „menschliche Gruppen und Gesellschaften [bestehen] im Grunde nur *in der Handlung*“ (ebd., Herv. i. O.). Interaktion ist in diesem Sinne kein Medium, das durch verschiedene Faktoren determiniertes Verhalten lediglich freisetzt, vielmehr entstehen Handlungen durch soziale Interaktion selbst, indem Interagierende sich aufeinander beziehen müssen: „Das Leben einer jeden menschlichen Gesellschaft besteht notwendigerweise in einem fortlaufenden Prozess des Aufeinander-Abstimmens der Aktivitäten ihrer Mitglieder“ (ebd., S. 70).⁵

Als geistiger Vater dieser Theorie gilt George Herbert Mead. Da er jedoch zu Lebzeiten nur wenig publizierte, war es Herbert Blumer, der dessen Denkansätze bekannt machte und weiterentwickelte und daher ebenfalls oft als Gründer genannt wird (vgl. Helle 2001, S. 64ff.). Die Grundlagen der Theorie sollen im Folgenden in Bezug auf Behinderung erklärt werden.

3.3.2 *Behinderung als negatives Symbol*

Die wichtigste Prämisse des Symbolischen Interaktionismus besagt, dass Menschen Objekten gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Objekte für sie besitzen. Die Definition von „Objekt“ ist hier überaus weit gefasst, darunter wird alles verstanden, „was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag“ (Blumer 2013, S. 64), also Gegenstände gleichermaßen wie Menschen, Handlungen oder Situationen, selbst abstrakte Dinge wie Prinzipien oder Meinungen (hier relevant z.B. Behinderung, Mensch mit Behinderung, Andersartigkeit, Intelligenz, Ästhetik, Rollstuhl

⁵ Diese Annahme wird auch in Baackes Konzept der kommunikativen Kompetenz deutlich (siehe Kap. 5.4.2).

etc.). Die Welt, wie sie für einen Menschen existiert, setzt sich aus diesen Objekten zusammen und ihre Bedeutungen prägen diese Welt. Da die Bedeutungen subjektiv sind und Objekte somit Symbole für verschiedene Dinge sein können, ist es auch möglich, dass Menschen, selbst trotz räumlicher Nähe, in völlig verschiedenen Welten leben (vgl. ebd., S. 76). Objekte, die ein Mensch nicht wahrnimmt oder kennt, existieren laut dieser Theorie für ihn nicht. Demzufolge können sie dann auch nicht Teil seiner Welt sein (vgl. ebd.).

Die Bedeutung der Objekte wird aus sozialer Interaktion mit anderen Menschen abgeleitet bzw. erwächst aus ihr: „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln“ (ebd., S. 67). Bedeutungen sind also soziale Produkte – gegensätzliche Annahmen wären, dass Bedeutungen den Dingen bereits innewohnen und nur erkannt werden müssen oder dass sie allein der Psyche entspringen (durch Gefühle, Ideen, Erinnerungen, Einstellungen).

Der Mensch lernt Objekte kennen, indem andere Menschen ihm diese Objekte anzeigen, und er lernt ihre Bedeutung kennen, indem er wahrnimmt (bzw. in Interaktion erfährt), wie andere Menschen sie definieren:

„So lernen wir allmählich durch das Anzeigen von anderen, daß ein Sessel ein Sessel ist, daß Ärzte eine bestimmte Art von Fachleuten sind, daß die Verfassung der Vereinigten Staaten eine bestimmte Art eines Aktenstückes ist, und so weiter“ (Blumer 2013, S. 76).

Auch, wie Behinderung gedeutet werden soll, lernt das Individuum, indem es auf bereits bestehende Definitionsansätze und Bedeutungszuschreibungen stößt, beispielsweise die seiner Eltern oder Erzieher*innen, aber auch medial vermittelte (siehe dazu Kap. 4.4). Diese wiederum haben ebenfalls historische Wurzeln. Die überwiegend negative Bewertung von Behinderung reicht viele Jahrhunderte zurück: So wurden im christlichen Glauben Krankheit und Leiden seit jeher als Läuterung interpretiert. Ein behindertes Kind galt als Strafe Gottes. Auch die Vorstellung, Behinderung sei durch exorzistische Praktiken rückgängig zu machen, hielt lange an (vgl. Cloerkes 2007, S. 115f.). In der Gegenwart sind es vor allem soziokulturelle Normen und Werte, die eine Fortführung dieser ablehnenden Tradition begünstigen: In einer leistungsorientierten Gesellschaft wie unserer „sind Werte wie Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Intelligenz, körperliche Integrität und ästhetisches, jugendliches Äußeres von großer Bedeutung“ (ebd., S. 114). Abweichungen davon, wie sie mit verschiedenen Behinderungen

einhergehen, werden als stabilitätsbedrohend wahrgenommen. Die Weitergabe dieses Verständnisses von Behinderung geschieht schon sehr früh – während Kinder im Alter von vier Jahren Fremdartigem noch neugierig gegenüberstehen, sind bei Achtjährigen schon viele Vorurteile ausgeprägt – und mitunter sehr subtil. Beispielsweise wird in Märchen das Böse mit körperlichen Abweichungen verknüpft oder Eltern nutzen durch Sprüche wie „Dir fallen alle Zähne aus, wenn du zu viel Süßes isst“ Behinderung als Druckmittel der Erziehung (vgl. ebd.).

3.3.3 Belastete Interaktionen durch Stigmatisierung

Die Einstellung gegenüber Behinderung wird, weil sie ein so auffälliges Merkmal darstellt, oft auf den gesamten Menschen mit Behinderung übertragen – er wird stigmatisiert (vgl. Cloerkes 2007, S. 168f.). Daher hat eine mit dem Merkmal verbundene negative Bedeutungszuschreibung auch enorme Auswirkungen auf die Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung,⁶ die über eine Störung durch eine womöglich tatsächlich vorhandene funktionale Beeinträchtigung der kommunikativen Fähigkeit weit hinausgehen. Die sozialisationsbedingte ablehnende Haltung kann sich in originären Reaktionen äußern, die Distanz schaffen sollen: Dazu zählen Anstarren, diskriminierende Äußerungen, Witze und auch Aggressivität (vgl. ebd., S. 106). Diesen Verhaltensweisen stehen jedoch gesellschaftliche Normen entgegen, die daraus resultieren, dass Menschen mit Behinderung ja nicht absichtlich anders sind: „aus moralisch-rechtlichen Gründen darf ihnen ihre Abweichung nicht offiziell angelastet werden“ (ebd., S. 119). Daher wird auch das Ausleben solcher affektiven Reaktionen missbilligt. Dieser normative Konflikt führt zu Verhaltensunsicherheit, Schuldgefühlen, dem vorausschauenden Vermeiden von Begegnungen und häufig zu sogenannten „überformten Reaktionen“ (ebd., S. 121): Ohne seine Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung zu ändern, richtet das Individuum sein Handeln an offiziell erwünschten Reaktionen aus, es kommt zu einer Scheinakzeptanz. Durch Mitleid, unpersonliche Spenden und aufgedrängte Hilfe versuchen Menschen ohne Behinderung, auf sozial anerkannte Weise Schuld, Angst und Verpflichtung loszuwerden. Jedoch:

⁶ Eine dichotome Unterscheidung ist, wie bereits angedeutet, aufgrund der vielfältigen subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungen von Behinderung eigentlich realitätsfern und wird hier nur für eine bessere Verständlichkeit herangezogen.

„Alle Möglichkeiten, insbesondere die überformten Reaktionen, laufen darauf hinaus, daß behinderte Menschen in der Regel auf Ablehnung stoßen“ (ebd., S. 123). Das Selbstbild von Menschen mit Behinderung kann darunter sehr leiden.

3.3.4 *Identität und Behinderung*

Wie bereits erwähnt, ist das gesellschaftliche Leben als fortwährender Prozess des Aufeinander-Abstimmens seiner Mitglieder zu verstehen. Es ist ein Kommunikationsprozess, der durch den ständigen Austausch von Gesten vorangetrieben wird – dazu zählt „jede wahrnehmbare Äußerung oder Bewegung, die einem Interaktionspartner anzeigt, welche inneren Erfahrungen der andere macht oder welche Absichten er verfolgt“ (Helle 2001, S. 72). Diese Gesten – insbesondere Sprache spielt hierbei natürlich eine wichtige Rolle – geben also sowohl Aufschluss darüber, was erwartet wird, als auch darüber, was der*die Interaktionspartner*in zu tun gedenkt. Dafür müssen sie zunächst wahrgenommen und anschließend interpretiert werden – und zwar nicht aus der eigenen Perspektive, sondern aus der des*der anderen. Es ist nötig, die Handlung aus den Augen des*der anderen zu sehen, um Erwartungshaltungen antizipieren und das eigene Handeln daran ausrichten zu können (vgl. Blumer 2013, S. 73f.)

Dieser Perspektivwechsel ist nicht nur grundlegend, um eine gemeinsame Handlung zu konstruieren. Er ist laut der Theorie der symbolischen Interaktion gleichzeitig der Prozess, durch den das Individuum seine Identität bildet. Indem ein Mensch verschiedene Rollen übernimmt, gelingt es ihm, sich selbst aus der Perspektive von anderen – und damit als ein Objekt – wahrzunehmen und daraufhin eine Vorstellung der eigenen Person zu bekommen. Das passiert spielerisch, indem ein Mensch in die Rolle *eines* anderen schlüpft – z.B. ein Kind, das „Mutter spielt“ (Mead nennt das „play“), oder indem er eine Rolle innerhalb einer organisierten *Gruppe* übernimmt und gemäß bestehender Regeln mit anderen kooperieren muss („game“) (vgl. Helle 2001, S. 79ff.; Blumer 2013, S. 77ff.). Um hier erfolgreich zu sein, muss das Individuum in der Lage sein, „sich selbst vom Standpunkt mehrerer anderer Positionen aus zu sehen“ (Helle 2001, S. 79), die Erwartungshaltungen der anderen (laut Mead „generalized other“) zu verinnerlichen und entsprechend zu handeln. Dieser internalisierte, gesellschaftliche Blick auf die eigene Person begründet einen Teil der Persönlichkeit, den Mead „me“ nennt. Da Menschen Teil gänzlich verschiedener Interaktionssituationen sein können, ist auch die Entstehung mehrerer mes möglich (vgl. ebd.). Es ist jedoch i.d.R. nicht

der Fall, dass Menschen den Erwartungen des „generalized other“ völlig entsprechen, da die eigenen Bedürfnisse meist nicht in diesen aufgehen: „Diese Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Rolle und individuellen Bedürfnissen muss daher immer neu ausgehandelt werden“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006, S. 132). Der Teil der Persönlichkeit, der diese subjektiven Bedürfnisse symbolisiert, ist nach Mead das „I“ – es ist die spontane und unreflektierbare Reaktion des einzigartigen Individuums auf bestimmte Reize. Das „me“ steht mit dem „I“ in stetigem Austausch. Aus diesem immerwährenden Aushandlungsprozess „mit sich selbst“ geht schließlich die subjektive Identität, das „self“, hervor (vgl. Helle 2001, S. 79).

Eine elementare Aussage des Symbolischen Interaktionismus ist es also, dass Sozialisation durch den Erwerb verschiedener Perspektiven auf sich selbst stattfindet und daher „Individuen auf soziale Beziehungen zu anderen angewiesen sind, um ein Selbst bzw. eine Identität zu erringen“ (Brumlik 1973, S. 120).

Der Mensch „handelt sich selbst gegenüber und leitet sein Handeln anderen gegenüber auf der Grundlage dessen, wie er sich selbst sieht. [...] Wie die anderen Objekte, so entwickelt sich auch das ‚Selbst-Objekt‘ aus einem Prozess sozialer Interaktion, in dem andere Personen jemandem die eigene Person definieren“ (Blumer 2013, S. 77f.)

Die Identität von Menschen mit Behinderung wird dadurch bedroht, dass der gesellschaftliche Blick auf ihre Person (das „me“) meist überwiegend negativ ist. Es wurde eben beschrieben, dass Stigmatisierung Interaktionen vielfältig belasten kann. Die betroffene Person kann sich dagegen wehren, indem sie negativen Bewertungen ausweicht oder sie als unwichtig ansieht. Gelingt ihr dies jedoch nicht, „kann die angenehme Selbsterfahrung nicht mehr aufrechterhalten werden“ (Cloerkes 2007, S. 189) und die negativen Bewertungen der Außenwelt werden zu einem Teil der Identität. Es kommt zu einer „Sozialisation in die Rolle eines Stigmatisierten“ (ebd., S. 171). Cloerkes betont, dass es keinesfalls eine zwangsläufige Konsequenz sei, dass Betroffene diese fremdbestimmte Rolle übernehmen bzw. eine Identitätsstörung entwickeln (vgl. ebd., S. 198). Tatsächlich gelingt es ihnen in vielfältiger Weise, ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten. Bei Menschen mit geistiger Behinderung geschieht dies beispielsweise, indem „der Begriff ‚Behinderung‘ auf Körperbehinderung eingeengt und so als unwichtig für die eigene Person relativiert wird“ (ebd., S. 192). Dennoch bedeute Stigmatisierung immer „eine unter Umständen fatale Gefährdung der Identität und der psychischen Integrität von Menschen“ (ebd., S. 198), die zu Desintegration, Fremdbestimmung und einem Leben am Rande der Gesellschaft führen können. Insofern

muss es auch Ziel von Inklusionsbemühungen sein, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes von Menschen mit Behinderung zu fördern.

3.3.5 Bedeutungsänderung des Symbols Behinderung

Eine Prämisse des Symbolischen Interaktionismus besagt, dass die Bedeutungen von Objekten – so auch die Bedeutung von Behinderung als negative Abweichung – veränderbar sind (vgl. Blumer 2013, S. 67f.). Sozial (vor)geformte Bedeutungen werden nicht einfach übernommen, sondern durch das Individuum in Auseinandersetzung mit dem Objekt stets neu interpretiert. Blumer hebt dies auch im Hinblick auf scheinbar festgeschriebene Normen und Handlungsabläufe innerhalb einer Gesellschaft hervor: Zwar bestünden Formen „sich wiederholender Muster gemeinsamen Handelns“ (ebd., S. 84) – es sei jedoch falsch, anzunehmen, dass diese das Zusammenleben bestimmen würden. Es sei umgekehrt „der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrechterhält“ (ebd., S. 86). Denn auch jede Wiederholung einer Handlung durchlaufe von Neuem einen Interpretationsprozess und werde neu entwickelt. Die ihr zugrundeliegenden Bedeutungen „können bedroht wie auch bestärkt werden, man kann sie unbehelligt lassen oder sie mit neuer Wirksamkeit versehen“ (ebd. S. 85).

Insofern ist auch eine Bedeutungsänderung des Objekts „Behinderung“ trotz seiner jahrhundertelangen negativen Konnotation durchaus denkbar. Cloerkes (2007) merkt jedoch an, dass die soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderung, eben weil sie weitgehend affektiv ist, durchaus stabil und änderungsresistent ist – wie generell alle Ablehnungstendenzen gegenüber als andersartig empfundenen Menschen (vgl. ebd., S. 137). Oft geforderte und eingesetzte massenmediale Aufklärungskampagnen sind zwar geeignet, den Mangel an Informiertheit zu korrigieren, da diese jedoch nur die kognitive Dimension ansprechen, können sie irrationale Einstellungen kaum beeinflussen (vgl. ebd., S. 138ff.). Ähnlich verhält es sich mit Gesetzgebungsmaßnahmen. Erfolgsversprechender ist der direkte Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Er ermöglicht das Aufeinandertreffen verschiedener Selbst- und Weltbilder. Wenn der Mensch mit Behinderung nun gar nicht so anders ist als erwartet, wenn Gemeinsamkeiten entdeckt werden können und positive Erfahrungen bestehende Vorurteile „überschreiben“ können, ist es möglich, die Negativität des Symbols Behinderung aufzubrechen und dieses neu zu konstruieren. Dafür bedarf es einiger

Bedingungen: Der Kontakt darf nicht oberflächlich sein – nicht die Häufigkeit des Kontakts ist ausschlaggebend, sondern dessen Intensität. Eine tiefgründige und positive Kommunikation und Beziehung zwischen den Individuen muss ermöglicht werden. Dies kann nur geschehen, wenn sie auf Freiwilligkeit basiert und die Interaktionspartner*innen auf Augenhöhe sind. Förderlich ist es, wenn der Kontakt eine gewisse Belohnung verspricht, z.B. indem gemeinsame Ziele verfolgt und erreicht werden (wie es im Rahmen aktiver Medienarbeit der Fall ist, siehe Kap. 5) (vgl. Cloerkes 2007, S. 145ff.). Cloerkes merkt an: „Besonders günstig ist, wenn es gelingt, Unbehagen in direktem Kontakt mit einem positiv wirkenden behinderten Menschen abzubauen“ (ebd., S. 153) – dies setzt voraus, dass auch der*die Interaktionspartner*in mit Behinderung keine Berührungsängste hat und in der Lage ist, seine*ihre eigenen Gedanken, Interessen und Gefühle adäquat zum Ausdruck zu bringen. Daraus schlussfolgert Cloerkes: „Die Stärkung der Handlungskompetenz behinderter Menschen gehört zu den allerwichtigsten Rahmenbedingungen für einen Abbau negativer Einstellungen und Handlungstendenzen“ (ebd.). Sie müssen befähigt werden, sich emanzipativ selbst für eine Änderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse einzusetzen (siehe auch Kap. 5.2.2).

4 Inklusive Medienbildung

Der enorme Einfluss von Medien auf die Konstruktion von Selbst- und Weltbildern wurde auf den vorangegangenen Seiten bereits angedeutet. Sie vermitteln bestimmte Perspektiven auf Behinderung, dabei können sie bestehende Bedeutungszuschreibungen bestärken oder in Frage stellen und damit zur Reflexion anregen. Daher liegt „in der Begegnung mit artikulativen Äußerungen [...] ein Bildungspotential“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39). Folgerichtig fordert die BRK alle Medienorgane auf, „Menschen mit Behinderungen in einer dem Zweck dieses Übereinkommens entsprechenden Weise darzustellen“ (BRK Art. 8 (2c) Bewusstseinsbildung). Auch schlicht als Informationsmittel können Medien das kaum vorhandene „Bewusstsein in der breiten Öffentlichkeit für die Lebenssituation, die alltäglichen Herausforderungen und die vielfältigen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen“ (Bosse 2016, o. S.) fördern.

Der Einfluss von Medien auf die Gesellschaft geschieht in der heutigen Zeit jedoch keineswegs mehr nur unidirektional. Vielmehr erschaffen (vor allem neue) Medien „Orte der Begegnung“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39), die einen Dialog ermöglichen.

Sie sind Räume, in denen das Individuum seine Meinungen und Perspektiven – sein Selbst – artikulieren kann. Dieser Vorgang beinhaltet dadurch, dass Erfahrungen gewissermaßen „in Form“ gebracht werden müssen, immer auch eine Distanzierung zu den eigenen Gedanken und damit die Chance, sein Selbstbild zu reflektieren. Durch die mediale Artikulation wiederum kann das Individuum auf die Gesellschaft einwirken, wie oben beschrieben (vgl. ebd., S. 38f.).

Medien sind also als Handlungsräume zu verstehen, in denen Identität, soziale Teilhabe und Orientierung – „alte Fragen der Bildung“ (Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 67) – verhandelt werden. Der Begriff der „Medienbildung“ versucht, diesen Prozessen gerecht zu werden.⁷ Die Auseinandersetzung mit Medien kann kein abgegrenzter Fachbereich bleiben, sondern wird zu einem „Teil der allgemeinen (Persönlichkeits-) Bildung“ (Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 67).

Unter dem Begriff „Inklusive Medienbildung“ wird nun diskutiert, inwiefern mittels oder über Medien Bildungsprozesse angestoßen werden können, die den Zielen von Inklusion entsprechen. Fragen der Darstellung von Behinderung in Medien gehören ebenso dazu wie eine Auseinandersetzung mit der technischen Zugänglichkeit zu Medien und auch die medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit Behinderung (vgl. Bosse 2016, o. S.). Die Kapitel 4.3, 4.4 und 4.5 vermitteln Einblicke in diese drei Teilbereiche.

Die Medienpädagogik befasste sich zunächst sehr zögerlich, inzwischen aber zunehmend enthusiastisch mit der „neuen“ Zielgruppe und durchlebt, parallel zum aktuellen behindertenpolitischen Diskurs, ebenfalls einen Perspektivwechsel. Interessant ist, dass dieser Wandel die historische Entwicklung medienpädagogischer Positionen (siehe Kap. 5.1) einige Jahrzehnte später regelrecht nachzeichnet. Auch hier dominierte zunächst eine bewahrpädagogische Haltung. Menschen mit Behinderung wurden lange vor negativen – und damit i.d.R. sämtlichen – medialen Einflüssen ferngehalten. Bosse (2012a) spricht von einer „regelrechten Technikfeindlichkeit“ (ebd., S. 436). Später folgte der euphorische Einsatz von Medien als technisch-funktionale Kompensationsmittel von Behinderungen. Schließlich wurde die Forderung eines Empowerments laut, womit das Erkennen persönlicher Stärken und Bedürfnisse gemeint

⁷ Es existieren verschiedene Varianten des Konzepts „Medienbildung“, hier wird dem „Magdeburger“ Modell gefolgt, das auf der strukturalen Bildungstheorie aufbaut (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, 2009; Fromme/Jörissen 2010).

ist, um im nächsten Schritt via Medien auf soziale Strukturen Einfluss zu nehmen (vgl. Schluchter 2010). Dass aktive Medienarbeit geeignet ist, diese Forderung umzusetzen, wurde auch in Bezug auf Menschen mit Behinderung erkannt. Diese Entwicklung sowie die theoretischen Pfeiler einer inklusiven Medienbildung sollen auf den nächsten Seiten erläutert werden.

4.1 Annäherung an eine „neue“ Zielgruppe

In Bezug auf Behinderungen wurden Medien – entsprechend einer defizitorientierten Sichtweise auf Behinderung, wie sie vor Beschluss der BRK vorherrschend war – lange überwiegend als Kompensationsmittel wahrgenommen und eingesetzt (vgl. Lutz 2003, S. 149; Schluchter 2010, S. 92). Gehörlose können mithilfe eines Computers besser kommunizieren, motorisch eingeschränkten Menschen wird durch spezielle Hard- und Software die Nutzung anderer technischer Geräte ermöglicht – Medien dienen quasi als Prothesen, die den Alltag von Menschen mit Behinderung erleichtern bzw. normalisieren sollen. Als vorrangige Aufgabe dieser stark technologisch-funktional ausgeprägten Medienpädagogik galt dementsprechend die Vermittlung von technischen Anwendungs- und Bedienkompetenzen (vgl. Schluchter 2010, S. 15). Medien wurden außerdem auch als Unterrichtsmittel eingesetzt, jedoch lediglich als Instrument mit methodisch-didaktischer Funktion, z.B. als Lernprogramm (vgl. ebd., S. 92; Körner 2006, S. 11).

Wissenschaftlich bedeutsam war zunächst vor allem die Frage nach medialen Repräsentationen von Menschen mit Behinderung (z.B. Heiner/Gruber 2003; Bartmann 2002; Radtke 2003; Bosse 2006; Scholz 2010). Die Erkenntnisse wurden ethisch diskutiert und in Forderungen nach gesellschaftlicher Gleichberechtigung eingebettet, Schlussfolgerungen für medienpädagogisches Handeln enthielten sie jedoch nicht (vgl. Schluchter 2010, S. 91). Als einer der ersten suchte Mürner (2003) nach Möglichkeiten, wie Menschen mit Behinderung aktiv an der öffentlichen Meinung teilhaben könnten, um dem einseitigen medialen Bild entgegenzuwirken. Damit formulierte er eine bis dato neue Dimension der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung:

„Als Antwort nahe liegend ist, dass behinderten Menschen selbst mehr Gelegenheit gegeben wird, in den Massenmedien zu Wort zu kommen, ihre Weltsicht, ihre Erfahrungen und Bedürfnisse auszubreiten, denn vorwiegend berichtet man über sie“ (ebd., S. 195).

Nach und nach setzte sich die Erkenntnis durch, dass Medien für Menschen mit Behinderung auch fernab kompensatorischer Möglichkeiten wesentliche Potenziale für gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsbildung aufweisen. Die Chancen der handlungsorientierten Medienpädagogik – eigentlich bereits ab den 80er Jahren populär – wurden mehr als 20 Jahre später auch in der Sonderpädagogik erkannt.

„In der Medienarbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen wird deutlich, dass der Umgang mit Medien nicht nur der Kompensation dient, sondern darüber hinaus den Bildungsprozess und therapeutische Maßnahmen befördern kann“ (Lutz 2003, S. 148).

„Die behinderten Menschen erwerben Selbstbewusstsein und Medienkompetenz in einem vorher nie zugetrauten Maße und wer ihre Medienprodukte kennen lernt, erhält Einblicke in das Leben und die Denkweise behinderter Menschen“ (Körner 2006, S. 11).

„Der Einsatz neuer Medien kann Handlungsspielräume eröffnen, um die Kommunikationsformen und -fähigkeiten zu erweitern. Auf diese Weise werden soziale Abhängigkeiten verringert und damit die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung verbessert“ (Schaumburg 2010, S. 6).

Erste Erfahrungsberichte über Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung wurden veröffentlicht (z.B. Gessler 2003; Giersig 2003). Schmidt (2002) umreißt bereits eine konkrete Vorgehensweise für aktive Medienarbeit im Rahmen von projektorientiertem, medienerzieherischem Unterricht an Förderschulen zur individuellen Lernförderung und stellt eigene Projektideen vor. Besonders hervorzuheben ist außerdem die Dokumentation des Projekts „ausdrucksstark“ (Michaelis/Lieb 2006), die Konzepte für aktive Medienarbeit mit Jugendlichen mit und ohne Behinderung zusammenfasst und auswertet. In der Evaluation des Projekts (Eggert 2006) werden konkrete Potenziale benannt – die Entdeckung neuer Erfahrungsräume, eine Steigerung des Selbstwertgefühls, das Aufbrechen fester (Gruppen-)Strukturen sowie die Förderung von Kooperations- und Teamfähigkeit (vgl. ebd., S. 98f.). Ebenso wird auf Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, die bei der Durchführung auftraten – dazu zählen die sehr unterschiedlichen (kognitiven) Voraussetzungen der Teilnehmenden, Konzentrationsprobleme, Über- oder Unterforderung und auch der nötige hohe Betreuungsschlüssel (vgl. ebd., S. 95ff.).

Seither wird für eine stärkere medienpädagogische Auseinandersetzung mit Menschen mit Behinderung geworben:

„Menschen mit geistiger Behinderung vermögen der Medienpädagogik ein völlig neues Lern- und Handlungsfeld zu eröffnen. [...] Als ein Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung sollte die Medienpädagogik fester Bestandteil der Behindertenpädagogik werden“ (Schaumburg 2010, S. 16).

Der Wert medienpädagogischer Arbeit mit Menschen mit Behinderung wurde durchaus erkannt, jedoch beruhte deren Durchführung auf der Initiative einiger Weniger. Schluchter (2010) stellt fest, dass „grundlegende Intentionen und Ziele einer handlungsorientierten Medienpädagogik bzw. der aktiven Medienarbeit [...] in Bezug auf Menschen mit Behinderung bis dato weder ausreichend begründet noch theoretisch-konzeptionell aufgearbeitet“ wurden (ebd., S. 15). Diese Lücke versuchte er mit seinem Grundlagenwerk „Medienbildung mit Menschen mit Behinderung“ (2010) zu schließen. Mittels Expert*innen-Interviews gelang es ihm, das Feld theoretisch zu strukturieren. Seine Ergebnisse formuliert er in zehn Kategorien, die ein entsprechendes pädagogisches Gerüst skizzieren und dabei weit über die bisherigen Schwerpunkte technische Funktionalität und Barrierefreiheit hinausgehen. Hierzu zählen u.a. „Selbstaussdruck mit Medien“, „Erschließung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume“, „Persönlichkeitsbildung“ und „Beziehungsarbeit“ (siehe auch Kap. 4.3).

Größere Bedeutung in medienpädagogischen Fachkreisen erlangte das Thema inklusive Medienbildung beim Medienpädagogischen Kongress im Jahr 2011. Erstmals setzten sich Vertreter der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ im Rahmen des Medienpädagogischen Kongresses konkret mit Medienpädagogik in sonder-, integrations-, und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern auseinander. Als zentrale bildungspolitische Forderung halten sie fest:

„Besonders Ansätze einer inklusiven Medienbildung sind stärker zu fördern; sie eröffnen Chancen für Selbstaussdruck, Kommunikation und Partizipation mit Medien, auch für Menschen mit Behinderungen“ (Niesyto 2011a, S. 5).

Im Positionspapier der entsprechenden Arbeitsgruppe wird außerdem konstatiert,

„dass die Intersektion von Medienpädagogik und Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik stärker in den Blick der (inter)disziplinären Theoriebildung und der Entwicklung von Praxiskonzepten/-modellen zu rücken ist. Bislang fehlt es insbesondere an wissenschaftlichen Befunden im Bereich der Mediensozialisationsforschung und an medienpädagogischer Begleit- und Praxisforschung“ (Betz et al. 2011, S. 76).

Das Thema erfreut sich seither zunehmender Beliebtheit. Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) gründete eine Fachgruppe Inklusive Medienpädagogik,⁸ es werden Unterrichtsmaterialien und Projektvorschläge veröffentlicht (vgl. www.inklusive-medienarbeit.de; Schluchter 2015, Bosse 2012b), Fördermittel ausgeschrieben (bspw. Aktion Mensch⁹ oder das Programm Kultur macht stark des Bundesministeriums für Bildung und Forschung¹⁰) und Möglichkeiten einer Integration von Medienpädagogik in die sonderpädagogische Ausbildung eruiert (vgl. Schluchter 2014; Bosse 2012a).

Dennoch scheitert eine Verankerung inklusiver Medienpädagogik in der Schulpraxis – als langfristige, institutionell abgesicherte Bildungsmaßnahme, die viele Menschen mit Behinderung erreichen würde – immer noch an passenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, hohen Kosten für Technik und Personal sowie einer jahrelang gehegten Abneigung der Sonderpädagogik gegenüber modernen Medien (vgl. Bosse 2016, o. S.; Lutz 2006, S. 16f.). Es hält sich die Annahme, dass exzessiver Medienkonsum Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten fördere, wodurch eher eine Reduzierung der Mediennutzung angestrebt wird (vgl. Lutz 2006, S. 16). Auch wenn Medien als Lehrinhalte aufgeführt werden, liegt der Schwerpunkt oft nur auf der Vermittlung technischer Kompetenz (vgl. Bosse 2012a, S. 440ff.).

In der Praxisforschung liegen zu inklusiver Medienpädagogik bisher kaum Erkenntnisse vor, ebenso hat auch im Bereich der Theoriebildung Schluchter (2010) bisher keine Gesellschaft bekommen. Sein Konzept des Empowerments durch Medienbildung soll in Kapitel 4.3 vorgestellt werden. Zunächst jedoch sei darauf hingewiesen, dass – wenn auch nicht konkret mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderung im Fokus – eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Jugendlichen aus sozial und bildungsbenachteiligten Verhältnissen im Zusammenhang mit Medien durchaus schon stattgefunden hat und hier als wichtiger theoretischer Anknüpfungspunkt gesehen werden kann.

⁸ <https://www.gmk-net.de/index.php?id=370>, zugegriffen: 02.07.2018.

⁹ <https://www.aktion-mensch.de/foerderung/>, zugegriffen: 02.07.2018.

¹⁰ <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/>, zugegriffen: 02.07.2018.

4.2 Medien und soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit liegt dem Soziologen Stefan Hradil (2005) zufolge dann vor, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (ebd., S. 30). „Wertvoll“ sind „Güter“ dann, wenn durch ihre Verfügung jeweils erstrebenswerte Zielvorstellungen innerhalb einer Gesellschaft erreicht werden können. Materieller Wohlstand, Macht und Prestige bilden seit jeher „Basisdimensionen“ sozialer Ungleichheit, da sie in jeder bekannten Gesellschaft zu finden sind, in Wissens- und Informationsgesellschaften zählt außerdem Bildung dazu. Soziale Ungleichheiten lassen sich in modernen Gesellschaften darüber hinaus auch in Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen finden (vgl. ebd., S. 30f.).

Menschen mit Behinderung zählen soziologisch betrachtet aus verschiedenen Gründen zu jenen Gruppen einer Gesellschaft, die mit einer Vielzahl von Benachteiligungen konfrontiert sind (vgl. ebd., S. 319). Dies liegt zu einem Großteil an ihren schlechten Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Erwerbstätigkeit bildet in modernen Gesellschaften oft die Grundlage für einen hohen Lebensstandard und Ansehen – durch sie können Einkommen und Macht, aber auch Selbstwertgefühl und Kontakte erlangt werden (vgl. ebd., S. 180). Unzureichende Qualifikationen beispielsweise – über 70 % der Förder-schüler*innen erlangen keinen Hauptschulabschluss (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. XXI) – führen dazu, dass Menschen mit Behinderung häufig wenig qualifizierte Berufspositionen besetzen oder gar nicht arbeiten (vgl. Hradil 2005, S. 323). Darüber hinaus trägt u.a. die Sonderbeschulung zu einer Distanzierung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bei. Sie begünstigt die Entstehung von Vorurteilen, die wiederum auf die Lebenslagen der Menschen mit Behinderung rückwirken: „Sie mindern deren Berufschancen, sie beeinträchtigen das Prestige von Behinderten und deren Familien und tragen zu einer weiteren Isolation bei“ (ebd., S. 325). Menschen mit Behinderung sind also vielfältig von den Auswirkungen sozialer Ungleichheit betroffen. Es erscheint daher plausibel, die Entstehung einer inklusiven Medienbildung auch aus dieser Perspektive zu betrachten.

Soziale Ungleichheit bezogen auf Medien wurde ab den 90er Jahren unter dem Schlagwort „Digital Divide“ diskutiert, womit primär der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Zugang zu digitalen Informationstechnologien kritisiert wurde (vgl. Niesyto 2009b, S. 6). Verschiedene, auch internationale Studien

hatten gezeigt, dass Menschen mit einem formal niedrigeren Bildungsstand diesbezüglich benachteiligt waren, da sie z.B. deutlich seltener über einen Zugang zum Internet verfügten und dadurch in ihren Partizipationschancen eingeschränkt waren (vgl. ebd.). Die JIM-Studie 2005 stellte fest, dass im Vergleich zu Hauptschüler*innen wesentlich mehr Gymnasiast*innen einen eigenen Computer und einen Internetzugang besitzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005, S. 10) und auch deutlich höhere medienpraktische Erfahrung haben (vgl. ebd., S. 57). In der Folge wurde auf eine ausreichende Computerausstattung an Schulen vermehrt Wert gelegt (vgl. Niesyto 2009b, S. 7). Laut der letzten JIM-Studie 2016 sind inzwischen kaum noch bildungsbezogene Unterschiede im Gerätebesitz bzw. Internetzugang auszumachen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016, S. 8) – allerdings berücksichtigt die Studie lediglich Haupt-/Realschüler*innen und Gymnasiast*innen. 96 % der befragten 12- bis 19-Jährigen besitzen ein Smartphone, 98 % einen Computer oder Laptop, 97 % einen Internetzugang (vgl. ebd. S. 6). Auch, wenn die Altersspanne der Befragten einen direkten Vergleich nicht zulässt, werden bei einem Blick auf die Studie zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung (Bosse/Hasebrink 2016) dennoch große Unterschiede sichtbar: Nur 80 % der 14- bis 49-Jährigen besitzen einen Computer oder Laptop, nur 61 % ein Smartphone (vgl. ebd., S. 47). Geräte mit Internetzugang stehen in Haushalten mit Einrichtungsanbindung deutlich seltener zur Verfügung als in privaten (vgl. ebd.). Der Digital Divide in Bezug auf Menschen mit Behinderung ist also auch heute noch ausgeprägt.

Es ist jedoch nicht nur der Zugang zu digitalen Medien, der mit sozialen Unterschieden in Zusammenhang steht. Zentral sind auch Unterschiede in Nutzungspräferenzen, Aneignungsweisen und in der Verwendung von Medien (vgl. Niesyto 2009b). So haben Studien z.B. gezeigt, dass Jugendliche aus bildungsbevorzugten Milieus kritischer und reflektierter mit Medien umgehen und den Computer bzw. das Internet vielfältiger und aktiver nutzen, z.B. auch als Informationsquelle. Dahingegen nutzen Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus Medien eher passiv, also konsum- und rezeptionsorientiert (vgl. Wagner/Eggert 2007, S. 19f.). Auch zwischen verschiedenen Bildungs- und Sozialmilieus deutlich ausgeprägte Unterschiede der Lese- und Schreibkompetenzen machen sich in der Aneignung digitaler Medien bemerkbar. So sind Videoplattformen vor allem für Jugendliche mit geringerer formaler Bildung attraktiv. Präsentativ-symbolische Medien wie Bilder oder Musik bieten einen einfacheren Zugang zu Themen und eröffnen daher vielfältige Chancen für Selbstaussdruck, Kommunikation und Information (vgl. Niesyto 2009b, S. 9).

Diese milieuspezifischen Umgangsformen mit Medien müssen nicht zwangsläufig mit Benachteiligung zu tun haben. Oft sind es lediglich andere Zugangsweisen zu Medien (vgl. ebd., S. 9). „Das soziale Umfeld ist der Hauptbezugspunkt für das Medienhandeln“ (ebd., S. 10). Niesyto macht in diesem Zusammenhang auch auf die Habitus-Theorie des Soziologen Pierre Bourdieu aufmerksam. Als Habitus bezeichnet Bourdieu ein System aus gesellschaftlichen Mustern der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns (Dispositionen), die durch Beobachtungen des sozialen Feldes und durch Wiederholungen entstehen, also gesellschaftlich erlernt werden. Diese Muster können durch Reflexion verändert werden, zeichnen sich aber durch ein gewisses Beharrungsvermögen aus (vgl. ebd., S. 5; siehe auch Kap. 3.3). Spezifische Habitusformen sind mit der sozialen Herkunft bzw. sozialen Räumen verknüpft – und auch mit verschiedenen Geschmacksdimensionen. Dieser Geschmack eines Individuums dient u.a. sozialer Distinktion, denn er kann sowohl zur Abgrenzung gegenüber einer anderen Sozialgruppe als auch zur Betonung der Gemeinsamkeit (sowie hierarchischer Strukturierung) innerhalb einer Sozialgruppe eingesetzt werden (vgl. Niesyto 2009b, S. 5). Die Nutzung bestimmter Medienprodukte eignet sich in besonderer Weise für solche Distinktionsgewinne, wie Mikos (2007) am Beispiel von Fernsehangeboten zeigt:

„So können Genrefilme, mehr noch Fernsehserien, einen wesentlichen Beitrag leisten, sich von anderen zu unterscheiden. Es ist eben in bestimmten Lebensstilen und in Milieus nicht egal, ob man Liebesfilme mag oder Science Fiction- und Fantasy-Filme, oder ob man *Desperate Housewives* mag oder *Für alle Fälle Stefanie*. Gerade Fernsehserien und Filmserials laden dazu ein (populär-) kulturelles Kapital anzuhäufen“ (ebd., S. 55f., Herv. i. O.).

Auch die Fernsehkritik sei durch Distinktionsgewinne geprägt, was sich beispielsweise in einer Abwertung privater Fernsehsender ausdrücke:

„In der Tradition der Aufklärung kann für die herrschenden bürgerlichen Eliten nur Information bzw. Bildung das Maß aller Dinge sein, das Fernsehen als Unterhaltungsmedium unterläuft diesen Anspruch, weil die populären und ästhetischen Vergnügungen der Massen sich dem rationalen Diskurs widersetzen“ (ebd., S. 55).

Dadurch, dass „bürgerliche Eliten“ (ebd.) Maßstäbe setzen, entsteht das Problem, dass bestimmte Präferenzen und Interessen von Menschen aus bildungsferneren Schichten herabgewürdigt bzw. nicht ernst genommen werden. Diese „Mittelschichtlastigkeit“ stellt Niesyto (2009b) auch im Bereich der Medienpädagogik fest.

„Nach wie vor sind viele Pädagogen/-innen noch zu sehr in einer bildungsbürgerlichen Symbolsozialisation befangen, die auf dem Diskursiven, auf dem Wort- und Schriftsprachlichen beruht. Sie haben oft Angst, sich auf bestimmte Gesten, körperliche Ausdrucksformen, symbolische Codes einzulassen“ (ebd., S. 15).

Entsprechende Medienkompetenzkonzepte seien darüber hinaus oftmals sehr technik- und arbeitsmarktorientiert, wodurch Potenziale von Medien z.B. für die Persönlichkeitsbildung vernachlässigt würden.

Ebenso wie dieser normative Zugang zum Medienkompetenzbegriff würden auch Konzepte der medialen Selbstsozialisation soziokulturelle Unterschiede zu wenig berücksichtigen. Die Eigenleistungen der Individuen hätten zwar unbestreitbar zugezogen, jedoch treffe gerade auf Kinder und Jugendliche, die weder im familiären noch im schulischen Kontext ausreichend Anregungen für einen reflektierten Medienumgang erhalten haben, das Idealbild autonomer und wahlfreier Rezipient*innen nicht zu (vgl. ebd., S. 11 ff.).

Bezogen auf eine inklusive Medienbildung bedeuten Niesytos Ausführungen, dass diese nur dann gelingen kann, wenn entsprechende Konzepte nicht nur Geschlecht, Alter und ethnische Zugehörigkeit der Jugendlichen berücksichtigen, sondern vor allem auch milieusensibel entwickelt werden, d.h. konsequent an den Erfahrungen, medialen Interessen und Aneignungsmustern der Zielgruppe ansetzen. Pädagog*innen müssen ihre eigenen Haltungen reflektieren, ggf. zurückstellen und offen für andere Perspektiven und Zugänge zu Medien sein.

Soziale Ungleichheit ist also als theoretischer Hintergrund für inklusive Medienbildung zu verstehen. Welche Dimensionen sie genau umfasst, wird auf den folgenden Seiten erläutert.

4.3 Teilhabe durch Medien: Medienbildung als Empowerment

Wie eingangs erläutert (siehe Kap. 4), können sowohl durch das Herstellen medialer Artikulationen als auch durch deren Rezeption Bildungsprozesse eingeleitet werden, die positive Veränderungen von Selbst- und Weltbildern bewirken können, was für ein Gelingen von Inklusion essentiell ist. In diesem Sinne muss es Ziel von

inklusionsfördernden Bestrebungen sein, Menschen mit Behinderung in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Interessen und Sichtweisen mittels Medien auszudrücken, denn

„[d]ie aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zu *Artikulationen* des eigenen Selbst, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 38, Herv. i. O.).

Ihnen muss die Möglichkeit geboten werden, Medien als Erfahrungs- und Handlungsräume zu erschließen, was z. B. durch handlungsorientierte Ansätze wie aktiver Medienarbeit gelingen kann (vgl. Bosse 2016; Schluchter 2015; Michaelis/Lieb 2006; siehe auch Kap. 5).

„In Rekurs auf die durch Formen sozialer Ausgrenzung geprägten Lebenswelten und –lagen von Menschen mit Behinderung sind somit vor dem Hintergrund eines Empowerments von Menschen mit Behinderung [...] insbesondere partizipative Formen des Medienumgangs, wie u.a. in einer handlungsorientierten Medienpädagogik oder in der aktiven Medienarbeit angelegt, in den Vordergrund medienbildnerischer Angebote mit Menschen mit Behinderung zu stellen“ (Schluchter 2010, S. 167f.)

Das hier erwähnte „Empowerment“ ist für Schluchter (2010) die Leitperspektive einer Medienbildung im Kontext Behinderung. (Black) Empowerment bezeichnete ursprünglich die Bürgerrechtsbewegung der US-amerikanischen Schwarzen Minderheit, fand aber später auch in Verbindung mit anderen Emanzipationsbewegungen marginalisierter Gruppen Anwendung (vgl. Schwalb/Theunissen 2009, S. 26). Übersetzt bedeutet er „Selbstermächtigung“ im Sinne einer Hinführung zu Mündigkeit: Die Selbstverfügungskräfte eines Individuums sollen gestärkt werden, die es ihm ermöglichen, „eigene Lebensumstände zu kontrollieren, Probleme, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein relativ autonomes Leben zu führen“ (ebd.). Der Begriff bezeichnet gleichermaßen alle Maßnahmen, die diesem Ziel dienen. Schwalb/Theunissen (2009) unterscheiden hierbei vier Handlungsebenen:

- Subjektzentriert: Das Individuum soll angeregt werden, seine individuellen Stärken zu entdecken und Handlungskompetenzen zu entwickeln.
- Gruppenbezogen: Im Mittelpunkt steht bürgerzentrierte Netzwerkarbeit. Dazu zählt die Sensibilisierung von Menschen ohne Behinderung, die Unterstützung bürgerschaftlichen Engagements und die Förderung von Netzwerken von Menschen mit Behinderung, z.B. Selbsthilfe-Initiativen, Selbstvertretungsgruppen und Kontaktstellen.

- Institutionell: In Zusammenarbeit mit Betroffenen wird institutioneller Veränderungsbedarf erschlossen – z.B. Abbau von Systemzwängen, Schaffung demokratischer Partizipationsstrukturen, Deinstitutionalisierung.
- Sozialpolitisch/gesellschaftlich: Möglichkeiten einer politischen Einmischung sollen geschaffen werden, z.B. Mitgestaltungschancen in lokalen Machtstrukturen. Menschen mit Behinderung müssen als Expert*innen in eigener Sache an sie betreffenden Entscheidungen teilhaben können (vgl. ebd., S. 27ff.).

Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung kann dabei auf allen Ebenen wirksam werden. Ein Empowerment auf persönlicher Ebene bedeute die Förderung

„des kulturellen Selbstausdrucks mit Medien, welcher an den medien- und lebensweltlichen Bezügen von Menschen mit Behinderung ansetzt, um [...] deren kreative Potentiale, aber auch bislang verborgene Stärken und Fähigkeiten sowie Interessen und Bedürfnisse [...] in Formen der Eigenproduktion mit Medien zu entdecken, auszubauen und anzuwenden“ (Schluchter 2010, S. 170).

Durch die Erstellung von Blogs, YouTube-Kanälen, Film- oder Audioproduktionen lernen sie, sich „in kreativer Form der Öffentlichkeit mitzuteilen“ (Bosse 2016, o. S.). Damit einher geht eine Förderung der kommunikativen bzw. Medienkompetenz (siehe Kap. 5.2), darüber hinaus aber eben auch eine Reflektion der eigenen Identität. Durch die Inszenierung ihrer Person bzw. ihrer Weltbilder verhandeln die Medienproduzierenden ihre Identität, sie können „Inszenierungs- und Wirkungsweisen der eigenen Person, des eigenen Körpers, der eigenen Stimme“ (Schluchter 2010, S. 126) ausprobieren. Sie *erleben* sich selbst und dies kann ihnen helfen, sich ihrer Wünsche und Fähigkeiten – ihrer individuellen Ressourcen – bewusst zu werden und sie weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 127f.). Außerdem erfahren sie durch das „Selbermachen“, dass sie durchaus *wirken* können, dass sie handlungsfähig sind. Durch soziale bzw. sozialräumliche Exklusion bleibt ihnen diese Chance oft verwehrt (vgl. ebd., S. 129), die Fähigkeit des selbsttätigen Kreierens wird ihnen abgesprochen (vgl. ebd., S. 145).

Gelingt es hingegen, ihnen schöpferisches und kreatives, durchaus komplexes mediales Produzieren zuzutrauen, hat Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung das Potenzial, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das meist gering ausgeprägte Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. ebd., S. 147).

Ein Empowerment auf der gruppenbezogenen Handlungsebene kann Medienarbeit durch das Zusammenführen von Menschen mit und ohne Behinderung leisten (vgl.

ebd., S. 131f.). Die gemeinsame Arbeit an einem Medienprodukt ermöglicht direkten Kontakt, Austausch und Interaktion – und dies in einem Rahmen, der i.d.R. die geforderten qualitativen, einen Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten ermöglichenden Kontaktbedingungen erfüllt: gleichberechtigt, freiwillig, ein gemeinsames Ziel verfolgend (siehe Kap. 3.3.5).

Auf gesellschaftlicher Ebene liegt das Potenzial medialer Artikulationen darin, dass sie z.B. die Nähe der Lebenswelten von Menschen mit und ohne Behinderung aufzeigen oder einen Gegenentwurf zur üblichen medialen Darstellung von Behinderung anbieten (zur Notwendigkeit siehe Kap. 4.4). Hier sind mittlerweile einige populäre Vorreiter aktiv, die als Expert*innen in eigener Sache auftreten, darunter z.B. Raúl Krauthausen (www.raul.de), Julia Probst (twitter.com/EinAugenschmaus) und Laura Gehlhaar (www.lauragehlhaar.com). Sie präsentieren der Öffentlichkeit, oft nicht ohne Selbstironie, ihre subjektive Sicht auf das Thema und berichten über Schwierigkeiten in ihrem Alltag. So schaffen sie es, die Rezipient*innen zu sensibilisieren und den behindertenpolitischen Diskurs um die Meinung der Betroffenen selbst zu erweitern. Da diese Blogs auch von Journalist*innen gelesen und als Informationsquelle genutzt werden, entfalten sie häufig eine breite Wirkung und führen nicht selten zu einer gewissen Prominenz der Urheber*innen (vgl. Bosse 2016). Sie fördern so nicht nur das Bewusstsein von Menschen ohne Behinderung, sondern können auch als Rollenvorbilder dienen.

4.4 Teilhabe in Medien: Mediale Darstellung von Behinderung

Dass authentische (Gegen)darstellungen von Menschen mit Behinderung durchaus nötig sind, um das medial vermittelte Bild zurechtzurücken, zeigt ein Blick auf die bisherige bzw. aktuelle Berichterstattung und Kinokultur.

Quantitativ ist das Thema Behinderung in den letzten Jahren medial präsenter geworden (vgl. Bosse 2016), qualitativ existiert allerdings noch viel Diskussionspotenzial. Radtke (2003) betont hier vor allem die Bedeutung der verwendeten Sprache. So reduziere der Ausdruck „der Behinderte“ den*die Einzelne*n ausschließlich auf seine*ihre Behinderung und vernachlässige sämtliche andere Eigenschaften, wohingegen die Bezeichnung „Mensch mit Behinderung“ die Behinderung lediglich als ein vorhandenes, aber nicht wesentliches Merkmal beschreibe (vgl. ebd., S. 8). Auch in

der Redewendung „an den Rollstuhl gefesselt“ sieht er eine subjektive Projektion nichtbehinderter Menschen auf den Alltag von Rollstuhlfahrer*innen, der keineswegs so negativ sein muss, wie die Formulierung suggeriert (vgl. ebd.). Mitleid sei ein häufiges Motiv in der Berichterstattung, stellte auch Scholz (2010) nach einer Auswertung verschiedener Printmedien fest:

„An sich wird das Phänomen Behinderung in der Presse medizinisch-kausal gesehen, die häufigsten dargestellten Handlungsmuster waren demnach auch kompensatorisch. Insgesamt war die Darstellung dabei sehr oft durch Leid, Mitgefühl und Mitleid geprägt [...]“ (Scholz 2010, S. 310).

In Boulevardmagazinen werden Behinderungen oft sensationalisiert, vereinfacht und emotionalisiert, was die Vermittlung defizitorientierter Bilder von Menschen mit Behinderung begünstigt und sozusagen traditionell weiterführt (vgl. Bosse 2006, S. 196). Die Entstehung, Vielfalt und sozialen Auswirkungen von Beeinträchtigungen werden „nicht in wünschenswerter Länge reflektiert“ (ebd.).

Eine in der Diskussion um adäquate Berichterstattung sehr aktive Initiative ist die bereits erwähnte, vom Verein Sozialhelden e.V. betriebene Internetseite leidmedien.de. Die Redaktion gibt Tipps für eine klischeefreie Darstellung und diskutiert aktuelle Beispiele. Auch sie beobachtet eine oft einseitige mediale Repräsentation von Menschen mit Behinderung. Sie würden

„oft nur als Leidende, Opfer oder Helden wahrgenommen [...]. Statt ausgewogen zu informieren, festigen die ‚Leidmedien‘, wie wir sie nennen, das verbreitete Bild von Behinderung: Das schwere Schicksal, das überwunden werden muss – obwohl viele Menschen gerne leben, gerade auch mit ihrer Behinderung“ (vgl. leidmedien.de, o. J.).

Im Bereich des Kinofilms stellt Bosse (2016) eine begrüßenswerte Vervielfältigung der Darstellung von Behinderung fest. Während in den ersten Jahrzehnten des Kinos Menschen mit Behinderung auf der Leinwand zwar durchaus präsent, aber meist Symbol für das Böse oder Grund zur Belustigung gewesen seien, werde das Thema Behinderung heute durchaus kontrovers verhandelt, etwa in „Ziemlich beste Freunde“ (Frankreich 2011), „Verstehen Sie die Béliers?“ (Frankreich 2015) oder „Dora oder die sexuellen Neurosen unserer Eltern“ (Deutschland 2016). Er kritisiert jedoch, dass das Thema Behinderung immer noch kein selbstverständlicher Bestandteil in Film und Fernsehen sei, sondern ihm weiterhin „das Ungewöhnliche“ anhafte, mit dem sich Zuschauer*innen anlocken ließen. Auch sei es immer noch nicht üblich, dass Rollen mit

Behinderung auch von Schauspieler*innen mit Behinderung interpretiert werden. Ausnahmen hiervon sind z.B. Peter Dinklage in „Game of Thrones“ oder die gehörlosen Hauptdarsteller*innen im Tatort „Totenstille“ (2016) (vgl. ebd., o. S.).

Der Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der BRK fasst zusammen:

„In den Medien wächst das Bewusstsein für Fragen der Darstellung von Behinderung und für die damit verbundene Meinungsbildung. Die Notwendigkeit des Perspektivwechsels von der Darstellung des hilflosen Behinderten hin zum selbstbestimmten Individuum wird gesehen; in Filmen und Serien wird er auch immer öfter vollzogen. Darstellungsweise und Sprachgebrauch müssen weiterhin entwickelt und diskutiert werden“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016b, S. 150).

4.5 Teilhabe an Medien: Mediennutzung und Barrierefreiheit

Damit Menschen mit Behinderung an medialen Räumen teilhaben können, ist deren technische Zugänglichkeit elementare Voraussetzung. Die Nutzung medialer Angebote ist für sie oft nicht problemlos möglich. Menschen mit Hörbeeinträchtigung sind beispielsweise auf Untertitel, Hörverstärker oder Gebärdensprache angewiesen, um einem Fernsehprogramm oder Film folgen zu können, Menschen mit Sehbeeinträchtigung auf Audiodeskriptionen. Ist die Sprache zu kompliziert, können Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht folgen, Leichte Sprache hingegen sorgt für ein besseres Verständnis. Sind solche Barrierefreiheits gewährleistenden Unterstützungen nicht gegeben, besteht die Gefahr, dass Menschen mit Behinderung von einer Teilhabe an (medialer) öffentlicher Kommunikation und damit auch von der Gesellschaft ausgeschlossen sind.

Um dem entgegenzuwirken, wurde in Deutschland 2002, schon vor der Verabschiedung der BRK, das Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (BGG) verabschiedet. Barrierefreiheit wird hier wie folgt definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und

nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig“ (BGG, § 4).

Das Gesetz fordert u.a., dass alle bundeseigenen Gebäude barrierefrei errichtet werden (§ 8), dass Träger öffentlicher Gewalt Informationen auch in Leichter Sprache zur Verfügung stellen (§ 11) und auch deren Internetauftritte und Apps so gestaltet werden, dass sie von allen uneingeschränkt nutzbar sind (§ 12). Wie letzteres genau umgesetzt werden soll, regelt die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik (BITV 2.0), die 2002 erlassen und 2011 aktualisiert wurde. Weiterhin schreibt das Behindertengleichstellungsgesetz die Errichtung einer Bundesfachstelle für Barrierefreiheit fest, die als Beratungs- und Informationsstelle dienen soll (§ 13).

Die Tatsache, dass diese erst 14 Jahre später gegründet wurde und zudem bis dato – bezogen auf digitale Medien – kaum empirische Belege über die Umsetzung von Barrierefreiheit existieren, legt den Schluss nahe, dass diese Entwicklung trotz aller politischen Bemühungen bisher eher schleppend verläuft. Im Zweiten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016a) können weder zum Stand der Verfügbarkeit von Informationen in Leichter Sprache, noch zur Nutzbarkeit von Kommunikationsmedien, Informations- und Beratungsangeboten durch Menschen mit Beeinträchtigungen valide Aussagen gemacht werden (vgl. ebd., S. 273f.).

„Der Bericht stellt fest, dass hinsichtlich Information und Kommunikation kaum verwertbare personenbezogene oder Strukturdaten vorliegen. Damit können derzeit im Bereich des Alltagslebens keinerlei Aussagen über die Teilhabe von Menschen mit sensorischen oder kognitiven Beeinträchtigungen getroffen werden“ (ebd., S. 303).

Diese prekäre Datenlage betrifft nicht nur Aspekte der Barrierefreiheit, sondern sogar die Mediennutzung von Menschen mit Behinderung im Allgemeinen. Umfangreiche Studien wie die JIM- und KIM-Studien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016, 2017) oder die ARD/ZDF-Studie Massenkommunikation (Engel/Breunig 2015) berücksichtigen jene Zielgruppe in ihren Erhebungen nicht. Um jedoch „Voraussetzungen für eine selbstbestimmte und chancengleiche Teilhabe an Medien für alle zu schaffen [...] ist ein möglichst differenziertes Wissen erforderlich über die medienbezogenen Bedürfnisse und die Zugangsbarrieren, die sich bei der Mediennutzung ergeben“ (Bosse/Hasebrink 2016, S. 2). Dies motivierte Bosse und Hasebrink

dazu, erstmals deutschlandweit nicht nur Daten zu Nutzung und Nutzungsmotiven, sondern auch zu individuellen Barrieren zu erheben.

Die Studie zeigt zum einen, dass Menschen mit Behinderung medial überaus aktiv sind. Von den 14- bis 49-jährigen Befragten sind 77 % mehrmals pro Woche im Internet, überwiegend um mit anderen zu kommunizieren und um Suchmaschinen zu nutzen. 61 % besitzen ein Smartphone, knapp drei Viertel einen internetfähigen Computer oder Laptop (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 46f.). Das mit Abstand meistgenutzte Medium ist das Fernsehen. 90 % der 14- bis 49-Jährigen und 94 % der über 50-Jährigen schauen mehrmals wöchentlich fern (vgl. ebd.) – damit liegen sie sogar über dem gesamtdeutschen Durchschnitt (Personen ab 14 Jahre: 88 %, vgl. Engel/Breunig 2015, S. 319).

Zum anderen zeigen die Daten auch, dass Barrieren tatsächlich vielfältig vorhanden sind. 29 % der 14- bis 49-jährigen Befragten haben mindestens manchmal Schwierigkeiten beim Folgen einer nicht barrierefreien Sendung (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 62). Sie wünschen sich eine bessere Sprachverständlichkeit, mehr Leichte Sprache und Untertitel (vgl. ebd., S. 63). Mit der Barrierefreiheit im deutschen Fernsehen zufrieden sind 74 % der 14- bis 49-Jährigen, wobei sich die Zufriedenheit bezüglich der beiden Finanzierungsmodelle deutlich unterscheidet (öffentlich-rechtliches Fernsehen: 81 %, privates Fernsehen: 53 %, vgl. ebd., S. 61f.) Dies könnte u.a. schon an der Anzahl der barrierefreien Angebote liegen: So sind etwa 95 % des Gesamtprogramms der ARD mit Untertiteln versehen, außerdem werden 42 % des Programms zwischen 20.00 und 23.00 Uhr in einer Hörfilmfassung angeboten (vgl. ARD Onlinekoordination 2016, S. 17). Dahingegen sind nur 13 % des Programms von ProSieben untertitelt, die RTL-Gruppe liegt mit 2 % noch deutlich darunter (vgl. die medienanstalten 2016).

Beispielhaft für gelingende Barrierefreiheit ist, neben den öffentlich-rechtlichen Programmen, auch die deutsche Filmwirtschaft. Sie wird indirekt dazu verpflichtet, denn seit 2013 zählen die Herstellung einer barrierefreien Endfassung zu den Förderungsvoraussetzungen der Filmförderungsanstalt (vgl. FFG § 47).

Zahlreiche Barrieren wiederum existieren im Netz. Die zunehmende Visualisierung des Internets, z.B. im Fall von bilddominierten sozialen Netzwerken wie Snapchat oder Instagram, sind vor allem für sehbeeinträchtigte Menschen ein Problem, da Screenreader mit der rasanten technischen Entwicklung nicht mithalten können und Audio-deskriptionen fehlen (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 67ff.). Für Mediennutzer*innen

mit motorischer Beeinträchtigung ist vor allem eine zu kleinteilige Benutzerführung problematisch, z.B. Links, die zu nah beieinander liegen oder sich überlappende Werbefenster (vgl. ebd., S. 92ff.). In einer anderen Studie kommen die Autor*innen zu dem Schluss, dass „Sprache im weitesten Sinne eine der häufigsten Barrieren“ sei (Aktion Mensch 2010, S. 62). Damit meinen sie u.a. die generelle Textlastigkeit der Webangebote in zu schwieriger Sprache. Darüber hinaus benennen sie einen umfangreichen Barriereverzeichnis. Er reicht von technisch-funktionalen Hürden wie Captchas, die zur Authentifizierung oft eingesetzt, von Screenreadern aber nicht gelesen werden können, über Designprobleme wie zu geringe Kontraste oder Schriftgrößen bis hin zu organisatorischen Barrieren wie fehlendem Budget für Videos in Gebärdensprache (vgl. ebd., S. 133).

Hürden bei der Mediennutzung sind für Menschen mit Behinderung also immer noch alltäglich und ihre Beseitigung bedarf verstärkter Bemühungen. Allerdings darf Barrierefreiheit nicht als einziger und wichtigster Aspekt des öffentlichen Diskurses um die Partizipation von Menschen mit Behinderung betrachtet werden, da sie lediglich die technische Zugänglichkeit zu Medien beschreibt (vgl. Schluchter 2010, S. 15). Sie ist damit das Tor zur Nutzung von Medien als „Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, als Möglichkeit der sozialen Kommunikation sowie als Möglichkeit zur Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume“ (ebd.), worauf oben bereits ausführlich eingegangen wurde.

5 Aktive Medienarbeit

Im Mittelpunkt inklusiver Medienbildung sollten laut Schluchter (2010) „insbesondere partizipative Formen des Medienumgangs, wie u.a. in einer handlungsorientierten Medienpädagogik oder in der aktiven Medienarbeit angelegt“ (ebd., S. 168) stehen. Daher ist dieses Kapitel den historischen, theoretischen und pädagogischen Grundlagen dieses methodischen Ansatzes gewidmet, der seit den 80er Jahren eine zentrale Stellung in der medienpädagogischen Tätigkeit einnimmt. Grundlegend geht es um die „Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien wie Druck, Foto, Ton, Video, Computer, Multimedia und Internet“ (Schell/Demmler 2013, S. 243).

Um die Wurzeln aktiver Medienarbeit nachvollziehen zu können, wird zunächst ein Überblick über die Entwicklung verschiedener medienpädagogischer Perspektiven gegeben (Kap. 5.1), bevor näher auf ihre Aufgaben und Potenziale eingegangen wird (Kap. 5.2). Traditionell gehören hierzu vor allem die Förderung von Emanzipation und Mündigkeit (Kap. 5.2.1) und, davon ausgehend, der kommunikativen, Handlungs- und Medienkompetenz (Kap. 5.2.2 und 5.2.3). Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass Medien in der heutigen Zeit mehr sind als Werkzeuge, die beherrscht werden müssen. Sie dürfen nicht als Mittel missverstanden werden, um Jugendliche mit möglichst vielen Fähigkeiten auszustatten, auf dass sie für das Leben „fit“ seien. Mediale Artikulationen befördern Bildungsprozesse, sie dienen der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit der eigenen Stellung und Einflussmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft und mit der Gesellschaft selbst. Insbesondere im Kontext Behinderung nehmen sie eine bedeutende Stellung ein. Diese Potenziale dürfen im Rahmen von Medienprojekten nicht übersehen werden. Freilich lassen sie sich von Aspekten der kommunikativen oder Medienkompetenz nicht abgrenzen. Gerade deren ursprüngliches – prozessuales und nicht normatives – Verständnis (nach Baacke) inkludiert sogar viele Vorgänge, die auch der Bildungsbegriff abdeckt. Das Kapitel „Bildungspotentiale“ (Kap. 5.2.4) stellt somit keine Erweiterung, sondern gewissermaßen einen anderen Blickwinkel auf die Ziele aktiver Medienarbeit dar.

Ob diese Ziele erreicht werden, ist maßgeblich mit der Umsetzung aktiver Medienarbeit verbunden. Daher werden im Folgenden auch die pädagogischen Prinzipien erläutert, die es zu befolgen gilt (Kap. 5.3). Im Anschluss soll der für diese Arbeit relevanteste Teilbereich aktiver Medienarbeit – aktive Videoarbeit – in den Fokus gerückt werden (Kap. 5.4).

Eine kurze Bemerkung zur Bezeichnung: Aktive Medienarbeit wird alternativ auch kritische Medienpraxis bzw. alternative, kreative, produktive oder praktische Medienarbeit betitelt (vgl. Hartung/Unger 2009, S. 99) – ohne auf etwaige leicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Bezeichnungen näher einzugehen, soll hier der Begriff verwendet werden, der in der vorliegenden Literatur am häufigsten benutzt wird.

5.1 *Medienpädagogische Positionen*

Aktive Medienarbeit ist die zentrale praktische Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik, welche sich als eine medienpädagogische Hauptrichtung in den 70er Jahren herausbildete. Der Ansatz, das Individuum als handelndes Subjekt wahrzunehmen, das Medien aktiv für die Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse beansprucht, brach mit der jahrzehntelangen Tradition einer bewahrenden Pädagogik, die Massenkommunikation als einseitig verstand und sich daher lediglich der Erziehung mündiger Rezipient*innen annahm (vgl. Schell 2003; Niesyto 2009a; Schorb 2008; Tulodziecki 1997). Die Herausbildung der handlungsorientierten Medienpädagogik soll im Folgenden anhand verschiedener, die Erziehung jeweils zeitweise dominierender Ansätze aufgezeigt werden, wobei diese trotz der chronologischen Darstellung weder rein historisch noch voneinander abgrenzbar zu verstehen sind. Sie gehen ineinander über, haben verschiedene Ausprägungen und wirken teilweise bis heute, auch nebeneinander. Die Gliederung folgt dabei dem Vorschlag von Schell (2003). Ähnliche Übersichten, teils anders betitelt, finden sich u.a. auch bei Tulodziecki (1997) und Fröhlich (1982). Medienerzieherische Konzepte sind in der Regel verknüpft mit verschiedenen Medientheorien und Forschungsansätzen (vgl. Tulodziecki 1997, S. 82), eine detaillierte Ausführung dieser Bezugspunkte soll an dieser Stelle aber nicht erfolgen.

5.1.1 *Kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Position*

Zeitgleich zum Aufkommen der als minderwertig wahrgenommenen Groschenheft-Literatur und der Wanderkinos zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand die normative, oder auch kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Position der Medienerziehung – und auch, wenn sie ab den 80er Jahren an Bedeutung verlor, flammt sie letztlich bis heute generell immer dann (kurz) auf, wenn neue, vermeintlich schädliche Erscheinungen im Medienbereich auftreten, etwa Gewaltdarstellungen in Computerspielen (vgl. Schell 2003, S. 15ff.). Medientheoretisch fußte die normative Position auf der mittlerweile überholten Annahme, dass Medien (entsprechend dem Stimulus-Response-Modell) „erhebliche Möglichkeiten zur direkten Beeinflussung der Rezipienten besäßen“ (Tulodziecki 1997, S. 88), welche ihnen dadurch hilflos ausgeliefert seien. Man sah sich von einem Verlust bildungsbürgerlicher Werte bedroht (vgl.

Fröhlich 1982, S. 70f.). Insbesondere Kinder und Jugendliche bedürften daher bei ihrer Medienaneignung erzieherischer Anleitung, da sie „in ihrem Normen- und Wertgefüge [...] noch nicht gereift sind“ (Schell 2003, S. 15).¹¹ Zu diesem Zweck wurden sie zum einen zu „guten“ Filmen hingeführt sowie durch Verbote und Zensur von „schlechten“ Filmen ferngehalten – u.a. wurde hierfür 1949 die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft gegründet und 1951 das Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit verabschiedet. Zum anderen rückte zunehmend Aufklärung in den Mittelpunkt medienerzieherischer Maßnahmen. Jugendlichen wurden Kenntnisse über Massenmedien vermittelt, um sie in die Lage zu versetzen, diese kritisch bewerten und eigenständig auswählen zu können. Dies geschah insbesondere durch Filmgespräche, die im Anschluss an Vorführungen stattfanden (vgl. Schell 2003, S. 16f.; Tulodziecki 1997, S. 86ff.) und eine emotionale Distanzierung bzw. „Immunisierung“ der jungen Zuschauer*innen bewirken sollten (vgl. Fröhlich 1982, S. 68). Dass Erwachsene über eine „geistige Souveränität gegenüber dem Film“ (ebd., S.66) verfügen, wurde interessanterweise nicht angezweifelt.

Eine Weiterentwicklung erfuhr die normative Position mit der ästhetische Filmerziehung (vgl. Fröhlich 1982, S. 74ff.). Sie verfolgte die Ansicht, „dass man junge Menschen vor den sittlichen Gefahren des Kinos am besten dadurch schützen kann, dass man ihren filmästhetischen Geschmack kultiviert“ (Peters 1963, S. 16, zit. n. Fröhlich 1982, S. 74). Kenntnisse über Filmsprache und -technik wurden vermittelt, um den Wert des jeweiligen Films – nun als Kunstwerk betrachtet – erkennen zu können (vgl. Fröhlich 1982, S. 75). Dies geschah durch Analysen und Gespräche, aber auch sogar schon durch die Herstellung eigener Filme (vgl. ebd.), wobei dies nur auf ein Verinnerlichen der Filmkunde abzielte, kaum jedoch auf die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen (vgl. ebd., S. 77f.; Tulodziecki 1997, S. 93f.).

Die Verantwortung für unliebsame mediale Phänomene wurde als eine Aufgabe der Erziehung ausschließlich Pädagog*innen und Eltern übertragen. Medien hingegen wurde eine eigene Gesetzmäßigkeit zugeschrieben, an die sich das Individuum anpassen müsse – damit wurde es als Objekt betrachtet, „das keinerlei Einfluß auf

¹¹ Das Stimulus-Response-Modell beschreibt die Grundannahme der behavioristischen Lerntheorie – dass sich Lernvorgänge bzw. das Verhalten von Organismen allein durch Konditionierung erklären ließen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Reiz von außen (Stimulus) – in diesem Fall Medieninhalte – eine bestimmte Reaktion (Response) bei Rezipient*innen auslöst. Dies könne z.B. die Änderung von Meinungen, Verhaltensweisen oder Kenntnissen sein (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 176f.; Schmidt 2002, S. 133).

gesellschaftliche, insbesondere mediale Gegebenheiten und Entwicklungen hat“ (Schell 2003, S. 27). Gleichsam wurde fälschlicherweise vorausgesetzt, dass mediale Inhalte auf alle Rezipient*innen die gleiche Wirkung hätten: „soziale und ökonomische Bedingungen sowie die aktuelle Rezeptionssituation, wurden völlig vernachlässigt“ (Fröhlich 1982, S. 69).

5.1.2 Technologisch-funktionale Position

Die wirtschaftliche Expansion Deutschlands Ende der 60er Jahre und die gleichzeitige Bildungskatastrophe – das veraltete Bildungssystem brachte nicht genug Führungskräfte hervor – beförderten die technologisch-funktionale Ausrichtung der Medienpädagogik (vgl. Schell 2003, S. 18f.). Ebenfalls dem Stimulus-Response-Modell folgend wurden Medien – ausschließlich auf eine didaktische Funktion reduziert – mit dem ökonomischen Ziel eingesetzt, möglichst effektiv Wissen zu vermitteln, den Lehrenden dabei teilweise sogar zu ersetzen. Der*die Lernende selbst mit seinen*ihrn Bedürfnissen und Interessen spielte hierbei keine Rolle: „der Rezipient interessiert lediglich als Meßgröße, an dessen kognitivem Lernzuwachs die Effektivität des einzelnen Mediums im Lernprozeß abgelesen wird“ (ebd., S. 28). Sein beabsichtigtes Ziel erreichte der technologisch-funktionale Ansatz in den 70er Jahren nicht, jedoch wurde er Mitte der 80er Jahre mit der Einführung der informationstechnischen Bildung wiederbelebt (vgl. ebd., S. 20). Bis heute wird gefordert, Schulen flächendeckend mit digitalen Medien auszustatten, um Schüler*innen mit Blick auf die Zukunft international konkurrenzfähig zu machen (vgl. z.B. Becker 2017). Schell (2003) kritisiert, dass reine Unterrichtstechnologie nichts mit einer ganzheitlichen Pädagogik zu tun habe und bedauert, dass dennoch „für diesen Bereich wesentlich mehr finanzielle Mittel aufgewendet werden als für Medienpädagogik im umfassenden Sinn“ (ebd., S. 28).

5.1.3 Ideologiekritische Position

Zeitgleich zur technologisch-funktionalen Position entwickelten sich auch kritische Konzepte der Medienerziehung. Die ideologiekritische Position, ausgehend von der Kritischen Theorie u.a. Adornos und Horkheimers, war noch eng mit der Bewahrpädagogik verbunden, indem sie Massenmedien verurteilte und Rezipient*innen als

manipulierbare Opfer betrachtete (vgl. Schorb 1995, S. 47).¹² Jedoch richtete sie den Blick weniger auf sie, sondern auf die Medien selbst. Massenmedien, deren Inanspruchnahme durch die Politik auch nach der nationalsozialistischen Diktatur als strukturelles Problem weiterbestand (vgl. Tulodziecki 1997, S. 97), wurden nun als Instrumente der Manipulation begriffen, durch die das Bewusstsein der Massen geformt wurde. Demzufolge galt es, ihren Ideologiegehalt analytisch herauszufiltern und auf diese Weise zu entlarven (vgl. Schell 2003, S. 22). Das Individuum sollte in die Lage versetzt werden, „herrschaftsstabilisierende Elemente und Normen in den Produkten der Kulturindustrie zu erkennen, um den Warencharakter von Medien und ihre ökonomische Bedeutung [...] zu durchschauen“ (Tulodziecki 1997, S. 99) sowie „Monopolisierungstendenzen in der Medienlandschaft und ihre Konsequenzen für das Herstellen von Öffentlichkeit aufzudecken“ (ebd.). Aufklärung und Medienkritik waren folglich die vorrangigen Ziele der Medienpädagogik.

Kritisiert wird an dieser Position, dass sie gesellschaftliche Zusammenhänge zwar bewusst macht, „aber konzeptuell nicht imstande ist, auf diese einzuwirken“ (Fröhlich 1982, S. 85). Insofern überrascht es auch nicht, dass sie in der heutigen medienpädagogischen Diskussion kaum noch vertreten ist (vgl. Schell 2003, S. 23).¹³ Tulodziecki (1997) betont jedoch, dass sie dennoch auch heute noch relevante Akzente gesetzt hat – etwa die Erkenntnis, dass Medien eine demokratische Gesellschaft gefährden können, „wenn die Möglichkeit, Öffentlichkeit herzustellen, zunehmend monopolisiert wird“ (ebd., S. 101).

¹² Kern der Kritischen Theorie ist die gesellschaftliche Diagnose, dass Menschen im kapitalistischen System von den Herrschenden unterdrückt würden. Massenmedien wurden in diesem Zusammenhang äußerst kritisch gesehen, „da die Menschen insbesondere durch Unterhaltungsangebote von ihren tatsächlichen Bedürfnissen abgelenkt würden, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer eigenen Situation auseinander zu setzen“ (Schicha 2008, S. 186). Ein triviales und amüsierendes Angebot täusche vor, scheinbare Bedürfnisse zu befriedigen, binde die Rezipient*innen jedoch letztendlich nur an die immer gleichen Produkte und sichere damit die Profite der Produzent*innen. Besonderes Manipulationspotenzial wurde u.a. Werbungen, Trickfilmen und Krimis zugesprochen (vgl. ebd., S. 186f.).

¹³ Ein Wiederaufkommen wäre gleichwohl denkbar, bspw. in Bezug auf die jüngste Debatte um Beeinflussungsmöglichkeiten von Wahlen durch soziale Medien wie Facebook. Auch hier wird die bewusste Manipulation von Mediennutzer*innen und deren herrschaftsstabilisierende (bzw. –ermöglichende) Folgen kritisch diskutiert. Als Beispiel: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/agenda/facebook-in-der-kritik-fake-news-und-wahl-manipulation-15491309.html>, zugegriffen: 18.05.2018.

Fröhlich (1982) hält die bisher genannten Positionen als pädagogische Grundlage eines medienerzieherischen Konzepts für wenig fruchtbar (vgl. S. 96). Er fasst zusammen:

„Aus der Erkenntnis, dass die formale und inhaltliche Analyse massenmedialer Kommunikate, die Aufklärung über technische, ökonomische und ideologische Hintergründe und über die Wirkung der Massenmedien weder wesentliche Verhaltens- oder Einstellungsänderungen bewirken, noch einen Einfluss auf das bestehende System der Massenkommunikation auszuüben vermögen, muss sich die Medienerziehung erweitern zum Verständnis des gesamten gesellschaftlichen Zusammenhangs“ (ebd.).

5.1.4 Gesellschaftskritische Position

Ebendiese Forderung wird nun im gesellschaftskritischen Ansatz umgesetzt. Die ideologiekritische Position, die einzelne Rezipient*innen im Blick hatte, wurde durch kritische Medientheorien erweitert, die gesamtgesellschaftliche Aspekte in den Vordergrund rückten (vgl. Baacke 1996, S. 112f.). Das Individuum wurde nicht mehr als passiv und durch Medien beeinflussbar wahrgenommen, sondern als aktives und handlungsfähiges Subjekt. Jede*r Einzelne sollte befähigt werden, mithilfe von Medien eine eigene, proletarische Gegenöffentlichkeit herzustellen (vgl. Tulodziecki 1997, S. 98f.). Denn Zugang zu Medien, eigentlich Kommunikationsmittel für die Allgemeinheit, hatten nur wenige, und in der Regel nicht die Arbeiter*innen: „Der ‚Normalbürger‘ [...] ist verwiesen auf Rezeption und Konsum massenmedialer Produkte“ (Schell 2003, S. 23). So entwickelte sich die gesellschaftskritische Position mit dem Ziel, dass das Individuum zunächst die strukturellen Hintergründe seiner Abhängigkeit und Fremdbestimmung erkenne, um diese dann durch das Wiederentdecken und Artikulieren eigener Bedürfnisse und Interessen zu verändern (vgl. Schell 2003, S. 23). Das Produzieren von Medien soll dabei helfen, sich gegen die Mechanismen der Massenmedien zu emanzipieren. Diesbezüglich wird oft auf Bertolt Brecht verwiesen (vgl. Schorb 2008, S. 77; Schell 2003, S. 24; Tulodziecki 1997, S. 98), der schon 1932 forderte, das Radio von einem Distributions- zu einem Kommunikationsapparat umzuwandeln, der allen zugänglich sei, denn es wäre „der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens“ (Brecht 1966, S. 140). Hans Magnus Enzensberger griff diesen Gedanken 1970 wieder auf:

„Es ist falsch, Mediengeräte als bloße Konsumtionsmittel zu betrachten. Sie sind im Prinzip immer zugleich Produktionsmittel ... Der Gegensatz zwischen Produzenten und Konsumenten ist den elektronischen Medien nicht inhärent“ (Enzensberger 1970, S. 167, zit. n. Schell 2003, S. 24).

Der*die Rezipient*in wird hier also erstmals nicht ausschließlich als Konsument*in von Medien betrachtet, sondern als handelndes Subjekt, das in der Lage ist, die mediale und gesellschaftliche Öffentlichkeit mitzubestimmen – jede*r Rezipient*in kann auch Produzent*in sein (vgl. Schell 2003, S. 24; Schorb 2008, S. 77). Orientierungspunkt für medienpädagogische Bemühungen ist die jeweilige Lebenswelt des Individuums, seine Erfahrungen und unterschiedlichen Bedürfnisse. Medien gelten in dieser Lebenswelt lediglich als ein Sozialisationsfaktor von vielen – auch dies steht im Kontrast zu den vorherigen Positionen (vgl. ebd., S. 23).

Diese kritischen Debatten legten den Grundstein für die Medienpädagogik, wie sie heute bekannt ist (vgl. Schorb 1995, S. 43). Sie ermöglichten ein Abrücken von tradierten Ansichten und damit „eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien“ (Baacke 1996, S. 113). Zielvorstellungen wurden formaler definiert (Emanzipation, Selbstbestimmung etc., vgl. ebd.). Letztendlich wurde der Anschluss der Medienpädagogik „an die sozialwissenschaftliche Analyse“ (ebd.) vollzogen.

5.1.5 Handlungsorientierte Position

Gemein ist den kritischen Konzepten, dass sie i.d.R. auf der theoretischen Ebene ausharren (vgl. Schell 2003, S. 24). In der Praxis überstiegen sowohl die ambitionierten Ziele als auch die verwendete Sprache „häufig den Verständnishorizont der Betroffenen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen“ (Tulodziecki 1997, S. 100). Auf entwicklungsbedingte Voraussetzungen wurde keine Rücksicht genommen (vgl. ebd.). Der Versuch, das Konzept praxistauglich zu machen, führte zu dessen Weiterentwicklung und schließlich – erweitert um Inhalte der Reformpädagogik (der Ansatz des Handelnden Lernens, siehe Kap. 5.3.1) (vgl. Schorb 2008, S. 78) – zur Herausbildung der handlungsorientierten Medienpädagogik. Ziel blieb es, „Medien in handhabbarer Form zur Verfügung zu stellen, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene

eigene Bedürfnisse und Interessen unabhängig von der Selektions- und Steuerungsmacht der Massenmedien öffentlich artikulieren können“ (Niesyto 2009a, S. 856).

Dass Medientechnik immer handlicher und preiswerter wurde,¹⁴ war Voraussetzung dafür, dass handlungsorientierte Konzepte wie die aktive Medienarbeit im pädagogischen – oft außerschulischen (vgl. Baacke 1996, S. 113) – Rahmen zunehmend Verwendung fanden. Sie erlebten vor allem ab den 80er Jahren einen Aufschwung (vgl. Niesyto 2009a, S. 856). Es entstanden Medienzentren, Jugendfilminitiativen und Offene Kanäle, die bis heute Eigenproduktionen von Bürger*innen ausstrahlen (vgl. ebd.). Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) wurde als Dachverband ins Leben gerufen, verschiedene sowohl regionale als auch bundesweite Medienwettbewerbe und –festivals etablierten sich (z.B. Dieter-Baacke-Preis, Deutscher Multimediapreis mb21, Jugendvideopreis Sachsen-Anhalt). Zudem wurden Fachzeitschriften gegründet, etwa medien+erziehung (merz) oder Medien-Concret (vgl. ebd.). Das Aufkommen des Internets befeuerte aktive Medienarbeit nochmals, denn es ermöglichte „in bislang nicht bekanntem Maße Selbsta Ausdruck, Kommunikation und Partizipation mittels (technischer) Medien auf der Basis individueller Artikulation“ (ebd., S. 857).

Das Ziel aktiver Medienarbeit ist es, die Bestimmungen der gesellschaftskritischen und handlungsorientierten Position der Medienpädagogik in der Praxis zu realisieren. Die bereits genannten Prinzipien und Leitziele gelten entsprechend (vgl. auch Schell 2003, S. 29):

Der Mensch

- wird als Teil der Gesellschaft gesehen – er wird durch sie geprägt und kann gleichermaßen auf sie einwirken

¹⁴ Für Fröhlich (1982) ist die Unterscheidung zwischen „handhabbaren Medien“ und öffentlichen Massenkommunikationsmitteln „fundamental“ (ebd., S. 118). Radio, Fernsehen und Presse seien für eine emanzipatorische Medienerziehung ungeeignet, wohingegen „handhabbare Medien“ – als Beispiele nennt er u.a. Fotoapparat, Kassettenrecorder, Wandzeitung und Videorecorder – für Jugendliche verfügbar und technisch erlernbar seien (vgl. ebd., S. 117f.). Darüber hinaus lehnt er es entschieden ab, auf teure und professionelle Produktionsmittel zurückzugreifen, da dies ebenfalls Abhängigkeit von ökonomischen Mechanismen bedeuten würde und der technisch ggf. hohe Anspruch kreative Eigentätigkeit eher verhindern als fördern würden (vgl. ebd., S. 120). Auch heute noch zählt es zu den Aufgaben von Medienpädagog*innen, durch die Nutzung freier Soft- und Hardware (Open Source, Maker Culture) Alternativen zu kommerziellen Angeboten aufzuzeigen (vgl. Demmler/Rösch 2014, S. 197).

- ist den Mechanismen der Massenmedien also nicht ohnmächtig ausgesetzt, sondern aktiv und handlungsfähig. Er kann seinerseits Medien nutzen, um eigene bzw. kollektive Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren. Medien werden daher nicht mehr prinzipiell negativ beurteilt
- soll dazu befähigt werden, Herrschaftsstrukturen und Abhängigkeiten zu erkennen, sich aber gleichzeitig auch von ihnen zu emanzipieren
- soll Medien nutzen, um sich reflexiv mit seiner Lebenswelt auseinander zu setzen.

Damit sei die Entstehungsgeschichte aktiver Medienarbeit kurz skizziert. Ihre Leitziele und Prinzipien werden in den kommenden Kapiteln noch ausführlicher behandelt.

5.2 Aufgaben und Potenziale aktiver Medienarbeit

Als Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik ist aktive Medienarbeit natürlich auch deren Zielen verpflichtet. Dazu zählen, wie inzwischen deutlich wurde, insbesondere die Förderung der Emanzipation und Mündigkeit der Bürger*innen. Um dies zu erreichen, ist die Ausprägung kommunikativer Kompetenz entscheidend und, sozusagen als Teilbereich davon, auch die der Medienkompetenz. Dieser Begriff hat jedoch in den letzten Jahren einen Bedeutungswandel erfahren, der die vielfältigen Bildungspotenziale von Medien nicht mehr mit einschließt. Als Alternative dazu sollen die Möglichkeiten handlungsorientierter Medienarbeit auch aus dem Blickwinkel der Medienbildung betrachtet werden.

Das Wort „Ziel“ suggeriert, dass ein erreichbarer Zustand das Ende eines Bildungsprozesses markiert. Dies ist jedoch nicht der Fall. Emanzipation oder kommunikative Kompetenz definieren eher *Zielrichtungen*, die eingeschlagen werden (vgl. Schell 2003, S. 144) – in mitunter sehr kleinen und oft mühsamen Schritten, wie Baacke anmerkt: *„Nichts ist falscher als eine euphorische Überschätzung der Möglichkeiten von Medien und Medienpädagogik. Man sollte den Mund nicht zu voll nehmen, wenn man praktische Medienarbeit plant“* (Baacke 1980, S. 12, Herv. i. O.). Unter Berücksichtigung dieses prozessualen Charakters soll hier anstelle von Zielen eher von Aufgaben und Potenzialen aktiver Medienarbeit gesprochen werden.

An dieser Stelle sei noch eine terminologische Anmerkung für dieses und die folgenden Kapitel eingefügt: Die Literatur zum handlungsorientierten Unterricht bezieht sich häufig auf die schulische Didaktik (Gudjons 2008; Fröhlich 1982; Schill/Tulod-

ziecki/Wagner 1992; Tulodziecki 1997). Aktive Medienarbeit findet jedoch vor allem auch im außerschulischen Kontext, z.B. in der Jugendarbeit statt (vgl. Schell 2003, S. 30ff.). Wenn auf den nächsten Seiten von „Schüler*innen“ und „Lehrer*innen“ die Rede ist, sind diese Bezeichnungen daher nicht im institutionellen Sinne zu verstehen. Schüler*innen sollen hier im weitesten Sinne alle an einem Medienprojekt Teilnehmende sein, Lehrer*innen diejenigen, die das Projekt vorbereiten und durchführen. Der Fokus liegt auf der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auch wenn Medienprojekte prinzipiell in allen Altersgruppen sinnvoll sind.

5.2.1 Mündigkeit und Emanzipation

Die „oberste Maxime didaktischen Handelns“ (Jank/Meyer 2011, S. 123) – worunter selbstverständlich auch aktive Medienarbeit zu zählen ist – ist die Förderung der Mündigkeit der Schüler*innen. Damit ist nach Kant das Vermögen gemeint, sich seines Verstandes ohne fremde Anleitung zu bedienen. Es sei die „einzig vernünftige übergeordnete Norm“ (ebd., S. 122), denn Erziehung dürfe nicht darauf ausgerichtet sein, dass ein Mensch das Tradierte bewahren und die Gegenwart meistern kann – sie muss auf die eigenständige Gestaltung der Zukunft vorbereiten, die wiederum niemand voraussagen kann (vgl. ebd., S. 121ff.). Gerade in einer Zeit, die von rasanten Veränderungen geprägt ist, „ist es das Klügste, davon auszugehen, dass die heutige Schülergeneration lebenslang weiterlernen muss. Deshalb wird zwangsläufig das Lernen des Lernens [...] immer wichtiger“ (ebd., S. 123). Es ist ebenjener Gedanke, den auch Jörrissen/Marotzki (2009) ihrem (Medien-)Bildungsbegriff zugrunde legen: Der zunehmende Verlust tradierter Werte zwingt das Individuum dazu, mit höheren Unbestimmtheiten zu leben und sich eigenständig zu orientieren (ebd., S. 16, siehe auch Kap. 3.3). Das Bildungssystem hat dementsprechend nicht nur die Aufgabe, Fakten- und Orientierungswissen zu vermitteln, sondern „Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren“ (ebd., S. 28), und zwar indem es das Individuum befähigt, mit Unbestimmtheit und unauflösbarer Komplexität umzugehen (vgl. ebd., S. 18).

Während sich Mündigkeit auf das Individuum bezieht, umfasst Emanzipation – als zweite Seite derselben Medaille (vgl. Schell 2003, S. 58) – eine kollektive Dimension (vgl. Fröhlich 1982, S. 109). Emanzipation meint allgemein die Befreiung des Menschen aus einem Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Baacke 1973, S. 311f.). Im Kontext der

handlungsorientierten Medienpädagogik bezog sich der Begriff ursprünglich auf die Abhängigkeit von Massenmedien. Fröhlich (1982), der ein Konzept einer schulischen handlungsorientierten Medienerziehung entwarf, schreibt beispielsweise:

„Durch sein selbstbestimmtes Handeln entzieht sich der Rezipient dem vorgegebenen und von seinem persönlichen Wollen unabhängigen Handeln in den Massenmedien, dem er, ohne je selbst eingreifen zu können, ausgeliefert bleibt, weil das Medium niemals ein sein eigenes Denken, Fühlen und Handeln berücksichtigender Partner sein kann. Das Heraustreten aus diesem Regelkreis der Abhängigkeit, die Befreiung von fremdbestimmten Handlungsmustern wird mit dem Begriff *Emanzipation* umschrieben“ (ebd., S. 108, Herv. i. O.).

Schell (2003, 2009) verallgemeinert die Bedeutung zu einer innerhalb einer demokratischen Gesellschaft elementaren pädagogischen Zielvorstellung: Eine handlungsorientierte Medienpädagogik müsse sich als Bestandteil einer emanzipatorischen Pädagogik verstehen (vgl. Schell 2009, S. 9) und Menschen in dem Sinne bilden, dass sie „als Individuen autonom, also selbstbestimmt sind und als gesellschaftliche Subjekte Zwänge, die die Autonomie be- oder verhindern, erkennen und beseitigen können“ (Schell 2003, S. 58). Autonom handele ein Subjekt dann, wenn sowohl Motivation als auch Ziel des Handelns selbst bestimmt seien (vgl. ebd., S. 60). Emanzipation ziele, so Baacke (1973), auf die Selbstverfügung des Menschen ab, „auf die Verwandlung fremder Autorität in eigene“ (ebd., S. 313). Wofür der Mensch diese Autorität einsetze, sei ebenso wenig von anderen bestimmbar wie der Prozess der Emanzipation selbst – es sei nichts, „was einem getan wird“ (ebd.), sondern etwas, dass, ausgehend von dem Erkennen seiner Notwendigkeit, „die sich Emanzipierenden selbst betreiben“ (ebd.). Emanzipation ist Ziel und Prozess zugleich, sie kann „nur in kleinen Schritten und an kleinen übersichtlichen Fronten vorangetrieben werden“ (ebd., S. 321).

Es sei an dieser Stelle auf die Parallelen zum Konzept des Empowerments verwiesen, das in Kapitel 4.3 beschrieben wurde. Auch dieses fordert eine Stärkung von Menschen mit Behinderung auf subjektiver Ebene (Hinführung zu Mündigkeit) und auf gesellschaftlicher Ebene gleichermaßen (Hinführung zu mehr Entscheidungsfreiheit und –macht). Inklusion beinhaltet die Emanzipation von Menschen mit Behinderung.

Baacke (1973) macht auf die enge Verknüpfung von Emanzipation und Kommunikation aufmerksam: In Demokratien sei Emanzipation weder allein durch ihre Forderung, noch durch Gewalt zu erreichen, sondern vollziehe sich in einem Kommunikationsprozess. Sie „ist konkret immer nur als Absprache und Einigung denkbar, als

schrittweise Verwirklichung aufgrund teilnehmender Einsicht in die Situation des anderen“ (ebd., S. 320). Demnach müsse es das Ziel einer handlungsorientierten Pädagogik sein, die kommunikative Kompetenz eines Menschen zu fördern, damit er sie zum Zwecke der Emanzipation einsetzen könne (vgl. Schell 2003, S. 60). Dies kann wiederum nur gelingen, wenn die Kommunikation, die Emanzipation fördern soll, selbst emanzipativ ist. Denn „[w]er in der Kommunikation unfrei ist, bleibt es auch in seinen Kenntnissen, Meinungen, Erwartungen und Handlungen“ (Baacke 1973, S. 325). Daraus lassen sich für die medienpädagogische Praxis verschiedene Prinzipien ableiten, die auch in Kap. 5.3 aufgegriffen werden: Hierzu zählen die Herstellung eines respektvollen und zwanglosen Klimas sowie symmetrischer Kommunikationssituationen (vgl. ebd., S. 325ff.).

5.2.2 Kommunikative und Handlungskompetenz

Kommunikation ist eine „die soziale Identität von Menschen, Gruppen und Gesellschaften bestimmende Kraft“ (Baacke 1973, S. 104). Gemäß der Theorie des Symbolischen Interaktionismus wird das „Selbst“ eines Menschen in Interaktionen definiert, (siehe Kap. 3.3.4), was bedeutet, dass die soziokulturelle Umwelt die Identität eines Individuums sowie auch sein Handeln enorm beeinflusst. Gleichsam geht das Axiom der kommunikativen Kompetenz davon aus, dass jeder Mensch per se über eine Sprach- und Handlungskompetenz verfügt. Der Begriff wurde von Noam Chomsky geprägt, der damit die „im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten [...] Regelsystems eine potenziell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu generieren“ bezeichnete (Baacke 1973, S. 100). Baacke erweiterte diesen rein linguistischen Ansatz um „die Fähigkeit des Menschen, Verhalten zu zeigen, dass er nicht imitiert oder mit den Regelschemata vorgegebenen Verhaltens internalisiert hat“ (ebd., S. 260), denn Sprache sei nicht das einzige Medium der Kommunikation.¹⁵

¹⁵ Unter „Verhalten“ fasst Baacke hier Gesten, aber auch Handlungen wie Rituale oder Zeremonien zusammen (vgl. ebd., S. 260ff.). Fröhlich (1982) schlägt vor, eher von „Handeln“ zu sprechen (vgl. ebd., S. 135), um den Begriff terminologisch besser von der positivistisch orientierten Verhaltensforschung abzugrenzen. „Verhalten“ resultiere aus Reiz-Reaktions-Schemata und umfasse damit auch fremdbestimmte Aktivitäten eines Individuums, „Handeln“ hingegen sei selbstbestimmt, intentional und damit auch reflexiv (vgl. ebd., S. 104). Baacke verwendet diese Unterscheidung in späteren Publikationen auch selbst (vgl. Baacke 1997, S. 54f.).

Regelstrukturen für Sprache, Interaktion und Kommunikation werden also nicht durch Reiz-Reaktions-Schemata erworben, sondern sind bereits angelegt und entfalten sich durch Training (vgl. Baacke 1973, S. 100f.). Demnach verfügt jeder Mensch über die Möglichkeit, sein sprachliches und soziales Handeln selbst zu bestimmen, sich damit prinzipiell auch vom Einfluss seines Lebensmilieus zu distanzieren (vgl. ebd., S. 104) und darüber hinaus durch die Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation „aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen“ (Baacke 1997, S. 115; vgl. auch Schorb 2008, S. 78).

Diese grundlegende Kompetenz mache das Individuum „erziehungsbedürftig [...], aber auch erziehungsfähig“ (Baacke 1996, S. 117, Herv. i. O.), woraus sich die Verpflichtung ergebe, kommunikative Kompetenz zu fördern (vgl. ebd., S. 115). Ein pädagogischer Ansatz, der sich – wie die handlungsorientierte Medienpädagogik – der Förderung von Emanzipation und Mündigkeit verschrieben hat, muss auch die Förderung kommunikativer Kompetenz zum Ziel haben (vgl. Fröhlich 1982, S. 133; Schell 2003, S. 60), denn sie ist „die Voraussetzung zu deren Ausarbeitung“ (Baacke 1973, S. 326). Konkret nennt Baacke folgende Fähigkeiten, in denen sich kommunikative Kompetenz äußert:

„Jeder Mensch muss lernen:

- zu informieren und Informationen aufzunehmen;
- in instrumentell-bestätigender Kommunikation Beziehungen und verlässliche Gemeinsamkeiten aufrechtzuerhalten;
- Kommunikation als freies Beziehungsspiel zu erfahren;
- in gewinn-orientierten Dialogen seine Meinung zu behaupten;
- in Entscheidungs-Dialogen die Interessen seiner Person und seiner Gruppe zu vertreten;
- sein Selbstverständnis in einer reflektierten und heilen Ich-Identität zu finden;
- durch Kommunikation zu lernen und zu lehren;
- die System-Bestände in wissenschaftlich-diskursiver Reflexion zu hinterfragen mit dem Ziel, eine begründete und human glaubwürdige Entwicklung der gesellschaftlichen Systeme zu befördern“ (ebd., S. 293).

Auch Fröhlich (1982) schreibt, Medienerziehung dürfe nicht nur den Charakter von Massenmedien thematisieren, sondern müsse gleichzeitig *zu* Kommunikation erziehen und „den kommunikativen Charakter menschlichen Zusammenlebens überhaupt“ (ebd., S. 129, Herv. i. O.) verdeutlichen, denn Kommunikation konstituiere nicht nur

die Gesellschaft, sondern auch die Entwicklung jedes einzelnen Menschen (vgl. ebd.). Für den schulischen Unterricht leitet er daraus folgende Prinzipien ab:

„Kommunikative Kompetenz als Leitidee hat für didaktische Prozesse in allen Fachbereichen Geltung. Für das Unterrichtsgeschehen bedeutet das:

- lernen, selbständig und in Gruppen zu arbeiten
- Mitwirkung bei der Bestimmung von Inhalten und Arbeitsweisen im Unterricht
- Bereitschaft, Verantwortung für die Planung und den Verlauf einer didaktischen Einheit zu übernehmen
- Bewertung der Lernprozesse und Arbeitsergebnisse; Reflexion des auf prospektive Realisierung gerichteten veränderten Handelns“ (ebd., S. 140).

Ziel aktiver Medienarbeit muss also das „Erfahren und Erlernen bewusster Kommunikation“ (Schorb 2008, S. 81) sein. Verwirklichen lässt sich dies vor allem durch die Arbeit in Gruppen, denn diese machen es notwendig, „den Regeln eines Gruppendiskurses zu folgen, verständlich, themenbezogen und adressatenorientiert zu argumentieren, anderen zuzuhören, Gegenargumente zu reflektieren usw.“ (ebd.) (siehe auch Kap. 5.3.2).

Kommunikative Kompetenz nach Baacke umfasst sowohl Sprach- als auch Handlungskompetenz (Baacke 1973, S. 262), manche Autoren (z.B. Schell 2003; Schorb 2008; Fröhlich 1982) stellen letztere jedoch als Zieldimension aktiver Medienarbeit noch einmal besonders heraus. Handlungskompetenz ist „die Fähigkeit des einzelnen, das eigene Handeln zu begründen und zu reflektieren und dabei das personale Selbstverständnis der anderen zu respektieren sowie gemeinsames Handeln mitzubestimmen“ (Schell 2003, S. 61). Dies umfasst gemäß einer üblicherweise hinzugezogenen Definition von Handlungskompetenz (vgl. Roth 1971, S. 180):

- Selbstkompetenz: „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“
- Sachkompetenz: „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“
- Sozialkompetenz: „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig [...] sein zu können“.

All diese Dimensionen können und sollen im Rahmen aktiver Medienarbeit gefördert werden, z.B., indem die Schüler*innen ihre Interessen kreativ und selbstkritisch artikulieren, indem sie durch den Kontakt zu Mitproduzent*innen, Passant*innen, Behörden oder Zuschauer*innen im Umgang mit anderen Menschen sicherer werden oder

indem sie Wissen zu bestimmten Themen erwerben bzw. ihre eigenen (z.B. technischen) Fähigkeiten vertiefen (vgl. Schorb 2008, S. 81 ff.). Aufgabe handlungsorientierter Ansätze ist es, Schüler*innen handlungsfähig zu machen, d. h. „sie zu befähigen, jetzt oder später, in verschiedenen Lebenssituationen selbstständig und verantwortlich zu handeln“ (vgl. Fröhlich 1982, S. 103).

5.2.3 Medienkompetenz

Aus dem Konzept der kommunikativen Kompetenz leitet Baacke sein Verständnis von Medienkompetenz ab. Sie müsse als Teilgebiet davon verstanden werden, denn in einer Zeit, in der Medien elementarer Bestandteil gesellschaftlicher Kommunikation sind, meine Medienkompetenz „grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (vgl. Baacke 1996, S. 119, Herv. i. O.; vgl. auch Schorb 2008, S. 78). Der einzige Unterschied zwischen kommunikativer und Medienkompetenz sei, dass letztere „nicht in face-to-face-Situationen stattfindet, sondern in der parasozialen Interaktion mit Medienbotschaften und ihren Trägern“ (Baacke 1997, S. 54).

Das Medienkompetenzmodell, das Baacke entworfen hat, um den Begriff inhaltlich zu füllen, ist der noch heute am meisten herangezogene Definitionsansatz und Ausgangspunkt für diverse Weiterentwicklungen (vgl. Schluchter 2010, S. 71), auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Baacke unterscheidet vier Bestandteile von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996, S. 120):

- Medienkritik: Problematische gesellschaftliche Prozesse sollen analytisch erfasst und das daraus resultierende Wissen reflexiv auf das eigene Handeln angewendet werden können, beides in sozial verantworteter Weise
- Medienkunde: Sie umfasst sowohl klassisches Wissen über Medien als auch die Fähigkeit, neue Geräte zu bedienen
- Mediennutzung: „Nutzung“ bedeutet hier sowohl eine rezeptive, als auch eine interaktive, anwendende Nutzung
- Mediengestaltung: Medien sollen innovativ und kreativ verwendet werden können.

Die ersten beiden Komponenten beziehen sich auf Vermittlung, die letzten beiden beschreiben die Zielorientierung des Modells – die Fähigkeiten also, die sich im Handeln der Menschen widerspiegeln.

Die Förderung von Medienkompetenz beschreibt Baacke als Zielorientierung der Medienpädagogik (vgl. Baacke 1997, S. 96) und dies bleibt sie bis heute, vor allem auch in Bezug auf aktive Medienarbeit (vgl. Demmler/Rösch 2014, S. 199f.). Im aktiven Handeln mit Medien durch die Herstellung von Eigenproduktionen liegt die Chance, technisches Wissen zu erlangen, sich mit Gestaltungselementen und medialen Symbolen auseinanderzusetzen (Medienkunde) und Medien kreativ einzusetzen, um sich zu artikulieren (Mediennutzung und -gestaltung). Dadurch können auch tiefergehende Reflexionen angeregt werden, die kritische Einschätzungen ermöglichen (Medienkritik):

„Im Akt der manuellen Herstellung von Produkten kann das Wissen erworben werden, dass die Gestaltung medialer Inhalte immer einen parteilichen Umgang mit dem darzustellenden Gegenstand zur Folge hat, weil er medienspezifischen Bedingungsfaktoren wie Auswahl, Schnitt usw. unterworfen bleibt. Damit erarbeiten sich die Schüler durch Selbsttätigkeit die Kriterien zur Einschätzung und Analyse massenmedialer Produktionen“ (Fröhlich 1982, S. 118).

5.2.4 Bildungspotenziale

Obwohl Medienkompetenz gemeinhin als Zielkategorie aktiver Medienarbeit immer noch Gültigkeit besitzt, entfachte sich in den letzten Jahren, ausgelöst durch vielfältige Bedeutungswandlungen, eine kritische Diskussion um den Begriff (vgl. Fromme/Jörissen 2010, S. 46).

Baackes Modell der Medienkompetenz nähert sich der Thematik aus einer kommunikationswissenschaftlichen Richtung und lässt daher eigentlich kaum Schlüsse auf pädagogisches Handeln zu, wie Baacke (1996) selbst anmerkt: „Medienkompetenz‘ gibt also nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (ebd., S. 121). Auch macht er darauf aufmerksam, dass sich Medienkompetenz nicht allein durch intentionales pädagogisches Handeln ausbilde, da Medien als (Selbst-) Sozialisationsinstanz in der Lebenswelt generell, also z.B. auch im Freizeitbereich, einen

großen Platz einnehmen (vgl. Baacke 1997, S. 40). Auch ohne Anleitung entfalte sich „die Unverfügbarkeit des Subjekts [...] nach dessen eigenen generativen Ausdrucksmustern“ (ebd., S. 100). In diesem Zusammenhang führt er auch den Bildungsbegriff ein, der in Medienkompetenz „einzudenken“ sei (ebd.). Baacke verstand die Dimensionen der Medienkompetenz nicht als normative Zielkriterien, denn auf solche „[sollte] heute verzichtet werden“ (vgl. Baacke 1997, S. 96). Nichtsdestotrotz entwickelte sich das allgemeine Verständnis des Begriffs genau in die gegenteilige Richtung. Um die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen (international) vergleichbar zu machen, wurden im Zuge verschiedener Studien Bildungsstandards definiert,¹⁶ und „Kompetenz“ geriet zu einer möglichst messbaren Statusbeschreibung, die, in Niveaustufen gegliedert, auch in Curricula festgeschrieben wurde (vgl. Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 64f.). So verstanden folgte die Medienpädagogik allerdings wieder „dem Leitbild eines zu aktivierenden und mit Kompetenzen auszustattenden Medienrezipienten“ (ebd., S. 67) und es wurde bezweifelt, „ob diese Kompetenz- und Outputorientierung noch genügend Freiräume für eine lebenswelt- und handlungsorientierte Medienpädagogik und für die Wünsche, Interessen und Perspektiven der Lernenden [...] lässt“ (ebd., S. 65).

In Abgrenzung zu dieser nun normativ geprägten Definition von Medienkompetenz und in Hinwendung zu den ursprünglichen Gedanken Baackes entwickelte sich der Begriff Medien*bildung* (siehe auch Kap. 4). Er stellt nicht den kompetenten Umgang mit Medien in den Mittelpunkt, sondern fragt danach, welche Rolle Medien bei der Entstehung und Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen einnehmen. Er geht davon aus, dass Bildungsprozesse nicht ausschließlich in Lehr-/Lernsettings stattfinden, sondern potenziell jederzeit und an jedem Ort. Im Gegensatz zur normativen Kompetenz sind diese nie abgeschlossen, können nicht gemessen und auch nicht geplant werden (vgl. Fromme/Jörissen 2010, S. 50f.). In diesem Sinne existieren keine „Bildungsziele“, keine zu erreichenden Standards. In Bezug auf aktive Medienarbeit bzw. generell auf pädagogisches Handeln ergibt sich daraus eine gewisse Paradoxie: Der*die Pädagog*in handelt intentional, muss aber gleichzeitig anerkennen, dass Bildungsprozesse nicht von außen diktierbar sind, sondern ausschließlich vom Subjekt ausgehen (vgl. ebd., S. 69): „Die Forderung, durch äußere Einwirkung innere Autono-

¹⁶ z.B. PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) (vgl. Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 64)

mie herzustellen, widerspricht sich selbst“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 11), daher sei auch eine Erziehung zu Mündigkeit nicht möglich. Angegeben werden kann lediglich

„eine Veränderungsrichtung, nämlich die vielseitige Erweiterung unserer Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die [...] auch beschrieben werden kann als zunehmende, aber nicht normativ bestimmbare Fähigkeit zur Orientierung und (kritischen) Partizipation“ (Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 68).

Aktive Medienarbeit ist in diesem Zusammenhang nicht nur Rahmen für die Vermittlung bestimmten Wissens und Könnens, sondern muss sich ebenso mit Prozessen der Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Teilhabe auseinandersetzen. Potenziale, die die gemeinsame Arbeit an einem Medienprojekt hat, wurden in Kapitel 4.3 bereits beschrieben und sollen hier kurz wiederholt und ergänzt werden:

- Artikulationen und Wirkungsweisen des eigenen Selbst werden erprobt und in (medialen) sozialen Arenen inszeniert, wodurch die eigene Identität reflektiert wird.
- Die Herstellung eines Medienprodukts kann kreative Potenziale wecken und freisetzen, ebenso die Entdeckung und Entfaltung eigener Wünsche und Interessen befördern.
- Die Teilnehmenden erfahren Gleichberechtigung und Selbstwirksamkeit. Sie erleben sich als handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft, wodurch sie sich mehr als zuvor als Teil dieser sehen können.
- Sie erfahren, dass ihnen komplexe Aufgaben wie die Herstellung eines Medienprodukts zugetraut werden, wodurch sie sich und ihren Fähigkeiten selbst mehr vertrauen können und selbstbewusster werden.
- Die Produzent*innen durchdringen und verhandeln ein Themengebiet, das sie fortan vielleicht aus einem anderen Blickwinkel sehen können. Mitunter werden dadurch bestimmte Einstellungen und Handlungsweisen in Frage gestellt und verändert.
- Gleichermaßen interagieren sie mit Menschen, die sie vorher nicht kannten. Dadurch treffen sie auch auf andere Welt- und Selbstbilder, die ihre eigenen herausfordern können.
- Das Medienprodukt selbst kann wiederum beim Publikum Bildungspotenziale anstoßen, indem es neue oder ungewöhnliche Sichtweisen auf ein Themengebiet anbietet.

Diese Potenziale betreffen im Übrigen nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Pädagog*innen. Auch ihre Selbst- und Weltsicht kann sich durch die Begegnung mit anderen Medienkulturen verändern (vgl. Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 71).

Um Bildungsprozesse zu initiieren, bedarf es der Ermöglichung von Unbestimmtheitsbereichen. Allzu viele konkrete Vorgaben und ein strikter Zeitplan verhindern

Tentativität, also das Ausprobieren neuer Regeln und Schemata der Weltaufordnung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 19ff.). Bei der Planung und Durchführung von Medienprojekten muss daher, will man die vorhandenen Potenziale der Arbeit nutzen, ausreichend Zeit und Raum für Reflexion und spielerisches Ausprobieren eingeräumt werden.

5.3 Prinzipien aktiver Medienarbeit

Aus den oben erklärten Leitzielen und der theoretischen Rahmung durch den (Medien-)Bildungsbegriff bzw. den Symbolischen Interaktionismus lassen sich die Prinzipien aktiver Medienarbeit ableiten, durch die sich insbesondere deren praktische Umsetzung konkretisieren lässt. Kernkategorie hierbei ist die Handlungsorientierung. Aktive Medienarbeit existiert in vielen verschiedenen Formen – Praxisfelder, Zielgruppen, inhaltlicher Gegenstand, Dauer und verwendete Medien erlauben eine große Vielfalt an Konzepten. Dementsprechend variieren auch die Arbeitsschwerpunkte: Manche Projekte fokussieren beispielsweise dokumentarische Genres und bezwecken die Erstellung eines möglichst qualitativ hochwertigen Medienprodukts, andere zeichnen sich durch eine starke Prozessorientierung aus (vgl. Niesyto 2009a, S. 858f.). Dennoch folgen sie im Groben denselben Prinzipien, die hier vorgestellt werden.

5.3.1 Handelndes Lernen und Projektarbeit

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus besagt, dass Objekte ihre Bedeutung in Interaktionen erhalten. Daraus folgt, dass Lernprozesse als Interaktionsprozesse gestaltet sein müssen: „Lernen erfolgt demnach in der handelnden Auseinandersetzung mit anderen und mit Gegenständen der Lebensrealität. Im Handeln werden Wissen angeeignet und Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen geformt“ (Schell 2009, S. 10).

Der pädagogische Ansatz des Handelnden Lernens fand seit den 70er Jahren großen Anklang (so auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik), kam aber tatsächlich schon Ende des 19. Jahrhunderts mit der Reformpädagogik auf, als „Reaktion auf die Monokultur starren Frontalunterrichts“ (Flehsig 1996, S. 27). „[N]icht nur Köpfe, sondern auch Hände, nicht nur reproduktives, sondern auch produktives Denken“

(ebd.) wurde eingefordert, um „die Persönlichkeit des Schülers allseitig zu entwickeln“ (ebd.). Theoretisch fußt dieser Ansatz auf Überlegungen des Philosophen und Pädagogen John Dewey, der mit dem Prinzip „learning by doing“ insbesondere auch die Möglichkeit verbunden sah, an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Hartung/Unger 2009, S. 98). Demzufolge

„sollen sich Lernende ausgehend von ihren je individuell spezifischen Erfahrungen und Interessen aktiv mit ihrer sozialen Realität auseinandersetzen und dabei selbstverantwortlich eigene Problemlösungen entwickeln. Die sich so entfaltende Dialektik von Aneignung und Veränderung berge gleichsam die Möglichkeit, in die Konstitution demokratischer Gesellschaft einzugreifen und damit an dieser zu partizipieren“ (ebd.).

Dass handlungsorientierter Unterricht auch heute noch – vielleicht mehr denn je – notwendig sei, begründet Gudjons (2008) mit der „Reduzierung sozialer Erfahrungsmöglichkeiten von Eigentätigkeit und Primärerfahrungen“ (ebd., S. 67) in der Lebenswelt Heranwachsender, was daraus resultiere, dass Jugendliche heutzutage mit weniger Familienmitgliedern unter einem Dach leben, kindliche „Streifräume“ durch Urbanisierung und Industrialisierung auf abgegrenzte, pädagogische Spezialräume verdichtet worden seien und elektronische Medien (er bezieht sich vor allem auf das Fernsehen) eine überwiegend bildhafte, wenig abstrakte Aneignung der Welt befördern würden (vgl. ebd., S. 11 ff.).¹⁷ Handlungsorientierter Unterricht sei in diesem Zusammenhang

„der notwendige Versuch, tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen. Über die ikonische Aneignungsweise hinaus bietet er die Möglichkeit, handelnd Denkstrukturen aufzubauen und den Zugang

¹⁷ Gudjons (2008) räumt zwar ein, dass der Computer Denkprozesse fördern könne, das Internet sowieso aus Schulen nicht mehr wegzudenken sei und elektronische Medien daher auch in handlungsorientierten Unterricht zu integrieren seien (ebd., S. 16); auch lobt er handlungsorientierte Ansätze, die Medien einbeziehen, sofern diese nur funktional der Vermittlung sinnlicher Erfahrungen dienen (ebd., S. 69) – insgesamt vertritt er jedoch eine eher medienkritische Haltung (er spricht z.B. von durch Fernsehkonsum ausgelöste Isolierung und Vereinsamung, ebd., S. 15), weshalb an dieser Stelle eine kritische Differenzierung seiner These angebracht ist. Süß/Lampert/Wijnen (2013) machen deutlich, dass auch Medienwelten sehr anregungsreich sein können (u.a. Erkundung von Identitätskonzepten und Kommunikationsformen, parasoziale Interaktionen mit Medienfiguren als Sozialisationsfaktor) (ebd., S. 22f.) und insofern als „wertvolle Ergänzung von Primärerfahrungen eingestuft“ (ebd., S. 37) werden können. Kritisch werde es, wenn die Umwelt des Kindes nur wenige oder belastende Primärerfahrungen biete und daraus eine eskapistische Mediennutzung resultiere (vgl. ebd.). Die von Gudjons betonte Wichtigkeit von Primärerfahrungen für die gesunde Entwicklung eines Menschen soll hier indes nicht angezweifelt werden.

zur Welt nicht über ihre Abbilder, sondern durch vielfältige sinnliche Erfahrungen zu schaffen“ (ebd. S. 68).

Ebenso wie Dewey macht auch Gudjons auf die politische Wichtigkeit tätiger Aneignung aufmerksam. Denn nur, wer aktiv erfahre, dass er handlungsfähig ist, eingreifen und verändern kann, der könne auch an der Gestaltung der Gesellschaft mitwirken (vgl. ebd.). Darüber hinaus besitze das in handelnder Auseinandersetzung gewonnene Wissen eine andere Qualität als das in traditionellem Unterricht vermittelte. Es ist

„multimedial gespeichert, gedächtniswirksamer, nicht ‚träges‘ Wissen, es ist anders in vielfältige Bezüge einer Sache vernetzt, es ist nicht nur enzyklopädisches oder assoziatives Wissen, sondern oft handlungsrelevantes Wissen, das den Transfer zu weiterem Handeln erleichtert“ (ebd., S. 88).

Auch Fröhlich (1982) schreibt: „Lernen, das auf Eigeninitiative beruht, mit Beteiligung der ganzen Person – Gefühl wie Intellekt –, ist das eindringlichste und hat den am längsten anhaltenden Lerneffekt zur Folge“ (ebd., S. 148).

Für medienpädagogische Tätigkeiten kann Handlungsorientierung zur übergreifenden Leitkategorie erklärt werden (vgl. Tulodziecki 1997, S. 140). Diese ist mit weiteren Prinzipien verknüpft, die im Folgenden noch vorgestellt werden – dazu zählen die gemeinsame, gleichberechtigte Arbeit in Gruppen, die Selbsttätigkeit der Schüler*innen, die Gleichzeitigkeit von Produkt- und Prozessorientierung sowie die konsequente Ausrichtung der inhaltlichen und methodischen Aspekte an der Zielgruppe und ihrer Lebenswelt.

Als geeignetes didaktisches Format, das die Prinzipien handelnden Lernens ideal vereint, gilt vor allem das Projekt (vgl. Gudjons 2008, S. 71), das sich inzwischen auch als Königsweg der aktiven Medienarbeit etabliert hat (vgl. Zeidler 2009, S. 245). Kerngedanke des Projektunterrichts ist, dass eine Gruppe gemeinsam über einen längeren Zeitraum ein bestimmtes Vorhaben verwirklicht und dessen Ergebnisse anschließend vorstellt. Projekte sind also immer produktorientiert, es wird jedoch gleichermaßen großer Wert „auf die Prozesshaftigkeit des Lernens und die soziale Erfahrung kooperativen Arbeitens“ (Fröhlich 1982, S. 155) gelegt. Der Gegenstand der Auseinandersetzung entspringt der Lebenswelt der Projektteilnehmer*innen, in komplexer, interdisziplinärer Form und gleichzeitig exemplarisch für größere gesellschaftliche Zusammenhänge. Den Teilnehmer*innen wird ein großer Handlungsspielraum eingeräumt, damit sie zum einen ihre Einstellungen, Erfahrungen und Interessen einbringen

und ggf. ändern können und zum anderen motiviert sind, weil sie sich mit ihrer Arbeit identifizieren können (vgl. Zeidler 2009, S. 245f.). Projekte zeichnen sich durch ihre Ganzheitlichkeit aus, das bedeutet, sie sollen Sach- Selbst- und Sozialkompetenzen gleichermaßen fördern (vgl. Flechsig 1996, S. 202) und Kopf- und Handarbeit miteinander verbinden (vgl. Gudjons 2008, S. 71). Fröhlich (1982) fasst zusammen:

„[P]rojektorientiertes Lernen [signalisiert] also erstens eine Art von Lernen, das das *Leben, gesellschaftliches Handeln* einbezieht und zum Ausgangspunkt für Erkenntnisprozesse macht. Zweitens greift es die *tatsächlichen Probleme der Lernenden* auf, wobei Lernprozesse eingeleitet und Erfahrungen ermöglicht werden, die den Lernenden befähigen, Erkenntnisse und Qualifikationen zum Mittel seiner *eigenen Handlungsfähigkeit* zu machen“ (ebd., S. 150, Herv. i. O.).

Die einzelnen Aspekte von Projekten bzw. handlungsorientiertem Unterricht im Allgemeinen sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

5.3.2 *Herrschaftsfreie Kommunikation, Gruppenarbeit und soziales Lernen*

Wird Lernen als interaktionales Geschehen definiert, ist es naheliegend, dieses in Gruppen zu realisieren. Die wechselseitige Einwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft entfaltet sich auch hier: Die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich

„hat ein außengerichtetes Ziel, die Reflexion und Veränderung der Lebenswelt, und ein innengerichtetes, die kooperative und solidarische Reflexion und Veränderung von Denken und Handeln der einzelnen Gruppenmitglieder“ (Schell 2003, S. 172).

Neben einer auf die Gesellschaft gerichteten Aktivität umfasst Gruppenarbeit also auch eine ständige Auseinandersetzung mit internen Kommunikations- und Interaktionsproblemen. Dies ist elementar wichtig, denn die Erfahrung und Einübung solidarischen Handelns¹⁸ ist Voraussetzung für das Leitziel der (kollektiven) Emanzipation (vgl. ebd., S. 176). Dass diese interne Kommunikation, soll sie Emanzipation fördern,

¹⁸ Jank/Meyer (2011) verstehen unter solidarischem Handeln ein Handeln, das „nicht am persönlichen Vorteil, sondern am gemeinsamen Nutzen orientiert ist“ (ebd., S. 319). Bedingung dafür ist die Ausgewogenheit zwischen sprachlicher Verständigung über die Handlungsaufgabe bzw. den Lösungsweg und zielgerichteter Arbeit (vgl. ebd.).

selbst emanzipativ sein muss, wurde in Kapitel 5.2.1 bereits erwähnt. Dies ist nur in herrschaftsfreien Situationen zu verwirklichen, in der alle Beteiligten gleichberechtigt sind. Dahinter verbirgt sich die Grundannahme des Kompetenztheorems: Menschen unterscheiden sich in Bezug auf ihre „kommunikative Grundausstattung“ (Baacke 1996, S. 117) nicht voneinander. Damit einher geht „*das Postulat, daß alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien*“ (ebd., Herv. i. O.).

Bezogen auf die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass symmetrische Kommunikationssituationen zu gestalten sind, die sich durch eine angstfreie Atmosphäre, gegenseitigen Respekt und persönliche Akzeptanz der Teilnehmenden auszeichnen. Sanktionssysteme werden dadurch hinfällig. Jeglicher Druck sollte vermieden werden (Handlungsdruck, Zeitdruck, psychischer Druck) (vgl. Baacke 1973, S. 332). Alle Kommunikationsteilnehmer*innen müssen die gleichen Chancen haben, „zu Wort zu kommen und beachtet zu werden“ (ebd.), „zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzugeben und zu verlangen“ (Habermas 1971, S. 138f., zit. n. Schell 2003, S. 173). Andernfalls würden sie

„ihre kommunikative Deprivation in psychische Unsicherheit, sozialen Erwartungsverzicht, soziales und politisches Desinteresse, geistige und emotionale Enge, kommunikative Vorurteilsstrukturen, Autoritätsabhängigkeit und autoritär-aggressive Charakterstrukturen transformieren und als psychische Dispositionen internalisieren“ (Baacke 1973, S. 331).

Die geforderte Symmetrie sollte sich dabei nicht nur in den Äußerungen widerspiegeln, sondern auch in der sichtbaren Struktur der Situation. Hierzu zählt beispielsweise die Anordnung der Sitzgelegenheiten, die nicht auf eine dominierende Person ausgerichtet sein sollten. Gleichberechtigung repräsentierend wäre beispielsweise ein Kreis, wie er auch in demokratischen Parlamenten üblich ist (vgl. ebd., S. 332).

Mit der Forderung nach herrschaftsfreien Lernprozessen einher geht die Abkehr vom klassischen, hierarchischen Rollenverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, denn „Status und Position der Teilnehmer sollten keine Unterschiede setzen“ (ebd.). Die Lehrenden übernehmen eine eher beratende, organisierende Funktion (vgl. Zeidler 2009, S. 245). Ihre Sachkompetenz dürfen sie einbringen, aber nicht zur Ausübung von Autorität einsetzen. Sie sollen sich, ebenso wie alle anderen Beteiligten, als Lernende sehen (vgl. Schell 2003, S. 173f.). Der Lernprozess wird nicht durch die

Lehrenden bestimmt, sondern gemeinsam mit allen Teilnehmenden ausgehandelt, geplant und reflektiert. Damit auch Schüler*innen mit geringen Verbalisierungsfähigkeiten hiervon nicht ausgeschlossen bleiben, sollten auch nonverbale Ausdrucksformen ermöglicht werden – beispielsweise durch die Herstellung audiovisueller Produkte oder durch Rollenspiele (vgl. ebd., S. 174).

Dies ist natürlich eine sehr idealistische Vorstellung der Durchführung handlungsorientierten Unterrichts. Die Praxis birgt verschiedene Herausforderungen: Herrschaftsfreie Kommunikation etwa setzt verschiedene Fähigkeiten voraus, über die Schüler*innen evtl. (noch) nicht verfügen. Schell (2003) orientiert sich am Rollenmodell von Lothar Krappmann, das auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus fußt, und nennt u.a. Empathie (Fähigkeit, sich in den anderen hineinversetzen zu können), Rollendistanz (Fähigkeit, nicht entgegen der eigenen Bedürfnisse in Rollen aufzugehen bzw. zu verbleiben) und Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, mit widersprüchlichen Erwartungen umzugehen). Gruppenarbeit strebt daher an, diese Fähigkeiten zunächst zu entfalten (vgl. ebd., S. 174f.) – und ist dafür gleichzeitig bestens geeignet. Gerade in Kleingruppen (drei bis sechs Schüler*innen) hat der*die Einzelne (und auch sprachlich gehemmte Jugendliche) hohe Interaktionschancen, wodurch soziale Verhaltensweisen ausgeprägt werden können und auch persönlichkeitsbildende Prozesse in Gang kommen (vgl. Gudjons 2008, S. 33).

„In der eigenen Gruppendynamik einer Kleingruppe müssen die Beziehungen untereinander entwickelt, emotionale Konflikte gelöst, metakommunikative Techniken gelernt, Außenseiter integriert, funktionale Rollen übernommen und Interaktionsstörungen ausgeräumt werden“ (ebd.).

Es liegt daher die Vermutung nahe, dass handlungsorientierter Unterricht soziales Lernen vor allem dann grundlegend fördert und damit dem Prinzip der herrschaftsfreien Kommunikation zunehmend gerecht wird, wenn er genug Raum lässt für gruppeninterne Auseinandersetzungen und wenn er darüber hinaus regelmäßig stattfindet, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und sozialen Verhaltens zu gewährleisten.

Eine weitere Herausforderung in der praktischen Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts ist die Position des*der Lehrenden als gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe. Auch selbsttätiges Lernen beginnt mit einer Handlungsanleitung oder inhaltlichen Einleitung (z.B. Einführung in die Technik) (vgl. Gudjons 2008, S. 146). Ebenso

dürfen „Vorschläge für sinnvolles Arbeiten“ (ebd., S. 83) gemacht und „unfruchtbare Fehlentwicklungen“ (ebd.) rechtzeitig aufgehalten werden. Instruktionen und lenkendes Eingreifen sind also auch im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht unverzichtbar (vgl. Gudjons 2008, S. 146). Daraus ergibt sich die Anforderung an den*die Pädagog*in, zwischen leitendem und zurücknehmendem Handeln geschickt wechseln und einen adäquaten Mittelweg finden zu können.

5.3.3 Selbsttätigkeit, Produktorientierung und Veröffentlichung

Die Selbsttätigkeit der Schüler*innen steht beim handlungsorientierten Unterricht im Mittelpunkt. Sie sollen selbstständig und eigenverantwortlich „erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen“ (Jank/Meyer 2011, S. 316). „[A]ction and fun“ (ebd.) dürfe dabei jedoch nicht das alleinige Ziel sein, es müsse auch „etwas Vernünftiges dabei herauskommen“ (ebd.). Dieses Vernünftige ist zum einen, entsprechend den oben beschriebenen Aufgaben aktiver Medienarbeit, die Förderung von Emanzipation und Mündigkeit – die Einübung solidarischen Handelns, die Veränderung individueller Verhaltensweisen und Einstellungen, das Erleben von Handlungsfähigkeit, die Ausbildung kommunikativer Kompetenz etc. – und zum anderen ein gemeinsam erstelltes (Medien-)Produkt (vgl. ebd., S. 316ff.). Es ist ein wesentlicher Bestandteil von Projektunterricht, dass dieses Produkt auch veröffentlicht und damit „der Kenntnisnahme, Beurteilung und Kritik anderer (Lerngruppen) zugänglich gemacht“ (Gudjons 2008, S. 86) wird. Aktive Medienarbeit ist also sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Gudjons merkt jedoch an: „Letztlich ist nicht das Produkt entscheidend, sondern die Qualität des Prozesses, der zum Produkt führt“ (ebd., S. 88).

Das Produkt wirkt in mehrfacher Weise auf den Lernprozess ein: Zum einen steuert es natürlich den Herstellungsprozess selbst, zum anderen kann es eine starke intrinsische Motivation der Teilnehmenden auslösen, denn das Produkt ist wahrnehmbar, entspringt den eigenen Interessen sowie dem eigenen Handeln und markiert ein konkretes Ziel (vgl. Gudjons 2008, S. 89). Diese Motivation umfasst nicht nur die Herstellung des Produkts selbst, sondern auch die vorherige (fachliche) Auseinandersetzung mit dessen Gegenstand:

„Ist in einer Schülergruppe die Absicht entstanden, anderen mit Hilfe von Medien etwas mitzuteilen, entsteht häufig der [...] Wunsch der Schüler, etwas genauer zu erfahren und

zu untersuchen, an Inhalten zu arbeiten, um in ihrer Darstellung von gesicherten Grundlagen ausgehen zu können“ (Eickmeier 1992, S. 281).

Darüber hinaus regt es die Schüler*innen dazu an, die eigene Person zu reflektieren. Das Wissen um die Veröffentlichung und um „die zu erwartenden, daraus entstehenden Rückschlüsse auf die hinter der Präsentation sich verbergende Person“ (Echterhoff 2012, S. 5) führt dazu, dass sie sich aus der Sicht des zukünftigen Publikums wahrnehmen und ihr Selbstbild entsprechend medial inszenieren (vgl. ebd.).

Das Feedback der Öffentlichkeit hilft dabei, „die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit zu überprüfen“ (Gudjons 2008, S. 87) und kann den Stolz und das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden positiv beeinflussen (vgl. Echterhoff 2012, S. 5). Demmler/Rösch (2014) machen jedoch auch auf die Gefahren aufmerksam: Es könne mitunter pädagogisch nicht erwünscht bzw. kontraproduktiv sein, wenn bestimmte intime Inhalte an die Öffentlichkeit gelangen (vgl. ebd., S. 204). Auch sei die Veröffentlichung im Internet, wie sie heute üblicherweise stattfindet, mit diversen rechtlichen Risiken verbunden:

„Wenn Heranwachsende sich und ihre Produkte auf Plattformen präsentieren, die potenziell der ganzen Welt zugänglich sind, bekommen Themen wie Urheberrecht, Datenschutz und der Umgang mit persönlichen Daten einen neuen, erweiterten Stellenwert“ (ebd., S. 205).

Die Öffentlichkeit müsse daher konzeptionell immer berücksichtigt werden.

5.3.4 Lebenswelt-, Interessen- und Adressatenorientierung

Mit dem Aufkommen der handlungsorientierten Medienpädagogik rückte die Lebenswelt der Schüler*innen mehr in den Fokus (vgl. Schell 2003, S. 26). Baacke (1996) definiert diese wie folgt:

„Die Lebenswelt ist die für einen Menschen oder eine Gruppe (etwa: Familie, Schulklasse, Arbeitskollegen) konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen“ (ebd., S. 118).

Sie ist folglich auch der Raum, in dem sich kommunikative Kompetenz realisiert (vgl. ebd.) und der damit, fernab normativer Verhaltensvorschriften, zum Ausgangspunkt

pädagogischer Handlungen wird (vgl. Fröhlich 1982, S. 100). Daraus folgt für handlungsorientierte Unterrichtskonzepte, dass der Gegenstand, mit dem sich die Schüler*innen auseinandersetzen, ihrer Lebenswelt entspringen muss – und zwar durchaus in jener komplexen Form, die er auch in der Realität aufweist (vgl. Gudjons 2008, S. 79f.). Es komme darauf an, „das Leben wieder am Leben zu lernen“ (ebd.) und natürliche Situationen nicht wissenschaftlich systematisch in einzelne Fachaspekte zu gliedern, die auf verschiedene Schulfächer aufgeteilt werden. Daraus ergibt sich eine gewisse Interdisziplinarität von Projekten (vgl. ebd.). Gleichzeitig verzichtet handlungsorientierter Unterricht auf inhaltliche Vollständigkeit. Nach dem Prinzip des exemplarischen Lernens ist der gewählte konkrete Lerngegenstand aus der Lebenswelt der Teilnehmenden Ausgangspunkt für das Entdecken größerer, gesellschaftlicher Zusammenhänge, die das eigene Leben prägen (vgl. ebd., S. 71).

Neben der Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen soll handlungsorientierter Unterricht auch an ihren Interessen ansetzen: „Sonst ist das Thema vielleicht für die Lehrerin interessant, geht aber an den Bedürfnissen und Fragen der Schülerinnen und Schüler vorbei“ (ebd., S. 80). Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Unterricht auf der Stufe der Schülerinteressen stehen bleiben soll – vielmehr sollte er ein „*interessevermittelnder* Prozeß“ (ebd., Herv. i. O.) sein, der durch die Auseinandersetzung mit neuen Themen bestehende Interessen weiterentwickelt und neue weckt (vgl. ebd.; Jank/Meyer 2011, S. 316). Um vorzubeugen, dass das Projekt nur der „Hobbypflege“ (vgl. Gudjons 2008, S. 81) dient und dem Anspruch gesellschaftlicher Teilhabe nicht gerecht wird, sollte es darüber hinaus auch eine gewisse gesellschaftliche Relevanz aufweisen (vgl. ebd.).

Der Begriff Adressatenorientierung umfasst sowohl die Wahl des Themas aus dem „Pool“ der Lebenswelt und der Schülerinteressen – also die inhaltliche Dimension von Projekten – als auch eine an den Teilnehmer*innen orientierte methodische Gestaltung. Hierbei sind Alter, Geschlecht, materielle, ökonomische und soziale Lebensbedingungen, Erfahrungs- und Erlebnisräume, das Anregungsmilieu der Bezugsgruppe, kognitive Voraussetzungen und auch gewohnte Formen inhaltlicher Auseinandersetzung zu berücksichtigen (vgl. Schell 2003, S. 45, 52).

5.4 *Das Medium Film im Fokus: Aktive Videoarbeit*

Im Rahmen aktiver Medienarbeit können verschiedene Medien eingesetzt werden, alle besitzen spezifische Vor- und Nachteile. Bezogen auf das Medium Video stellt Schell (2003) fest:

„Es bietet als audiovisuelles Medium unter allen verfügbaren Medien wohl die größte Palette an praktisch-pädagogischen Einsatzmöglichkeiten, ist relativ leicht handhabbar, in der Jugendarbeit häufig verfügbar und – nicht zuletzt – beliebt bei Jugendlichen“ (ebd., S. 178).

Filme vereinen verbale, visuelle und auditive Ausdrucksmöglichkeiten – das macht sie vor allem für die Arbeit mit Jugendlichen mit geringerer formaler Bildung attraktiv, deren Lese- und Schreibkompetenzen meist nicht stark ausgeprägt sind (siehe Kap. 4.2). Bilder, Farben, Gestik, Mimik, Handlungen und Musik – „das gesamte Spektrum realer Kommunikations- und Interaktionsmittel“ (ebd., S. 179) – ermöglichen im Vergleich zu abstrakten Zeichensystemen wie Sprache und Schrift einen mitunter einfacheren Zugang zu komplexen Themen oder auch Emotionen (vgl. Niesyto 2009b, S. 9, Schell 2003, S. 179f.). Visuelle Ausdrucksweisen erfahren in der heutigen Zeit generell einen Aufschwung. Realitätsaneignung und -verarbeitung, also die Konstruktion von Selbst- und Weltbildern, geschieht nicht mehr vorrangig über analytisches Begriffsdenken, sondern, bedingt durch eine immer intensivere Nutzung von Bildschirmmedien, auch durch symbolisches Bilddenken. Insofern ist eine visuelle „Alphabetisierung“ nicht nur eine Möglichkeit, sondern vielmehr eine Notwendigkeit (vgl. Schell 2003, S. 180f.).

Für die pädagogisch erwünschte Arbeit in Gruppen (siehe Kap. 5.3.2) eignet sich das Medium Film in besonderer Weise, da dessen Erstellung diverse Positionen vor und hinter der Kamera vereint und kooperatives Arbeiten und Interaktion daher voraussetzt (vgl. ebd., S. 182). Eine regelmäßige Aufgabenrotation, vor allem zu Beginn eines Projekts, ist sinnvoll, um zu vermeiden, dass sich Einzelne zu Spezialist*innen entwickeln, während die Entfaltungsmöglichkeiten Anderer gehemmt werden (vgl. ebd., S. 187). Letzteres gilt insbesondere auch in Bezug auf geschlechtsspezifische stereotype Rollenzuweisungen – Jungen bedienen Technik, Mädchen organisieren –, die unbedingt aufgebrochen werden sollten (vgl. ebd., S. 192). Gelingt dies, bietet die Arbeit hinter, insbesondere aber auch vor der Kamera, den Schüler*innen viele verschiedene Rollen an, die sie übernehmen können: der*die managende Regisseur*in, der*die

technisch affine Kameramann/-frau, der*die fantasievolle Kostümbildner*in und viele mehr – in fiktionalen Formaten zudem letztendlich jede Figur, die sie sich ausdenken. Die Veränderung und Inszenierung der eigenen Identität kann dadurch spielerisch ausprobiert werden, darin liegt ein enormes Bildungspotenzial. Das Video wird hier zu einem Mittel der Selbstreflexion, es fungiert als „Spiegel“ des Selbst (vgl. Echterhoff 2012, S. 5; Schell 2003, S. 193).

Der Ablauf eines Filmprojekts orientiert sich an der allgemeinen Struktur einer Filmproduktion: Zunächst wird der Inhalt des Films schriftlich festgehalten (Drehbuch) und dann die Reihenfolge bestimmt, in der die Szenen logistisch sinnvoll gedreht werden sollen (Drehplan). Nach einer Einführung in die vorhandene Technik und ggf. spielerischen Übungen zu filmischen Gestaltungsmitteln folgen die Dreharbeiten und schließlich der Schnitt. Für eine kritische Reflexion des Produktes und des Herstellungsprozesses sollte ebenso ausreichend Zeit eingeplant werden. Die Produktion eines Films ist im Allgemeinen sehr zeitaufwendig – Thema und Umfang sollte entsprechend angepasst werden, denn ein Produktionsabbruch ist i.d.R. sehr frustrierend für alle Teilnehmenden. Abgeschlossen wird das Projekt durch die öffentliche Ausstrahlung des Films (vgl. Schell 2003, S. 186f.).

Schell (2003) macht auf verschiedene Herausforderungen aufmerksam, die aktive Videoarbeit mit sich bringt. Viele davon beziehen sich auf das technische Equipment: Zum einen ist dieses anfällig für technische Probleme (Wackelkontakte, Tonbrummen, Computerabsturz etc.), die viel Zeit und Nerven kosten können, zum anderen schürt es mitunter falsche Erwartungen. Viele Jugendliche beginnen das Projekt meist sehr enthusiastisch, verlieren das Interesse aber auch schnell wieder, wenn inhaltliche Zielsetzungen fehlen oder aber wenn sie merken, dass sie die Standards professioneller Produktionen nicht erreichen können. Perfektionismus ist im Rahmen aktiver Videoarbeit eher hinderlich, entsprechend hohe Ansprüche sollten schon zuvor gedämpft werden, um Frust zu vermeiden. Nichtsdestotrotz sollte das Produkt eine gewisse Qualität aufweisen bzw. an die Rezeptionsgewohnheiten des Publikums anknüpfen – vor allem dann, wenn es etwas Bestimmtes vermitteln soll (vgl. ebd., S. 189ff.). Hier ist das Fingerspitzengefühl der Pädagog*innen gefragt. Darauf bedacht, sich nicht zu sehr einzumischen, können sie eine stimmige Inszenierung der Geschichte durchaus fördern, indem sie die Aussage eines Dialogs oder Bildausschnitts auf den Punkt bringen bzw. generell der Gefahr entgegenwirken, „Klischees in Szene zu setzen oder die Geschichte dramaturgisch nicht in den Griff zu bekommen“ (Anfang 2005, S. 413).

Abschließend sei noch eine Bemerkung zur Entwicklung aktiver Videoarbeit angefügt: Das Medium gewann vor allem ab den 70er Jahren an Beliebtheit, als Filmtechnik zunehmend handlicher und erschwinglicher wurde. Als „Bürgermedium“ wurde es vor allem als politisches Werkzeug genutzt, zur Herstellung einer Gegenöffentlichkeit (siehe Kap. 5.1.4). Der anfängliche Enthusiasmus ebte jedoch ab, „als klar wurde, dass die meist schlechten Kamera- und Tonaufnahmen auf Unverständnis beim Publikum stießen“ (Anfang 2005, S. 409). Die Videobewegung konzentrierte sich fortan vor allem auf die Jugendarbeit, wo Filmprojekte auch heute noch zahlreich durchgeführt werden. Die zunehmende Medienkonvergenz, die in der Gegenwart zu beobachten ist, sollte dazu anregen, die Konzeption dieser Angebote zu überdenken. Die Fokussierung auf eine Medienart sei „nicht mehr zeitgemäß“ (Demmler/Rösch 2014, S. 203).

„In der praktischen Medienarbeit gibt es einen erheblichen Bedarf an Projekten, in denen Kinder eigene Erfahrungen mit den digitalen und vernetzten Medien machen können, die nicht auf dem Stand des ‚Web 1.0‘ stehen bleiben, sondern ‚up to date‘ sind bzw. zumindest nicht hinter ihren konvergenten Medienalltag zurückfallen“ (Fromme/Biermann/Kiefer 2014, S. 69).

Wie ein solches, „modernes“ Konzept von Videoarbeit aussehen kann, soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erläutert werden. Relevant ist jedoch die Feststellung, dass nicht das Medium selbst im Zentrum aktiver Medienarbeit steht, sondern „stärker denn je, die Fragestellung nach der pädagogischen Zielvorstellung und der inhaltlichen Auseinandersetzung“ (Demmler/Rösch 2014, S. 203).

6 Aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Nachdem bisher das Zusammenspiel von Inklusion und Medienbildung, sowie aktive Medienarbeit als diesbezüglich zielführende Methodik erläutert wurden, sollen diese Grundlagen nun speziell auf die Zielgruppe Menschen mit *geistiger* Behinderung übertragen werden – bzw. noch konkreter auf *Jugendliche* mit geistiger Behinderung, da aktive Medienarbeit generell vorrangig in der Jugendarbeit stattfindet und auch das erforschte Projekt eher einem schulischen Kontext zuzuordnen ist. Unter „Jugendlichen“ werden hier gemäß deutschem Recht Menschen im Alter von 14 bis 18 Jahren verstanden.

Behinderung wurde definiert als „eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird“ (Cloerkes 2007, S. 8). Die negativ konnotierten Abweichungen im Fall einer geistigen Behinderung beziehen sich in erster Linie auf gering ausgeprägte kognitive Fähigkeiten. Als Indikator gilt ein Intelligenzquotient unter 50/55 – solche Grenzen seien jedoch „allenfalls als grobe Orientierung aufzufassen; sie geben aufgrund ihrer begrenzten Aussagekraft keine Auskunft über bestimmte Lernansprüche, noch darüber, auf welchem Wege eine Intelligenzretardierung entstanden ist“ (Mühl 2006, S. 131).

Eine beeinträchtigte Kognition äußert sich in verschiedenen, von den Erwartungen abweichenden Verhaltensweisen. Konstitutiv für eine geistige Behinderung ist eine Störung der Wahrnehmung, d.h. die „Fähigkeit, sinnlich gegebene Informationen in ihrem Bedeutungsgehalt zu entschlüsseln“ (ebd., S. 132), ist gering ausgeprägt. Damit einher gehen sprachliche Beeinträchtigungen: „es treten Schwierigkeiten beim Erlernen von Wortbedeutungen und grammatischen Regeln auf“ (ebd.). Da sich auch soziale Kompetenz durch diverse Lernprozesse entfaltet, kann auch sie eingeschränkt sein. Mühl (2006) fasst zusammen:

„Geistige Behinderung kann als erhebliche Lernbeeinträchtigung beschrieben werden, die mit einer Hirnschädigung einsetzt und all jene Bereiche der Entwicklung und Sozialisation betrifft, die in hohem Maße von Lernprozessen abhängig sind“ (ebd., S. 133).

Während sich die Medienpädagogik schon länger mit den Förderschwerpunkten Hören, Lernen oder körperliche und motorische Entwicklung befasst, nahm sie vom Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bisher noch weitestgehend Abstand (vgl. Bosse 2012b, S. 42). Dementsprechend rar sind konkrete, praxiserprobte und durch Begleitforschung bekräftigte Konzepte und Theorien. In diesem Kapitel kann daher lediglich auf theoretische Perspektiven wie die auf den vorangegangenen Seiten beschriebenen, sowie auf Erfahrungsberichte zurückgegriffen werden. Die Ausführungen seien durch eigene Erfahrungen als Leiterin medienpädagogischer Projekte ausgeschmückt.

6.1 *Kommunikation und Methodik*

Die Art und Weise, wie Jugendliche mit geistiger Behinderung sich verhalten und kommunizieren, kann für Fremde – was Medienpädagog*innen, die ein Filmprojekt durchführen, als externe Expert*innen zumeist sind – zu Beginn sehr ungewohnt sein. Darüber hinaus hat sie einen entscheidenden Einfluss auf methodische Aspekte und pädagogisches Handeln. Voraussetzung für ein gemeinsames Arbeiten ist, dass alle Inhalte des Projekts – seien es Erklärungen, Diskussionen oder Aufgabenstellungen – auf ein simples, für alle verständliches Niveau gebracht werden. Es ist durchaus angebracht, von einer hohen Verstehenskompetenz auszugehen und die Jugendlichen nicht als unfähige Gesprächspartner*innen zu betrachten (vgl. Hagen 2007, S. 30). Gerade schriftsprachliche Elemente aber sollten erfahrungsgemäß reduziert, in Leichte Sprache oder auch in Bilder bzw. Symbole übersetzt werden – darunter fällt nicht zuletzt das Drehbuch. Zu vermeiden ist auch ein Verfallen in „Kindersprache“. Auch wenn der Entwicklungsstand von Menschen mit geistiger Behinderung oft mit denen von Kindern ohne Behinderung verglichen wird, verstellt dies „altersgemäße Ansprüche, Interessen und Motivationen“ (Mühl 2006, S. 134). Aktive Medienarbeit muss an der Lebenswelt der Teilnehmer*innen ansetzen – dazu zählen auch bei Jugendlichen mit Behinderung Beziehungskrisen, die erste Liebe, die erste Zigarette und Auseinandersetzungen mit Erwachsenen.

Neben Ausdrucksweise und Inhalt muss auch die Struktur des Projekts an die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen angepasst werden. Zu lange oder zu theorielastige Einheiten können die Schüler*innen überfordern. Konzentration und Motivation schwinden dann schnell, Frust kann aufkommen (vgl. Eggert 2006, S. 96). Kürzere Unterrichtseinheiten und Pausen sind daher enorm wichtig – bergen allerdings wiederum die Gefahr, dass der komplexe und arbeitsintensive Prozess einer Filmproduktion nur schleppend voranschreitet und letztendlich nicht in der vorgegebenen Zeit abgeschlossen werden kann.

6.2 *Leitung und Betreuung*

Nicht nur dieses nötige Zeitmanagement bedeutet eine Herausforderung für die pädagogischen Leiter*innen eines Filmprojekts.

„Sicherlich ist es für den pädagogischen Prozess nicht förderlich, wenn das Ausmaß der Betreuung die Beteiligten zu Statisten degradieren würde. Allerdings ist gerade bei der Arbeit mit geistig Behinderten der Anspruch, die Gruppe nur als Mentor zu begleiten, nicht immer zu verwirklichen“ (Lutz 2006, S. 19).

Lutz spielt damit auf die Schwierigkeit an, die richtige Balance zu finden zwischen Lenkung einer manchmal doch recht unbeholfenen Gruppe und Zurückhaltung zugunsten ihrer Entfaltungsmöglichkeiten. Ein Auszug aus dem Erinnerungsprotokoll des in dieser Arbeit erforschten Projekts verdeutlicht dies (Näheres in Kap. 8). Am ersten Tag sammelten die Projektteilnehmerinnen auf Flipcharts Ideen zu Ort, Geschehen und Charakteren ihres Films, die anschließend in gemeinsamer Diskussion zu einer schlüssigen Story verknüpft werden sollten:

„Oft werden verschiedene Ideen auf einmal geäußert, die in den meisten Fällen nichts zur Story beitragen, aber natürlich trotzdem zu beachten und würdigen sind. Durch dieses Durcheinander an Ideen, das gegenseitige Unterbrechen und ‚Niederschreien‘ und den stockenden Fortschritt kippt die Stimmung langsam. Wir starten mit der Feststellung, dass einige Mädchen zaubern wollen und andere nicht und dass einige gut sind und andere böse. Die darauffolgende, recht wirre Abstimmung darüber, wer was will, bringt Unruhe und uns nicht voran. Die Mädchen werden zunehmend genervt. Ich habe einige Ideen, die aber nur teilweise Anklang finden, z.B. dass M. und I. Meerjungfrauen mit Zauberkräften spielen und einem ‚normalen‘ Mädchen mit ihren Fähigkeiten irgendwie weiterhelfen. Das hätte die Märchenlust der Jüngeren und die ‚Reale Konflikte‘-Lust der Älteren gut vereint. Die Idee fällt leider einer Abstimmung zum Opfer. Die Älteren wollen keine Meerjungfrauen und ziehen die meisten mit ihren lautstarken Äußerungen auf ihre Seite. Ich möchte den Mädchen keine fertige Geschichte präsentieren, weiß aber auch, dass die Frustgrenze sehr nah ist“ (Erinnerungsprotokoll Tag 1, Zeile 101–113).

Die hier noch recht zurückhaltende pädagogische Leitung führte zu einer ausgiebigen Diskussion, die die meisten Teilnehmerinnen letztendlich stresste, weil das Ergebnis lange auf sich warten ließ. Das andere Extrem – eine recht strikte Anleitung – war an den letzten beiden Projekttagen zu beobachten, als die noch verfügbare Zeit einen baldigen Drehschluss erforderte:

„Ich bin dazu übergegangen, mir konkrete Dialoge auszudenken, um Zeit zu sparen. Eigentlich fänd ich es schöner, die Kinder sich das selbst überlegen zu lassen, aber offenbar sind sie in diesem Moment damit überfordert und die Zeit rennt“ (Erinnerungsprotokoll Tag 5, Zeile 70–72).

Mit zunehmendem Zeitdruck rückte die Produktorientierung in den Vordergrund – auf Kosten jener Unbestimmtheitsbereiche, die für eine Stärkung und Entfaltung der Jugendlichen unabdingbar sind. Diese Gratwanderung ist eine pädagogische Herausforderung, die zwar typisch ist für aktive Medienarbeit (siehe Kap. 5.3.2), in der Beschäftigung mit Jugendlichen mit geringen kognitiven Fähigkeiten aber besonders deutlich zum Vorschein kommt.

Die Ausprägungen einer geistigen Behinderung sind vielfältig und nicht selten mit weiteren Beeinträchtigungen verknüpft, bspw. Schädigungen bestimmter Sinnesorgane oder der Bewegungsfähigkeit (vgl. Mühl 2006, S. 136). An einer Förderschule für geistige Entwicklung trifft der*die Medienpädagog*in daher selbst innerhalb einer Klasse – die üblicherweise aus nicht mehr als zehn Schüler*innen besteht (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. 8) – auf Jugendliche mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, darunter manchmal auch solche, die nach besonders viel Aufmerksamkeit verlangen (vgl. Eggert 2006, S. 96). Dies macht eine individuelle Betreuung bzw. Aufgabenverteilung notwendig, um zu verhindern, dass sich Einzelne über- oder unterfordert fühlen. Folglich ist es günstig, wenn mehrere Betreuer*innen das Projekt begleiten, insbesondere solche, die die Jugendlichen bereits kennen und die auch weniger auffällige Signale eines Unwohlseins rechtzeitig bemerken und eingreifen können (vgl. Eggert 2006, S. 95ff.). Als gewohnte Bezugspersonen geben sie gleichzeitig den Teilnehmer*innen Sicherheit – und ebenso auch den Medienpädagog*innen, da sie mit ihrer Kenntnis der Schüler*innen und ihrem sonderpädagogischen Wissen manch problematische Situation geschickt auflösen können (beispielsweise Sprachblockaden oder aggressives Verhalten).

6.3 Unbestimmtheit und Zutrauen als Herausforderung

Die fachliche Ergänzung und Zusammenarbeit von Sonder- und Medienpädagog*innen hat sich bisher bewährt. Schluchter (2010) merkt jedoch an, dass die „Auffassungen hinsichtlich des (medien-)pädagogischen Arbeitsprozesses – v.a. die skizzierten Fragen des Zutrauens/Vertrauens in die individuellen Ressourcen von Menschen mit Behinderung“ (ebd., S. 128) mitunter auseinandergehen. In einem zu seiner Studie gehörigen Interview berichtet der Medienpädagoge Klaus Lutz:

„Das war die Erfahrung bei allen Projekten, die wir gemacht haben, dass sie, alle betreuenden Lehrkräfte und Sozialpädagogen erstaunt waren, was im Lernbehinderten- und Geistigbehindertenbereich bei den Kindern und Jugendlichen für Möglichkeiten da sind [...]. Da wird viel zu stark mit Ängsten gearbeitet: ‚Das können unsere ja nicht, das bekommen sie nicht hin‘“ (ebd., S. 146).

Eigene Erfahrungen bestätigen diese Schilderung. Im Gedächtnis blieb u.a. eine Lehrerin, die einer Schülerin verbot, die Hauptrolle des Films zu übernehmen, da sie „noch nicht einmal richtig sprechen“ könne. Generell ließ sich im Rahmen solcher Projekte in vielen Fällen eine Tendenz zur Produktorientierung beobachten, seitens aller Beteiligten. Die Lehrer*innen treffen Entscheidungen, um möglichst effektiv und pragmatisch zu einem Ergebnis zu kommen – kognitiv schwächere Schüler*innen werden dann schnell zu Statist*innen gemacht oder anders beschäftigt, Rollen samt Eigenschaften werden willkürlich festgelegt oder aufgedrängt, Drehorte nur in unmittelbarer Umgebung gesucht. Wie oben beschrieben, geraten auch Medienpädagog*innen unter Zeitdruck in Versuchung, dies zuzulassen oder sogar ebenso zu handeln. Die Teilnehmer*innen nehmen diese „Vorschläge“ oft ohne Widerspruch an, vermutlich weil sie jene Fremdbestimmtheit durchaus gewohnt sind und das Formulieren eigener Ideen ungemein schwieriger wäre. Darüber hinaus sind sowohl etwaige Fördermittelgeber als auch das Publikum des Films ausschließlich am Produkt interessiert und fragen i.d.R. nicht nach dessen Entstehungsprozess. Die eigentlichen Bildungspotenziale aktiver Medienarbeit geraten hinter dieser „Wir drehen einen Film“-Attitüde leicht in Vergessenheit.

Die alltägliche Abhängigkeit und Fremdbestimmung von Menschen mit Behinderung soll aufgebrochen werden, eigene Fähigkeiten, Stärken, Interessen sowie die eigene Handlungsfähigkeit entdeckt und gefördert werden. An dieser Stelle sei an eine Prämisse des Symbolischen Interaktionismus erinnert: Das „Selbst“/die Identität eines Menschen entwickelt sich „aus einem Prozess sozialer Interaktion, in dem andere Personen jemandem die eigene Person definieren“ (Blumer 2013, S. 77f.). Soll ein Mensch also Vertrauen in die eigene Person gewinnen, so ist das *Zutrauen* anderer ihm gegenüber entscheidend (vgl. Schluchter 2010, S. 148). Nicht an Defiziten, sondern an den individuellen Stärken muss die Arbeit ansetzen, um ein positives Selbstbild zu stärken. Gleichsam muss genug Raum und Zeit geboten werden, um neue Perspektiven auf sich selbst zu gewinnen – darauf ist bei der Konzeption eines Projekts zu achten und auch während dessen Durchführung. Im schulischen Rahmen kann dies,

wie oben beschrieben, eine zähe Auseinandersetzung mit bestehenden Strukturen und Einstellungen bedeuten. In jedem Fall geht es einher mit einer ständigen, kritischen Reflexion der eigenen pädagogischen Tätigkeit.

6.4 Die Bedeutung des Medienprodukts

Auch wenn eine zu starke Konzentration auf Qualität und Fertigstellung des Medienprodukts verschiedene Bildungsprozesse hemmen kann, so nimmt der fertige Film dennoch eine bedeutende Stellung innerhalb inklusiver Medienarbeit ein. Nicht nur markiert er ein Erfolgserlebnis am Ende des Projekts, das die Gruppe motiviert und antreibt, auch dient er als Kommunikationsmittel zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen.

Unter allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden diejenigen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am seltensten in allgemeine Schulen integriert (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. XX). Das bedeutet, dass Jugendliche mit geistiger Behinderung eine soziale Gruppe sind, die auch räumlich tatsächlich sehr deutlich aus der Gesellschaft ausgeschlossen ist. Die Sonderbeschulung schafft eine Distanzierung, die die Entstehung von Vorurteilen und Stigmatisierung begünstigt. Umso wichtiger ist es, dem entgegenzuwirken – Medien können hier als Brücke dienen, wie in Kapitel 4.4 beschrieben. Sie übermitteln Informationen, erlauben Einblicke in fremde Lebenswelten und bieten neue Perspektiven auf die Thematik geistige Behinderung, was im besten Fall eine Änderung tradiertter Vorstellungen nach sich zieht. Die Publikation des erstellten Filmes – möglichst öffentlichkeitswirksam – ist daher eine unbedingte Notwendigkeit. Schluchter (2010) deklariert dies als „Beweis der Gleichheit, bzw. der Fähigkeit zur (gleichwertigen) kreativen Gestaltung“ (ebd., S. 148). Damit kann die öffentliche Wahrnehmung von Menschen mit geistiger Behinderung beeinflusst werden, gleichermaßen aber auch die Selbstwahrnehmung der Produzent*innen. Sie erleben sich als „handlungsfähiges Subjekt im sozialen Raum“ (ebd.), was ihnen die Möglichkeit eröffnet, ihren Platz in der Gesellschaft neu auszuloten.

Ein Großteil der von Schluchter (2010) befragten Expert*innen berichten von einem bestehenden großen Bedürfnis von Menschen mit Behinderung, in Filmen etwas von sich zu erzählen und damit an öffentlicher Kommunikation teilzuhaben. Auch dies

wird auf sozial(räumliche) Exklusion und die bisher nicht vorhandene Möglichkeit, sich über Medien auszudrücken, zurückgeführt. Von Hören erzählt:

„[E]s ist ein riesiger Bedarf da [...] aufgrund dieser Diskriminierung in der Gesellschaft, Geschichten zu erzählen, sie wollen unheimlich viel machen, sie nutzen es, du brauchst ihnen nur die Möglichkeiten geben und sagen: ‚Hör mal, ihr dürft es, ihr könnt es, wir helfen euch und wir machen die Aufführung‘“ (ebd., S. 125).

6.5 *Lebenswelt der Teilnehmer*innen*

Der Alltag von Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist, bedingt durch die Sonderbeschulung sowie die allgemein negative gesellschaftliche Haltung ihnen gegenüber, durch Ausgrenzung geprägt. Außerdem sind sie überdurchschnittlich oft mit problematischen familiären Situationen konfrontiert (vgl. Schluchter 2010, S. 156). Es existiert ein empirisch belegbarer Zusammenhang zwischen Behinderung und sozialer Lage. Besonders deutlich ist er in Bezug auf Schüler*innen mit Lernbehinderung: Von ihnen leben 90 % in schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen. Aber auch für andere Behinderungsarten ist er gültig. Gründe dafür sind beispielsweise eine unzureichende Vorsorge während der Schwangerschaft und im Säuglingsalter und ein generell schlechtes Verhältnis zwischen Menschen aus sozial niedrigeren Schichten und Gesundheitsdiensten oder Behörden (vgl. Cloerkes 2007, S. 95ff.). Eine vorhandene Behinderung wiederum führt ebenfalls zu einem Absinken innerhalb der Sozialstruktur. Diese soziale Realität fasst Cloerkes knapp zusammen: „Behindert wird vor allem der, der arm ist, und wer behindert ist, wird arm“ (ebd., S. 99).

Die vielfältigen Probleme, die aus dieser Lebenslage erwachsen, prägen natürlich auch den pädagogischen Umgang mit Schüler*innen mit Behinderung. Medienarbeit kann als Möglichkeit dienen, problematische Erfahrungen im Alltag aufzuarbeiten, sowohl audiovisuell als auch in direkter Interaktion. Die Betreuer*innen können etwaige fehlende Zuwendung seitens der Eltern ein wenig ausgleichen und auch deren Erziehungsaufgabe teilweise übernehmen. Dies setzt jedoch voraus, dass der*die Medienpädagog*in zunächst als Vertrauensperson akzeptiert wird – er*sie muss dies wollen bzw. sich darauf einlassen, zudem müssen auch die strukturellen Umstände eine Annäherung ermöglichen (vgl. Schluchter 2010, S. 156ff.).

„[H]ierzu sind langfristig angelegte Möglichkeiten der Zusammenarbeit notwendig, da oft wechselnde (medien)pädagogische Betreuung, temporär begrenzte Strukturen, wie im Rahmen von Projekten etc. die oft in der eigenen Lebenswelt erfahrenen Strukturen der Unsicherheit, der Unbeständigkeit reproduzieren“ (ebd., S. 157).

Mit dieser Unsicherheit einher geht auch eine allgemeine Vorsicht gegenüber neuen Erfahrungen. Aus Angst vor negativen Erlebnissen verbleiben Jugendliche mit Behinderung oft in einer Abwehrhaltung (vgl. ebd.). Umso wichtiger wird die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung – auf Augenhöhe, ohne Bevormundung oder ohne Druck, geprägt durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung, wie es den Prinzipien aktiver Medienarbeit entspricht.

Was im Zusammenhang mit der geforderten Lebensweltorientierung aktiver Medienarbeit ebenfalls von Interesse ist, ist der milieutypische Umgang mit Medien, denn genau hier, an den medialen Interessen, Erfahrungen und Aneignungsmustern der Zielgruppe, soll die Arbeit ansetzen (vgl. Niesyto 2009b; siehe Kap. 5.3.4). Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus nutzen Medien eher passiv, konsum- und rezeptionsorientiert (vgl. Wagner/Eggert 2007, S. 19f.), außerdem bevorzugen sie präsentativ-symbolische Medien wie Bilder, Videos oder Musik (vgl. Niesyto 2009b, S. 9). Ein Filmprojekt durchzuführen ist also grundlegend ein geeigneter Ansatz, um an Nutzungspräferenzen der Jugendlichen anzuknüpfen.

Im Fernsehprogramm besonders beliebt sind bei Menschen mit Lernschwierigkeiten¹⁹ Serien, Musiksendungen, Spielfilme, Reality TV/Doku-Soaps und Unterhaltungs-/Gameshows (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 104) – entsprechend stehen Spaß und Entspannung als Nutzungsmotive an erster Stelle (vgl. ebd., S. 105). Ein Beispiel gibt das im Rahmen der Arbeit erforschte Projekt. Um einen Überblick über die Lieblingsserien der Teilnehmerinnen zu bekommen, wurden diese am ersten Tag auf einem Flipchart zusammengetragen. Davon ausgehend sollte analysiert werden, was genau die Mädchen an diesen Serien schätzen und welche Elemente ggf. auch in ihren Film einfließen sollen.

„Dass L. ‚Berlin Tag und Nacht‘ aufschreibt, wundert mich nicht, denn diese Serie war auch im letzten Jahr in ihrer Klasse sehr beliebt. Hinzugekommen sind offenbar ‚50667

¹⁹ Bosse/Hasebrink (2016) fassen unter der Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ Menschen mit geistiger und Lernbehinderung zusammen (vgl. ebd., S. 25).

Köln' und ‚Unter Uns‘ – alles Serien, in denen Freundschaft und Beziehungsdramen verhandelt werden. J. findet ‚50667 Köln‘ auch spannend, ‚weil die da Wörter benutzen, die man nicht so kennt‘. Ich frage mehrmals nach, bis sie konkretisiert, dass sie damit typische Jugendsprache meint. Ausdrücke wie ‚Ey Alter‘ sind in ihrer Lebenswelt offenbar nicht präsent. Ich frage immer nach, warum sie genau diese Serien toll finden und erhalte Schlagwörter wie Freundschaft – Liebe – Streit, aber auch ‚Fack ju Göthe ist witzig‘ und ‚Elsa kann zaubern‘“ (Erinnerungsprotokoll Tag 1, Zeile 39–47).

Als Pädagog*in ist es günstig, die beliebtesten Serien oder Filme zu kennen, um mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und detailliert nachfragen zu können. In jedem Fall ist es nötig, von den eigenen Präferenzen abzurücken und offen zu sein für andere Perspektiven auf und Inhalte von Medien. Wie in Kap. 4.2 beschrieben, darf es nicht Ziel des Projekts sein, das Mediennutzungsverhalten der Teilnehmer*innen an bildungsbürgerlichen Maßstäben zu messen oder gar ändern zu wollen.

7 Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens

Die vorangegangenen Kapitel beschreiben aktive Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung zwar sehr umfassend – eine Schwachstelle der Ausführungen lässt sich jedoch nicht leugnen und ist der zugrundeliegenden wissenschaftlichen Literatur geschuldet: Sie verharren auf einer theoretischen Ebene oder beleuchten das Thema ausschließlich aus Sicht des*der Pädagog*in. Es existieren bis dato m.E. keine Erfahrungsberichte oder Forschungsergebnisse, die aktive Medienarbeit aus der Perspektive der Teilnehmenden beschreiben bzw. zu rekonstruieren versuchen. Auch Schluchter (2010) wählte als methodischen Ansatz für sein Grundlagenwerk die Durchführung von Experteninterviews, statt mit Vertreter*innen der Zielgruppe in Kontakt zu treten. Im Rahmen dieser Arbeit soll diese Lücke ein Stück weit geschlossen werden. Nach der Vorstellung des konkreten Erkenntnisinteresses (Kap. 7.1) soll im Folgenden auf zwei Herausforderungen, denen sich das Forschungsvorhaben stellen muss, näher eingegangen werden: das bisher noch nicht ausführlich erprobte Forschen mit Menschen mit geistiger Behinderung (Kap. 7.2) sowie das Fremdverstehen sozialer Handlungen (Kap. 7.3).

7.1 Forschungsfrage

Am wenigsten vorhanden sind bisher Erkenntnisse zu der bewusst offen formulierten und simplen, gleichermaßen aber sehr schwer zu beantwortenden Frage: Was erfahren Menschen mit geistiger Behinderung während der Teilnahme an einem Medienprojekt? Schwer zu beantworten ist sie deshalb, weil das Nachvollziehen fremder Gedanken, Gefühle und Handlungen im Allgemeinen schon eine große Herausforderung darstellt, die in Bezug auf Menschen mit nur eingeschränkten Verbalisierungsfähigkeiten nochmals komplizierter wird, außerdem weil auch Forschungsmethoden, die diese Zielgruppe im Blick haben, bisher wenig ausgearbeitet sind.

Dennoch soll dies das Erkenntnisinteresse der Arbeit sein: das subjektive Erleben eines Medienprojekts durch Menschen mit geistiger Behinderung. Dahinter steckt selbstverständlich die Neugier, ob und inwiefern aktive Medienarbeit wirklich einen Beitrag zur Inklusion leisten kann. Welche Bildungsprozesse werden angestoßen? Werden für die Teilnehmer*innen neue Perspektiven auf sich und die Welt möglich? Wenn ja, welche? Lässt sich beobachten, dass aktive Medienarbeit ein Empowerment von Menschen mit Behinderung fördert? Lassen sich vielleicht Rückschlüsse ziehen auf diesbezüglich förderliches oder hinderliches pädagogisches Handeln?

Im Mittelpunkt steht hierbei, den von Schwalb/Theunissen (2009) definierten Handlungsebenen von Empowerment folgend (siehe Kap. 4.3), insbesondere die subjektzentrierte Ebene, die „in erster Linie Wege [fokussiert], die den Einzelnen zur Entdeckung individueller Stärke und zur Entwicklung neuer Lebenskräfte und Handlungskompetenzen (Bewältigungsmuster) anstiften sollen“ (ebd., S. 27). In Bezug auf die zehn Kategorien, die Schluchter (2010) als Säulen einer Medienbildung mit Menschen mit Behinderung ermittelt hat,²⁰ bedeutet dies eine Vertiefung der Bereiche Persönlichkeitsbildung, Erschließung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume, Selbstaussdruck mit Medien sowie ggf. Beziehungsarbeit. In dieser Arbeit nicht näher behandelt werden folglich die Potenziale aktiver Medienarbeit für eine Förderung der Medienkompetenz, für eine Intensivierung des Kontakts zwischen Menschen

²⁰ Die zehn Kategorien sind: Zugang zu Medien, alternative Ausdrucksformen, Selbstaussdruck mit Medien, Erschließung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume, Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen, Persönlichkeitsbildung, Medienkritik, Beziehungsarbeit, Technische Fertigkeiten, Berufliche Bildung (vgl. Schluchter 2010, S. 119ff.).

mit und ohne Behinderung sowie Bildungspotenziale auf gesellschaftlicher Ebene, die durch die Rezeption des erstellten Medienprodukts initiiert werden können. Eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung gerade mit den beiden letztgenannten Themen wäre durchaus wünschenswert, kann in diesem Rahmen aber nicht geleistet werden.

Beantwortet werden soll die Forschungsfrage anhand eines konkreten Medienprojekts, das den Radius der Erkenntnisse zwangsläufig weiter eingrenzt: erstens auf *Jugendliche* mit geistiger Behinderung, zweitens auf das Medium Film – wie in Kap. 6 erläutert eine zwar recht komplexe und daher im Kontext von Projekten nicht unkomplizierte Medienart, gleichzeitig aber eine, die aufgrund ihrer Ausdrucksmöglichkeiten und ihrer Beliebtheit für Menschen aus sozial benachteiligten Verhältnissen dennoch geeignet ist.

7.2 *Forschen mit Menschen mit geistiger Behinderung*

Ganz ähnlich wie die Durchführung von Medienprojekten ist auch das Forschen mit Menschen mit geistiger Behinderung eine Herausforderung. Es gilt, sich auf andere Ausdrucksweisen einzulassen, hohe Erwartungen zu vermeiden, eigene Unsicherheiten auszuhalten und geduldig zu sein – wie auch die Medienpädagogik machte die Forschung aus diesen Gründen lange Zeit einen Bogen um die Zielgruppe. Menschen mit geistiger Behinderung wird unterstellt, sprachlich kaum auskunftsfähig zu sein.

„Forschung, in der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen selbst zu Wort kommen, stellt nach wie vor die rare Ausnahme dar. Forschung findet hier meist *über* die Menschen, nur in Ausnahmen *mit* ihnen statt“ (Katzenbach 2016, S. 10, Herv. i. O.).

Üblicherweise werden stattdessen Stellvertreterbefragungen durchgeführt, die häufig allerdings „erheblich von den Selbstaussagen der Betroffenen abweichen“ (Hagen 2007, S. 26). Nicht nur aufgrund dieser geringen Validität, auch vor dem Hintergrund der Inklusion ist dieses Vorgehen unangebracht – ein Motto der BRK lautet „Nichts über und ohne uns!“ (Arnade 2011, S. 6). Langsam scheint sich dieser Grundsatz auch in Forscherkreisen durchzusetzen. Niediek (2015) beobachtet ein Umdenken:

„Die lange geführte Debatte um die Frage, ob Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen überhaupt als auskunftsfähige Personen in Forschungsvorhaben zu Wort kommen

sollten, weicht daher zunehmend methodischen und methodologischen Fragen, in welcher Weise und in welchen Formen Beteiligung adressatengerecht und wissenschaftlich gehaltvoll ermöglicht werden kann“ (ebd., o. S.)

Eine ganz ähnliche Entwicklung fand in den 1980er Jahren in der Kindheitsforschung statt. Die jahrelang vorherrschende entwicklungspsychologische Perspektive wich im Rahmen der sogenannten „neuen Kindheitsforschung“ (Mey 2003, S. 4) zunehmend dem Interesse an subjektiven Sichtweisen von Kindern auf ihre Welt (vgl. Deinert 2010, S. 132). Damit wurden auch vermehrt qualitative Forschungsmethoden eingesetzt, wie es nun auch in Bezug auf Menschen mit Behinderung der Fall ist. Diese sind zum einen geeigneter, um subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren, zum anderen werden sie der Diversität und den Verständigungsmöglichkeiten der Zielgruppe gerechter als quantitative Methoden (vgl. Janz/Terfloth 2009, S. 11).

Um fremde Welten – Sinnkonstruktionen, Bedeutungen und das ihnen entspringende Handeln – nachvollziehen zu können, ist es naheliegend, sich diese von den interessierenden Personen selbst erklären zu lassen bzw. in ihren Erklärungen im Unbewussten verborgene Sinnstrukturen ausfindig zu machen. Als Forschungsmethode werden daher sehr oft qualitative Interviews eingesetzt (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 437). Bei Menschen mit geistiger Behinderung hat sich insbesondere das Problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel bewährt, hauptsächlich erzählgenerierende Interviewformen wie das biographische oder narrative hingegen werden selten angewandt (vgl. Hagen 2007, S. 28; Niediek 2015, o. S.). Für den Erfolg der Befragungen ausschlaggebend sind verschiedene Faktoren, auf die in Kapitel 8.4.2 näher eingegangen werden soll. Insbesondere die kommunikativen Kompetenzen des*der Interviewer*in spielen hierbei eine entscheidende Rolle.

Menschen mit Behinderung selbst zu Wort kommen zu lassen, sollte im Rahmen von Forschungsprojekten, die ihre Lebenswelt betreffen, selbstverständlich werden. Es kann jedoch nicht verleugnet werden, dass die interviewte Person über ein Mindestmaß an sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten verfügen muss, damit wissenschaftlich relevante Ergebnisse erzielt werden können. Ist dies nicht der Fall, bieten sich andere, z.B. beobachtungsbasierte Erhebungsmethoden wie die Teilnehmende Beobachtung oder die Videoanalyse an (vgl. Niediek 2015, o. S.). Auch sie erlauben eine Annäherung an subjektive Sichtweisen, direkt in der Lebenswelt der betreffenden Menschen. In jedem Fall fruchtbar ist die Triangulation unterschiedlicher Daten: Dadurch sollen „[d]ie Schwächen einer Methode [...] durch den Einsatz einer weiteren erkannt und

kontrollierbar werden, um so letztlich zu substantiell anspruchsvollen und konsistenten Forschungsergebnissen zu gelangen“ (Schröder-Lenzen 2010, S. 149). Verknüpft werden können z.B. Interviews, Beobachtungen, Stellvertreterbefragungen und die Analyse zusätzlicher Dokumente bzw. Medien wie Fotos und Bilder (vgl. Keeley 2015, S. 118).

Da die Rekonstruktion ganz persönlicher Einstellungen und Perspektiven von Jugendlichen mit geistiger Behinderung für diese Arbeit zentral ist, wird versucht, den eben formulierten Ansprüchen bei der Entwicklung des Forschungsdesigns gerecht zu werden. Als Zugang wird ein Methodenmix aus videogestützter teilnehmender Beobachtung, qualitativen Interviews, Stellvertreterbefragungen und Erinnerungsprotokollen gewählt (näher siehe Kap. 8.2). Eben weil es sich um ein bisher recht unerprobtes Forschungsvorgehen handelt, soll dessen Anwendung anschließend reflektiert werden (siehe Kap. 8.6).

7.3 Verstehen sozialer Interaktionen

Die Arbeit wagt sich an eine grundlegende Problematik qualitativer Sozialforschung: das Verstehen fremder Gedankengänge und Handlungen. Subjektive Perspektiven sollen rekonstruiert werden – dabei ist Subjektivität durch keine noch so ausgefeilte Forschungsmethode in Objektivität zu verwandeln. Forschende können sich ihr lediglich annähern, ohne sich der Richtigkeit ihrer Deutungen jemals vollkommen sicher sein zu können.

Handeln bzw. Interaktion, so wurde in Kapitel 3.3.1 beschrieben, ist kein Medium, das determiniertes Verhalten freisetzt, sodass die zugrundeliegenden Faktoren identifiziert werden könnten. Es existiert keine objektive Wahrheit hinter sozialen Interaktionen, die sich aufdecken ließe. Wahrheit wird vielmehr durch ein fortwährendes Aufeinander-Beziehen von Individuen – durch soziale Interaktion selbst – konstruiert (vgl. Helle 2001, S. 44ff.). Maßgebend sind dabei Bedeutungen, die ein Mensch bestimmten Gesten oder Worten, allgemein Objekten, zuschreibt. Diese hat er sich in Interaktionen mit anderen angeeignet, das heißt sie können schon in frühester Kindheit erworben worden oder durch außergewöhnliche Erfahrungen geprägt sein. Je näher man seinen Kommunikationspartner*innen folglich biografisch und auch kulturell ist, je mehr man also ihre Sinnkonstruktionen kennt oder sogar teilt, desto einfacher

wird es, ihre Äußerungen in treffender Weise zu interpretieren (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 16). Doch nicht einmal, wenn man sämtliche Interaktionen und Erfahrungen eines Menschen geteilt hätte, wäre es möglich, all seine Handlungen und Äußerungen zu verstehen, denn die Bedeutungen, die Objekte für ihn haben, sind nicht fest: „Symbole geraten in Situationen in einen Verweisungszusammenhang anderer Symbole, und Bedeutungen geraten in ein reziprokes Spiel miteinander, indem keines dieser Symbole automatisch für sich beanspruchen kann, ‚Fundierungssymbol‘ zu sein“ (Bude/Dellwing 2013, S. 9). Soziale Interaktion ist ein „Tanz der Bedeutung“ (ebd.).

Im Alltag wird gegenseitiges, recht intuitives Verständnis dennoch möglich – durch das Zurückgreifen auf ein gemeinsames Wissen um bestimmte kulturell „gültige“ Objektbedeutungen, und ebenso durch die unbewusste Regel, dass Äußerungen immer verstanden werden „als Teile eines Gesamtzusammenhangs, als Teil einer Geschichte über die wir im Fortschreiten der Kommunikation noch weiter informiert werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 15).

Daraus ergeben sich nun auch die Anforderungen an Forschende, wollen sie soziale Interaktionen, Handlungen und Einstellungen verstehen. Es gilt herauszufinden, wie die Akteur*innen die jeweilige Situation wahrnehmen und deuten und „wie dieser Prozess der Bestimmung und Interpretation die Arten, in denen die Teilnehmer ihre Handlungslinien aufeinander abstimmen, stützt, aushöhlt, neu ausrichtet und umformt“ (Blumer 2013, S. 131). Möglich wird dies, laut Herbert Blumer, nur durch intensive Beobachtungen sozialer Interaktionen im Feld, welches der*die Forschende „am eigenen Leib erfahren muss“ (Bude/Dellwing 2013, S. 11), im besten Fall durch einen längerfristigen, intensiven Kontakt. Verstehen erfordert ein Sich-Hineinversetzen in die erforschten Personen und damit eine genaue Kenntnis ihrer Lebensumstände und Biografien. Außerdem ist es elementar, Handlungen ausschließlich in ihrem Kontext zu betrachten:

„Das ist die eigentlich basal-soziologische Feststellung: Was auch immer in der sozialen Welt abläuft, hängt in Interpretationsprozessen und kommt in Situationen auf, und eine Wissenschaft, die diese Situationen nicht beachtet und stattdessen von diesen Situationen zu abstrahieren versucht, ist daher von vornherein auf Sand gebaut“ (ebd., S. 10)

Sich in andere Personen hineinzusetzen bedeutet auch, eigene Deutungsmuster konsequent zurückzustellen und offen zu sein für neue Perspektiven. Man könne „mit

konzeptionellen Vorannahmen ins Feld“ (ebd., S. 12) gehen, allerdings nur „mit der expliziten Zielsetzung, dass sie im Laufe der Erlangung intimer Bekanntschaft mit dem Feld wieder verloren gehen“ (ebd.). Sinnstrukturen müssen dem untersuchten Feld bzw. dem darin gesammelten Datenmaterial selbst entspringen, das Festhalten und lediglich Überprüfen–wollen bereits bestehender Konzepte und Theorien würde den Blick auf neue Erkenntnisse verstellen und ein Verstehen unmöglich machen. Dieses induktive Vorgehen ist der Kerngedanke qualitativer Forschungsmethodologie (vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006, S. 175f.).

Jedoch auch, wenn der*die Forschende sich nicht an existierende theoretische Modelle klammert und konsequent „am Material bleibt“ und auch, wenn es ihm*ihr gelingt, sich im Feld oder in Interviews vermeintlich neutral zu verhalten, so ist es dennoch nicht möglich, die eigene Subjektivität vollständig aus dem Forschungsprozess herauszuhalten. Dies ist zwar offensichtlich „einer der zentralen Imperative der wissenschaftlichen Neuzeit“ (Mruck/Breuer 2003, Abs. 5). Er ist jedoch schlicht nicht damit vereinbar, dass Forschung selbst auch Interaktion ist und der*die Forschende als handelnde*r Akteur*in den Forschungsprozess und damit auch den Forschungsgegenstand zu großen Teilen konstituiert und beeinflusst. Dies beginnt mit der Auswahl der Frage, der Benennung eines Problems und einer Festlegung, wie diese Frage beantwortet werden könnte; es führt über die Gestaltung der Interaktion mit dem Gegenstand mittels Erhebungsmethoden, die zusätzliche Transformation und Aufbereitung sogenannter Daten bis hin zur Entscheidung für ein vermeintlich objektives Auswertungsverfahren (vgl. ebd., Abs. 9). „Im Verlauf dieses (inter–) subjektiv kontaminierten Prozedere gewonnen [...], stehen am Ende Fakten als Elemente einer von den sie erzeugenden Subjekten meist unabhängig gedachten Wirklichkeit“ (ebd.). Dieser Einfluss des*der Forschenden kann nicht verhindert werden. Daher ist es umso wichtiger, ihn herauszuarbeiten – statt ihn, wie es häufig geschieht, zu ignorieren. Dann nämlich erscheinen die Konsequenzen seiner*ihrer Handlungen und Entscheidungen fälschlicherweise als Merkmal bzw. „Logik des Gegenstandes“ (ebd., Abs. 6).

Der Einfluss der Forscherin auf die Ergebnisse dieser Arbeit ist unübersehbar groß. Nicht nur entstammt die Forschungsfrage direkt persönlicher Praxiserfahrung, ist mit der beruflichen Zukunft verwoben und ebenso mit dem Bestreben, den stark vermuteten Nutzen von Medienprojekten für mehr gesellschaftliche Toleranz und die Stärkung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung publik zu machen. Auch trat ich während des Forschungsprozesses sowohl als Projektleiterin als auch als Forschende

auf, habe also die Situationen, die ich (videogestützt) beobachtet und ausgewertet habe, maßgeblich mitgestaltet. Dies erfordert eine überaus präzise Selbstreflexion während verschiedener Forschungsetappen. Auf meine Rolle im methodischen Kontext werde ich daher im nächsten Kapitel ausführlicher eingehen.

Wie die weiteren Voraussetzungen für verstehendes Forschen – die geforderte Offenheit, die enge Bindung zum Feld, die genaue Kenntnis der handelnden Akteure und präzise Beobachtungen – methodisch umgesetzt wurden, wird im folgenden Kapitel erläutert.

8 Methodik

Da Forschen mit Menschen mit Behinderung wie bereits erwähnt ein noch recht unbekanntes Terrain ist, soll die Entwicklung des Designs, dessen Anwendung und auch dessen Erfolg im Folgenden sehr genau beschrieben werden. Zunächst wird das Forschungsdesign vorgestellt – es umfasst vier Zugänge zum Forschungsgegenstand, die in der Tradition der Grounded Theory ausgewertet und miteinander verbunden werden. Auf die Besonderheiten der Erhebungsmethoden wird ausführlich eingegangen, anschließend wird der Auswertungsprozess nachgezeichnet. Eine Reflektion des Vorgehens schließt das Kapitel ab.

8.1 *Grounded Theory*

Der in Kap. 3.3 ausführlich beschriebene Symbolische Interaktionismus ist nicht nur als verstehender Ansatz für soziales Handeln relevant, sondern durchaus auch als Forschungsmethodologie zu verstehen, wie Blumer (2013) dargelegt hat. Er sei „ein bodenständiger Ansatz der wissenschaftlichen Erforschung des menschlichen Zusammenlebens und des menschlichen Verhaltens“ (ebd., S. 123). Typisch für Blumers Verständnis von Forschung ist eine konsequente Ablehnung von rigiden Methodenalgorithmen sowie von einem Klammern an bestehende Modelle. Methoden seien lediglich als Instrumente zu nutzen, der Bezug zur empirischen Welt dürfe an keiner Stelle des Forschungsprozesses verloren gehen (vgl. ebd. S. 97ff.). Diese Ansicht teilte auch Anselm Strauss, der sich als Schüler Blumers bezeichnete (vgl. Helle 2001, S. 113): Theoretische Konzepte seien während der Analyse empirischer Daten zu

entdecken und müssten sich an ihnen bewähren, die Überprüfung theoretischer Vorannahmen dürfe nicht das Ziel sein (vgl. Hildenbrand 2012, S. 33). Eine detaillierte Vorgehensweise, wie sich Theorie induktiv aus der Untersuchung eines Gegenstands heraus entwickeln lässt, beschreibt Strauss (gemeinsam mit Glaser und Corbin) mit dem Ansatz der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). Es handelt sich dabei nicht um eine konkrete Methodik, sondern vielmehr um einen Forschungsstil, der den Umgang mit verschiedenen Daten qualitativer Forschung beschreibt.

„Eine ‚**Grounded Theory**‘ ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt“ (Strauss/Corbin 1996, S. 7f., Herv. i. O.).

Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens ist also keine Theorie oder Hypothese, die es zu beweisen gilt, sondern ein Untersuchungsbereich, der durch die Entwicklung einer Theorie abgebildet und „erhellt“ (ebd., S. 9) werden soll. Strauss/Corbin (1996) bieten hierfür ein präzises Verfahren, das darauf beruht, dass „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (ebd., S. 39).

In einem ersten Kodierungsschritt, dem offenen Kodieren, geht es darum, Daten in einzelne Teile aufzuspalten, zu vergleichen, beobachtete Phänomene konkret zu benennen und sie damit als Konzepte zu erkennen. Dies geschieht hauptsächlich durch das zunächst kleinteilige Durcharbeiten des Materials (vgl. ebd., S. 44ff.), dessen Sampling sehr offen stattfindet, um möglichst viele relevante Konzepte entdecken zu können (vgl. ebd., S. 153). An dieser Stelle sei Kreativität „eine unverzichtbare Komponente der Grounded Theory“ (ebd., S. 12). Der*die Forschende müsse in die vorliegenden Daten eintauchen, sich über Besonderheiten wundern und verwirren lassen, Fragen an die Daten stellen, frei assoziieren, sich von Vorannahmen distanzieren aber auch Hintergrundwissen aktivieren – alles mit dem Ziel, konzeptuelle Bezeichnungen zu finden und diese anschließend in (vorläufige) Kategorien zu gruppieren. Dabei stellen sich manche gefundenen Konzepte als nützlicher Oberbegriff heraus, andere können als deren Eigenschaften darunter subsumiert werden. Wichtig ist hier ebenso, die verschiedenen Dimensionen dieser Eigenschaften zu benennen – sie sind später von Bedeutung (vgl. ebd., S. 50f.).

Während des zweiten Schritts, dem axialen Kodieren, werden die entwickelten Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt. In den Mittelpunkt rückt – gemäß des paradigmatischen Modells – jeweils ein *Phänomen*, das eine zentrale Idee verkörpert und sich daher als Hauptkategorie herausstellt. Ihm zugeordnet werden *ursächliche Bedingungen*, *Kontextfaktoren*, *Handlungs- und interaktionale Strategien*, die auf dieses Phänomen gerichtet sind sowie *Konsequenzen* dieser Strategien und *intervenierende Bedingungen*, die auf diese Strategien einwirken. Die so erhaltenen Aussagen werden wiederum permanent am Material überprüft und ggf. geändert (vgl. ebd., S. 75ff.) – auch das Sampling konzentriert sich jetzt darauf, Daten auszuwählen, die für eine Validierung der Beziehungen nützlich sind. Dies bedeutet mitunter die Erhebung neuer Daten, mit veränderten Fragestellungen und neuem Fokus (vgl. ebd., S. 156f.). Der gesamte Entstehungsprozess einer Grounded Theory ist geprägt durch dieses Wechselspiel aus induktivem und deduktivem Vorgehen, aus Datensammlung und –analyse (vgl. ebd., S. 40).

Das selektive Kodieren, der dritte Schritt, ist dem axialen ähnlich, geschieht aber auf einer abstrakteren Ebene. Aus den gebildeten Kategorien wird eine Kernkategorie entweder „gefunden“ oder neu formuliert. Sie ist das Hauptproblem, das zentrale Phänomen der Arbeit. Um sie herum werden die anderen Kategorien gemäß dem oben beschriebenen Modell angeordnet. Anschließend gilt es, verschiedene Muster in diesen Beziehungen aufzudecken, die beispielsweise auf unterschiedlich dimensionierte Eigenschaften einer Kategorie zurückzuführen sind, die jeweilige Konsequenzen oder Handlungsstrategien beeinflussen. Eine neue Gruppierung der betreffenden Kategorien erlaubt dann spezifischere Aussagen als die eigentliche „Geschichte“ und dienen als Grundbausteine einer Theorie (vgl. ebd., S. 94ff.).

Dieser Ansatz von Strauss/Corbin ist die übergeordnete Methodologie dieses Forschungsvorhabens. Sie dient hier, neben dem allgemeinen Verständnis, in welcher Weise Sinnstrukturen der empirischen Welt entdeckt und verstanden werden können, vor allem als Leitfaden für die Auswertung der Daten. Dies ist einer recht strikten Trennung zwischen Datenerhebung und Analyse geschuldet – ein erneutes Sammeln von Daten im Feld war hier nicht möglich, da das untersuchte Filmprojekt in einem engen Zeitfenster stattfand und auch nicht wiederholt wurde. In welcher Form und welche Daten erhoben wurden, erklärt das nächste Kapitel.

8.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign dieser Arbeit wurde entlang der eben beschriebenen Anforderungen bzw. Herausforderungen sowohl in Bezug auf das Forschen mit Menschen mit geistiger Behinderung als auch auf die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen entworfen. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Frage: Was erfahren Menschen mit geistiger Behinderung während der Teilnahme an einem Medienprojekt? Und auch: Welche Bildungsprozesse werden angestoßen? Es geht also um die Analyse sozialer Interaktionen – insbesondere solcher Situationen, in denen die Teilnehmenden ihr Selbst- und Weltbild neu verhandeln.

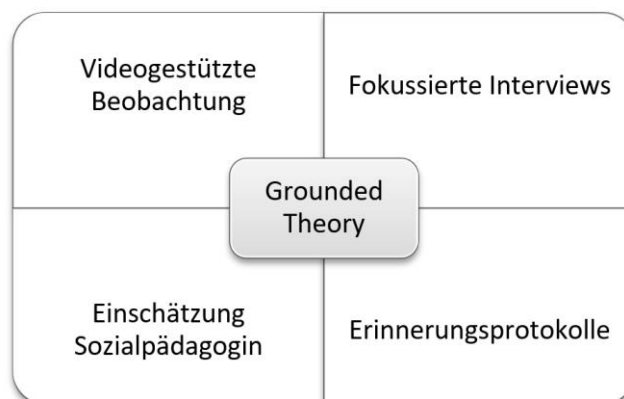


Abbildung 1: Forschungsdesign (eigene Grafik)

Als ein zentraler Zugang zur Beantwortung dieser Frage(n) wurde hier eine offene, teilnehmende und videogestützte Beobachtung der Zielgruppe während eines Filmprojekts gewählt. Sie erfüllt den Anspruch, direkt im Feld bzw. als Teil des Feldes zu forschen. Videoaufzeichnungen haben laut Tuma/Schnettler/Knoblauch (2013) einen „hervorragenden Wert“ (ebd., S. 31) für die Erforschung von Interaktionen, da sie Sprache, Gestik, Mimik, Körperhaltung etc. detaillierter und kompletter erfassen, als es mit dem bloßen Auge möglich wäre. Darüber hinaus erlauben sie eine wiederholte Betrachtung der Situation, ggf. vergrößert, verlangsamt oder sogar als Standbild (vgl. ebd., S. 33). Tuma et al. haben hierfür die Methode der „Videographie“ entwickelt, die sich im Gegensatz zur Videoanalyse nicht auf das Medium, sondern auf die von ihm erfassten natürlichen Situationen konzentriert (ebd., S. 13). Sie erlaubt „die interpretative Analyse von Videodaten kommunikativer Handlungen, die im Rahmen eines ethnographischen Erhebungsprozesses aufgezeichnet werden“ (ebd., S. 10). Diese

Methode und die damit verbundene Videointeraktionsanalyse sollen hier zur Anwendung kommen (siehe Kap. 8.4.1).

Den Forderungen der Inklusion gerecht wird ein Forschungsvorhaben jedoch erst, wenn es Menschen mit geistiger Behinderung erlaubt, in eigener Sache zu Wort zu kommen. Gleichsam dem Vorschlag der Datentriangulation folgend wird ein zweiter Zugang zum Forschungsgegenstand daher über die Durchführung qualitativer (fokussierter) Interviews mit den Teilnehmenden realisiert, in denen sie ihre Einstellungen und subjektiven Erfahrungen während des Projekts verdeutlichen können (siehe Kap. 8.4.2)

Es wurde bereits erläutert, wie essentiell die genaue Kenntnis des Feldes und seiner Akteur*innen ist. Letzteres wurde in diesem Fall unterstützt durch Gespräche mit der Schulsozialpädagogin, die das erforschte Filmprojekt in die Wege leitete. Sie kennt die teilnehmenden Jugendlichen und insbesondere auch deren familiäre Hintergründe schon länger, sodass ihre Einschätzungen durchaus hilfreich sein konnten, um bestimmte Handlungen und Äußerungen besser zu interpretieren. Die Aussagen wurden also zum einen herangezogen, um das Videomaterial besser verstehen zu können, zum anderen wurden aus ihnen ebenfalls Konzepte herausgearbeitet.

Der Aufbau einer engen Beziehung zum Feld ging letztendlich aber vor allem einher mit dem Entschluss, das entsprechende Filmprojekt gleichzeitig zu leiten *und* zu erforschen. Zunächst hatte diese ungewöhnliche Entscheidung eher forschungspraktische Gründe: Im Magdeburger Raum existieren m.E. keine ähnlichen Projekte, die für eine Erforschung in Frage gekommen wäre. Dieses jedoch war bereits geplant, es bot sich daher an. Es stellte sich bald heraus, dass dieses Vorgehen darüber hinaus auch sowohl für den Zugang zum Feld als auch für die Datenerhebung durchaus vorteilhaft war. Ich hatte zuvor bereits zwei andere Filmprojekte an jener Schule durchgeführt – dadurch war es mir möglich, mich langsam und ganz natürlich in das soziale Umfeld einzufühlen. Diese Erfahrungen dienten als Quelle „theoretischer Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, S. 25), die bei der Interpretation der Daten hilfreich war. Gleichzeitig hatte mich der Großteil der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits kennengelernt und Vertrauen aufgebaut. Sie haben mich vor allem in der Rolle einer Pädagogin erlebt und mit mir als „Anleiterin“ die grundlegenden Prinzipien der für sie damals neuen Erfahrung „Filmprojekt“ kennengelernt. Eine gewohnte Situation und insbesondere eine solide Vertrauensbasis sind für das Gelingen von Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung unbedingt notwendig (vgl. Hagen

2007, S. 27ff). Auch dies diene als Argument, im Rahmen dieser Arbeit das bereits entstandene soziale Gefüge beizubehalten und während des zu erforschenden Filmprojekts als Projektleiterin und Forscherin in Personalunion aufzutreten.

Diese doppelte Rollenübernahme kann der Auswertung und Interpretation der Situationen sogar durchaus zuträglich sein. Mein Einfluss auf das Geschehen ist so offensichtlich, dass zumindest nicht die Gefahr besteht, diese Subjektivität zu ignorieren. Um diesbezüglich sicherzugehen, fertigte ich während der Projektwoche tägliche, umfangreiche Erinnerungsprotokolle an, die das Erlebte in einer Mischung aus Feldnotizen und Selbstreflexion festhielten. Geht man außerdem im Sinne des Symbolischen Interaktionismus davon aus, dass „soziale Prozesse auf Interpretationen der Teilnehmer beruhen und ihrerseits wieder nur interpretiert in den Blick von Beobachtern geraten“ (Bude/Dellwing 2013, S. 19), kann es in diesem Fall sogar nützlich sein, die subjektive Sicht zumindest einer der handelnden Personen bereits genau zu kennen. Die Erinnerungsprotokolle dienen als vierter Zugang zum Forschungsgegenstand, wiederum sowohl als Verständnisstütze des Videomaterials als auch als gleichwertige Quelle.

Um die mit der Projektleitung und Forschung verbundenen Aufgaben gleichzeitig erfüllen und zudem trotz allem das nötige Mindestmaß an wissenschaftlicher Distanz und Objektivität gewährleisten zu können, wurden über die Anfertigung von Erinnerungsprotokollen hinaus verschiedene Maßnahmen getroffen. Insbesondere zählt hierzu die Entscheidung für eine audiovisuelle Fixierung des Geschehens. Dies ermöglicht ein genaues, wiederholtes Betrachten der einzelnen Situationen, auch mit einem größeren zeitlichen Abstand zum Projekt. Die Aufnahmen wurden von einer Helferin realisiert, sodass ich mich während der Projektarbeit fast ausschließlich auf die pädagogische Tätigkeit konzentrieren konnte. Auf diese Weise ergab sich eine klare Trennung von Erhebung und Auswertung der Daten, die ebenfalls mehr Distanz zum eigenen Handeln schaffte. Dies widerspricht zwar wie bereits erwähnt der geforderten zirkulären Vorgehensweise der Grounded Theory, die Verwobenheit aller Forschungsschritte wäre in diesem Fall aber aus forschungspraktischen Gründen sowieso nicht umsetzbar gewesen. Weiterhin erfolgte die Auswertung des Materials oft gemeinsam mit anderen, was eine kritische Selbstreflexion ebenfalls förderte. Zuletzt sei noch angemerkt, dass eine grundlegende, der Reliabilität verpflichtete Forschungsregel (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 24ff.) natürlich beachtet wurde: Sämtliche Forschungsergebnisse entspringen den erhobenen Daten und lassen sich

auf sie zurückführen. Rückwirkende persönliche Eindrücke oder Erinnerungen wurden nicht hinzugefügt.

8.3 Vorstellung des Filmprojekts

Gegenstand der Forschung ist eine Filmprojektwoche, die an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt wurde. Das Projekt fand im Rahmen einer Initiative statt, die die Stärkung des Selbstwertgefühls von Mädchen zum Ziel hat, es richtete sich daher ausschließlich an weibliche Teilnehmerinnen. Diese waren zwischen 9 und 16 Jahren alt.²¹ Da auch die Töchter der (das Projekt initiiierenden) Schulsozialpädagogin beteiligt waren, bestand das Team aus zwei Mädchen ohne und sieben Mädchen mit geistiger Behinderung. Sie hatten sich alle freiwillig für die Teilnahme am Projekt angemeldet. Durch die geringe Schülerzahl der Einrichtung kannten sie sich bereits vorher, obwohl sie verschiedene Klassen besuchen. Geleitet wurde das Projekt von der Sozialpädagogin der Schule und mir als Medienpädagogin.

Der Film wurde in den Winterferien innerhalb einer Projektwoche realisiert. Die Teilnehmerinnen trafen sich fünf Tage lang zwischen 10 und 15 Uhr in einem Mehrzweckraum der Schule. Diese war zu dem Zeitpunkt weitestgehend ungenutzt, was eine ruhige, intime und konzentrierte Atmosphäre förderte. Auch die geringe Teilnehmerzahl war dem zuträglich. Während der gemeinsamen Arbeit und auch gemeinsamer Mittagessen verstärkte sich das Teamgefühl im Laufe der Woche. Der grobe Ablauf des Projekts war folgender:

Tag 1: Kennenlernen, Verhaltensregeln und Wünsche festhalten, Ideen sammeln (in Kleingruppen auf Flipcharts), Geschichte entwickeln (Gesprächskreis)

Tag 2: Rollen entwickeln (malen und in Gruppe vorstellen), Storyboard malen (in Kleingruppen), Kostümprobe, Requisiten und erstes Set vorbereiten

Tag 3 bis 5: Dreharbeiten, regelmäßiges Sichten des Materials

²¹ Sechs der Teilnehmerinnen waren zwischen 14 und 16 Jahren alt – nur sie wurden in der Erhebung und Auswertung des Datenmaterials berücksichtigt. Lediglich wenn die anderen drei – ein elfjähriges Mädchen mit Behinderung und die neunjährigen Töchter ohne Behinderung – an Interaktionen beteiligt waren und damit einen Einfluss auf die untersuchten Situationen hatten, wurde dies in die Analyse mit einbezogen.

Die Dreharbeiten fanden direkt im Mehrzweckraum sowie in unmittelbarer Umgebung der Schule statt. Der gemeinsame Schnitt des Materials war ursprünglich geplant, konnte aber aus Zeitgründen nicht umgesetzt werden und wurde von mir allein nachgeholt.

Öffentliche Aufführungen des Films erfolgten sowohl an einem Tag der offenen Tür an der Schule sowie durch die Ausstrahlung in einem lokalen Fernsehsender. Der Film ist außerdem über YouTube abrufbar. Er hat eine Länge von ca. 12 Minuten und setzt sich mit dem Thema Freundschaft auseinander: Zwei Zauberinnen, Teil einer Clique, werden von bösen Hexen entführt, die ihnen die Zauberkräfte stehlen wollen, um sie selbst anwenden zu können. Obwohl dies gelingt, funktionieren die Fähigkeiten der Mädchen bei den Hexen nicht. Die Freundinnen der Zauberinnen befreien sie. Sie holen sich ihre Zauberkräfte zurück, lösen das Geheimnis um deren Wirksamkeit (sie funktionieren nur, wenn man glücklich ist und Freunde hat) und fliehen vor den Hexen.

8.4 Erhebung und Aufbereitung der Daten

Die Erhebung der Daten fand während des Filmprojekts und in den beiden darauffolgenden Wochen statt. Wie genau dabei vorgegangen wurde und wie das Material für die Analyse vorbereitet wurde, wird auf den nächsten Seiten erläutert.

8.4.1 Videographie

In einem simplen Satz fassten Tuma/Schnettler/Knoblauch (2013) den Kern ihrer videographischen Methode zusammen: „Forschende gehen ‚ins Feld‘ und fokussieren die Videokamera auf alltägliche Situationen, in denen Akteure handeln, und analysieren, wie sie es tun“ (ebd., S. 10). Im Vergleich zu anderen Methoden, die mit visuellen Daten arbeiten, ist das Ziel nicht die Analyse des Mediums und dessen Wirkung; und im Vergleich zu „konventioneller“ Ethnographie ist dieses Verfahren fokussierter und verzichtet auf das Schreiben von Feldtagebüchern. Es handelt sich um eine Verknüpfung dieser beiden Forschungsansätze, die in erster Linie auf die Untersuchung kommunikativer Aktivitäten gerichtet ist (vgl. ebd., S. 63f.).

Warum Forschende direkt im Feld agieren und natürliche, soziale Interaktionen in den Blick nehmen sollten, um *zu verstehen*, wurde bereits ausführlich erläutert (siehe Kap. 7.3). Im Folgenden interessiert daher insbesondere die Spezifität von Kameraaufnahmen im Forschungskontext.

„Videos ermöglichen die Anfertigung überaus reichhaltiger und detaillierter Aufnahmen sozialer Prozesse. Sie stellen der Sozialforschung eine neue Datensorte zur Verfügung“ (ebd., S. 12), die sich mittlerweile auch zunehmender Beliebtheit erfreut. Die Vorteile liegen auf der Hand: Videoaufnahmen erlauben einen umfangreichen, detaillierten, zeitlich ununterbrochenen und zunächst wenig selektiven Blick auf bestimmte Situationen. Sie registrieren und konservieren diese dauerhaft in Bild und Ton, sodass sie während der Analyse wiederholt, verlangsamt, vorspulend, vergrößert etc. angeschaut werden können. „In diesem Sinne stellen Videodaten eine außergewöhnlich valide, vermutlich sogar die valideste Datensorte dar, die der sozialwissenschaftlichen Forschung derzeit zur Verfügung steht“ (ebd., S. 34).

Eine wahrheitsgetreue Abbildung der Realität sind Videobilder dennoch nicht, auch sie konstruieren ein anderes Bild sozialer Situationen: „So reduziert das Video den dreidimensionalen Raum auf eine zweidimensionale Bildschirmfläche, schränkt den natürlichen Sehwinkel ein und verkleinert das Sichtfeld auf einen viereckig begrenzten Ausschnitt“ (ebd.). Außerdem vernachlässigt es nicht-akustische und nicht-visuelle Elemente. Für die Auswertung ist es daher auch entscheidend, *wie* die Aufzeichnungen angefertigt wurden. Vor allem ausschlaggebend sind hier natürlich der Blickwinkel der Kamera und auch ihre Führung. In manchen Situationen ist eine „subjektive“ Kamera durchaus hilfreich, d.h. der*die Forschende entscheidet und selektiert schon vor Ort stärker, welche Ereignisse interessant sind und aufgezeichnet werden. Damit rückt in der Analyse nicht nur der Fokus der handelnden Akteur*innen, sondern auch der des*der Beobachtenden in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 39). Für diese Arbeit wurde jedoch an der klassischen Vorgehensweise – statische Bildausschnitte, die möglichst alle Interaktionen im Raum einfangen – festgehalten. Da viele Projektarbeiten im Kreis sitzend stattfanden, wurden i.d.R. zwei Kameras eingesetzt, die in jeweils gegenüberliegenden Ecken des Raumes stehend in einer totalen Einstellung und zeitlich ununterbrochen das Geschehen festhielten. Bei veränderten Positionen der Personen im Raum oder Ortswechseln wurden die Kameras neu ausgerichtet. In Fällen, in denen der Aufbau von zwei Stativen inkl. Kameras zu viel Zeit in Anspruch genommen hätte, wurde nur eine Kamera eingesetzt und gelegentlich auch aus der

Hand gefilmt. Auch letzteres geschah allerdings mit dem Anspruch, die Kamera möglichst unbewegt und total auf die Situationen zu richten. Die Aufzeichnungen wurden von einer Helferin durchgeführt.

Relevant während der Analyse ist ebenfalls der Einfluss, den Kameras und die sie Bedienenden auf soziale Interaktionen haben. Auch, wenn Forschungsmethoden lediglich angewandt werden, um Daten um einen wissenschaftlichen Gegenstand herum zu erzeugen, so sind auch sie „spezifische, bestimmten Regelmäßigkeiten unterliegende Formen des Handelns“ (ebd., S. 9). Forschende, ihre Methoden und die ihnen zugehörigen Gerätschaften werden zu konstitutiven Elementen der Situation, die sie erfassen wollen. Ein allzu großer Einfluss konnte bei diesem Projekt jedoch nicht festgestellt werden, in jedem Fall kein negativer. Da sich die Teilnehmenden selbst mit dem Medium Film auseinandersetzten und mit Kameras arbeiteten, stellten die Forschungskameras für sie keine Fremdkörper dar. Vor allem in eher freien, unstrukturierten Phasen des Projekts (bspw. während des Verkleidens oder der Pausen) kam es gelegentlich zu spielerischen Interaktionen mit und vor den Kameras. Deren Anwesenheit wurde damit erklärt, dass „wir herausfinden wollen, was ihr hier so erlebt und wie man solche Projekte in Zukunft noch besser machen kann“. Die Zustimmung der Erziehungsberechtigten wurde zuvor eingeholt.

Ebenso wie die Anwesenheit der Kameras war auch die der beiden Forscherinnen nicht unnatürlich – ich als Projektleiterin wurde von den Jugendlichen mit der Forschungssituation kaum in Verbindung gebracht und auch die Helferin integrierte sich in das Team, kommunizierte mit den Teilnehmenden und nahm, ganz allgemein als pädagogische Helferin des Filmprojekts wahrgenommen, an manchen Tätigkeiten des Projekts aktiv teil.

Bevor Videoaufzeichnungen ausgewertet werden können, müssen sie entsprechend aufbereitet werden. In diesem Fall bedeutete dies insbesondere die Synchronisation des Materials beider Kameras und deren simultane Anordnung in einem Splitscreen, sodass sie während der Analyse sowohl gleichzeitig als auch getrennt betrachtet werden konnten, während der Timecode identisch blieb. Währenddessen wurde bemerkt, dass auch das Rohmaterial des gedrehten Films selbst als dritte Perspektive ggf. sehr nützlich sein kann, da die Aufnahmen zumindest die Schauspielenden in einer näheren Einstellung und mit klarem Ton zeigten. An Stellen, in denen dies hilfreich erschien, wurde diese dritte Kamera ebenfalls synchronisiert. Außerdem wurde von allen Aufnahmen der Tonpegel angepasst und, sofern notwendig, die Helligkeit der

Bilder erhöht. Eine Übersicht über diese Daten wurde in einem Logbuch erfasst (vgl. ebd., S. 78) – es umfasst eine grobe Beschreibung der Aktivitäten und Orte, Notizen zu Kameraperspektive, –position und –anzahl sowie eine Nummerierung der Aufzeichnungen und den zugehörigen Timecode. Insgesamt wurden an den fünf Projekttagen 13 Stunden und 43 Minuten Material aufgenommen.

Gerade in Anbetracht solch großer Datenmengen und der begrenzten Zeit für die Analyse stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Aufzeichnungen transkribiert werden. Um die sequenzielle Ordnung einer Situation für eine Feinanalyse aufzubereiten, empfehlen Tuma et al. (2013) die GAT2-Transkriptionskonventionen, mit deren Hilfe sich sehr detailliert auch Pausen, parasprachliche Elemente und gleichzeitige Aussagen darstellen lassen (vgl. ebd., S. 82). Diese Transkripte ließen sich dann um visuelle Abbildungen erweitern. Als zweite Möglichkeit nennen sie Partiturschreibweisen. Die Vorteile der schnellen Überschaubarkeit, insbesondere bei Datensitzungen mit mehreren Personen, sind deutlich. Dennoch lässt sich auch argumentieren, dass die Besonderheiten audiovisueller Daten, die so häufig gelobt werden (detaillierte Aufzeichnungen simultaner und sequenzieller Aspekte), durch eine Verschriftlichung an Wert verlieren würden, da z.B. bestimmte Details nicht notiert wurden und somit auch später nicht als etwaige Phänomene entdeckt werden können (vgl. Irion 2010, S. 143). Irion (2010) empfiehlt daher „für zirkulär ausgerichtete Analyseprozesse von Interaktionshandlungen verschiedener Personen im Unterrichtsgeschehen die direkte Analyse von Videos anstelle der Analyse von Transkripten“ (ebd.). Um einen Überblick über Situationen behalten zu können – und auch, um der geforderten Nachvollziehbarkeit der Analyse gerecht zu werden (vgl. Reichertz 2014, S. 70) – werden für relevante, für eine Feinanalyse ausgewählte Szenen in dieser Arbeit Transkripte angefertigt. Diese sind allerdings lediglich als Arbeitsdokumente zu verstehen, die eigentliche Analyse erfolgt ausschließlich an den Videodaten selbst.

8.4.2 Fokussierte Interviews mit den Teilnehmerinnen des Projekts

Die Teilnehmerinnen des Medienprojekts wurden zwei Wochen nach der gemeinsamen Arbeit zu ihren Erfahrungen und Gefühlen während der verschiedenen Tätigkeiten des Projekts befragt. Da das Ziel dieser Interviews die „Rekonstruktion subjektiver Bedeutungszuschreibungen beim Erleben spezifischer Situationen“ (Reinders 2012, S. 95) war, wurde aus den verschiedenen möglichen Formen qualitativer Interviews das

fokussierte gewählt: „Ausgangspunkt für ein fokussiertes Interview ist immer der Umstand, dass eine Person eine bestimmte Erfahrung, eine Begegnung oder eine Situation erlebt hat, von der der Forschende Kenntnis und die er beobachtet hat“ (ebd.). Ursprünglich entwickelt wurde diese Interviewform für die Medienforschung, beispielsweise um die Wirkung eines Filmes auf eine*n Rezipient*in zu untersuchen. Heute wird sie aber auch zur Erforschung anderer Erlebnisse, z.B. des Tagesablaufs von Kindern oder Unterrichtssituationen eingesetzt (ebd., S. 99). Das Grundprinzip ist die „retrospektive Introspektion“ (Hron 1994, S. 134, zit. n. Reinders 2012, S. 96). Das bedeutet, dass der*die Forschende die jeweilige Situation – hier die gemeinsame Filmproduktion – beobachtet hat und anschließend den Befragten die Möglichkeit gibt, ihr subjektives Erleben und eigene Reaktionen näher zu erläutern. Dies geschieht mithilfe eines zuvor entwickelten Fragebogens, der aus offenen Fragen besteht und oft spezifische Situationen bzw. Stimuli konkret anspricht. Wie bei teilstandardisierten Interviews üblich, wird die Reihenfolge der Fragen flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst, um die Gedankengänge des*der Befragten nicht zu stören. Um die Antworten zu vertiefen, werden ggf. Ad-Hoc-Fragen eingefügt. Typisch für den Gesprächsverlauf fokussierter Interviews ist eine schleifenartige Wiederholung von Fragetypen, die zunehmend strukturiert sind und damit den Detaillierungsgrad immer weiter erhöhen (vgl. Reinders 2012, S. 95ff.).

Die so erhaltenen Einblicke in das subjektive Erleben der Befragten geben dem*der Forschenden die Möglichkeit, eigene Interpretationen des Beobachteten zu überprüfen, abzusichern oder ggf. neue zu entwerfen (vgl. ebd., S. 96) – fokussierte Interviews stellen hier also eine sinnvolle Ergänzung zu den durch die Videoanalyse gewonnenen Daten dar und werden gleichzeitig der Forderung gerecht, Menschen mit geistiger Behinderung im Forschungsprozess selbst zu Wort kommen zu lassen. Ihre klassische Durchführung wurde für diese Arbeit allerdings noch ein wenig an die Zielgruppe angepasst. Da das freie Erzählen eine große kognitive Leistung darstellt, kann die Kommunikation durch den Einsatz diverser Hilfsmittel unterstützt werden – insbesondere visuelle Medien wie Bilder, Karten oder Videos haben sich als Eisbrecher und Erzähl-anreize bewährt. Ebenso können abgestufte (sog. Likert-)Skalen bei der Artikulation von Einschätzungen helfen (vgl. Niediek 2015; Hagen 2007, S. 29). Daher wurden bei der Befragung der am Filmprojekt teilnehmenden Mädchen zum einen Fotos eingesetzt, die während der verschiedenen Arbeitsabschnitte während der Woche entstanden sind. Sie illustrierten die Tätigkeiten „Ideen sammeln“, „Geschichte entwickeln“, „Rolle entwickeln“, „Dreharbeiten vor bzw. hinter der Kamera“, „Schminken und

Verkleiden“ und „Aufräumen“ und sollten dabei helfen, verschiedene Situationen ins Gedächtnis zu rufen. Außerdem entlasteten sie die Befragten in manchen Fällen, indem sie, statt eine ausführliche Antwort zu geben, einfach auf die entsprechende Abbildung deuten konnten. Für Einschätzungsfragen wurde eine Smiley-Skala genutzt, auf der eine Figur auf eine von fünf Stufen zwischen „furchtbar“ und „super“ gesetzt werden konnte.

Es sind bisher einige Faktoren bekannt, die bei der Durchführung von Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung beachtet werden sollten, um deren Erfolgsaussichten zu erhöhen. Ein wesentliches Kriterium hierbei ist tatsächlich das Talent der interviewenden Person. Es komme „weniger auf die kognitiven Fähigkeiten der interviewten Person, als vielmehr auf die kommunikative Kompetenz der interviewenden Person“ (Niediek 2016, o. S.) an. Sie müsse einfühlsam und äußerst geduldig sein, Fragen stetig spontan an den Verlauf des Gesprächs anpassen können und eine respektvolle Haltung auf Augenhöhe der Gesprächspartner*innen einnehmen. Dies setzt eine gute Kenntnis der Lebenswelt und auch des Gegenübers voraus – im besten Fall lernen sich beide schon vor dem Interview kennen, sodass sich gegenseitiges Vertrauen entwickeln kann (vgl. Buchner 2008, S. 521; Hagen 2007, S. 29). Gerade bei der erstmaligen Auseinandersetzung mit Menschen mit geistiger Behinderung kann es passieren, dass Forscher*innen unbewusste Vorannahmen, Ängste und bestimmte Erwartungen mit in die Befragungssituation bringen. Diese sollten unbedingt reflektiert und spätestens in der Auswertung wahrgenommen und als konstitutive Elemente mit einbezogen werden (vgl. Schallenkammer 2016, S. 54).

Die Rahmenbedingungen für gelingende Interviews mit Menschen mit Behinderung unterscheiden sich nicht wesentlich von anderen Forschungssettings: Über das Forschungsvorhaben muss in verständlicher Weise aufgeklärt und ein entsprechendes Einverständnis eingeholt werden; die Daten werden anonymisiert; die Befragung sollte in einer bekannten, natürlichen, möglichst ungestörten Umgebung stattfinden – in diesem Fall im Lehrerzimmer bzw. im Büro der Sozialpädagogin – und sich zeitlich nach der Konzentrationsfähigkeit der Gesprächspartner*in richten (vgl. Buchner 2008, S. 516ff.; Hagen 2007, S. 28f.) – hier zwischen 31 und 54 Minuten. Sprachlich sollte sich der*die Interviewende an sein Gegenüber anpassen, ohne zu simpel zu werden – es sei davon auszugehen, dass Menschen mit geistiger Behinderung „nicht etwa nur das Vokabular verstehen, das sie selbst gebrauchen“ (Hagen 2007, S. 31). Gleichzeitig sollte der interviewenden Person bewusst sein, dass verschiedene Fragetypen

durchaus schwerer zu beantworten sind als andere. Werden sie zu häufig eingesetzt, drohen Überforderung und Frust. Mit einem hohen kognitiven Aufwand verbunden sind z.B. generell offene Fragen – obwohl gerade sie gute Einblicke in die Denkweisen der Befragten ermöglichen –, insbesondere solche nach abstrakten Dingen wie Zukunft, Wahrheit oder Einschätzungen bestimmter Sachverhalte. Auch Warum-, Wann- und Wie-Fragen erfordern eine hohe Reflexionsfähigkeit. Faktenbasierte Fragen hingegen (Wie, Wer, Was, Wo) sind einfacher zu beantworten (vgl. Niediek 2015, o. S.). Neben dem Einsatz von Hilfsmitteln können die Befragten hier auch verbal unterstützt werden, z.B. indem bereits Erzähltes wieder aufgegriffen und wiederholt wird oder indem wahrgenommene Emotionen angesprochen werden. Auf diese Weise wird das Tempo der Befragung etwas reduziert, außerdem kann überprüft werden, ob Aussagen richtig verstanden wurden (vgl. ebd.).

Bei bisher durchgeführten Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung wurde die Tendenz festgestellt, Fragen zu bejahen oder Aussagen zuzustimmen. Zum einen liegt dies daran, dass die Befragten versuchen, „Anstrengung durch Nachdenken für die Antwort zu vermeiden“ (Hagen 2007, S. 24), da bei einem „Nein“ meist die Frage nach einer Begründung folgt. Zum anderen kann dies als sozialisationsbedingtes Antwortverhalten gewertet werden. Da Menschen mit geistiger Behinderung in vielfältiger Weise von anderen abhängig sind, entwickeln sie eine „generelle soziale Anpasstheit“ (Buchner 2008, S. 524) – das heißt, sie handeln gemäß sozialer Erwünschtheit, um etwaige negative Konsequenzen zu vermeiden. Mit einer vorbehaltlosen Zustimmung zu Vorschlägen bezwecken sie den Erhalt sozialer Anerkennung – dies sei „ein tief verwurzelt kommunikatives Muster [...], welches noch nicht durch das erst seit kurzer Zeit vorhandene Paradigma der Selbstbestimmung [...] aufgelöst werden konnte“ (ebd.). In neueren Studien hat die Tendenz zum Bejahen abgenommen. Dies deutet darauf hin, dass „die Erweiterung des lebensweltlichen Erfahrungs- und Kenntnishorizontes“ (Hagen 2007, S. 24) Menschen mit Behinderung zunehmend befähigt, als kompetente Vertreter*innen ihrer eigenen Interessen aufzutreten. Je mehr Übung sie zudem darin haben, eigene Sichtweisen zu explizieren, desto mehr erhöht sich die Antwortkonsistenz (vgl. ebd., S. 25). Das bedeutet, dass die Durchführung von Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung auch als Bildungsmaßnahme verstanden werden kann, die einen Beitrag zur Inklusion leistet. Da die Teilnehmerinnen des Filmprojekts erfahrungsgemäß jedoch noch wenig darin geübt sind, eigene Vorstellungen und Interessen auszudrücken, ist es erstrebenswert, Ja-/Nein- sowie

Entweder-/Oder-Fragen während des Interviews möglichst zu vermeiden, um Verzerrungen auszuschließen.

Inwiefern all diese Erfolgskriterien im Rahmen dieses Projekts umgesetzt werden konnten, wird in Kapitel 8.6 reflektiert.

Interviews für dieses Forschungsvorhaben wurden mit sechs von neun Teilnehmerinnen durchgeführt – ein Mädchen war mit 11 Jahren zu jung, um zur Zielgruppe Jugendliche gezählt werden zu können und die beiden Mädchen ohne Behinderung wurden nicht befragt, da ihre Aussagen in einem anderen Kontext zwar durchaus interessant wären, für diese Forschungsfrage allerdings nicht relevant sind. Auf eine tiefgründige und vollständige Interpretation der Interviews, wie sie z.B. durch eine Konversationsanalyse möglich wäre, wurde verzichtet, da sie den zeitlichen Umfang der Arbeit übersteigen würde, ebenso auf eine allzu detaillierte Notation.

8.4.3 Erinnerungsprotokolle

An den fünf Tagen des Projekts fertigte ich unmittelbar nach der Arbeit ausführliche Erinnerungsprotokolle an. Sie hatten zum einen die Aufgabe, den Tag zusammenzufassen und Auffälligkeiten zu notieren und zum anderen, meine pädagogische Tätigkeit zu reflektieren. Auf diese Weise bieten sie Hilfestellungen zur Interpretation verschiedener Situationen und gleichermaßen Anhaltspunkte zur Auswahl von in die Analyse eingehende Situationen. Die Protokolle umfassen zwischen 2300 und 3500 Wörter und orientieren sich an folgenden Fragen bzw. Themen:

- Beschreibung des Ablaufs: was wurde gemacht, wie war die Stimmung, welche Besonderheiten konnten beobachtet werden?
- Wurden die Tagesziele erreicht (ggf. warum nicht?)
- Kurze Einschätzung der einzelnen Teilnehmerinnen: allgemeiner Eindruck, Mitarbeit, Verhalten, etc.
- Wie war die Atmosphäre insgesamt?
- Was hat gut funktioniert, was nicht?
- Was hätten wir besser machen können?
- Welche Situationen waren prägnant in Bezug auf etwaige Bildungsprozesse?
- Wie habe ich mich während der einzelnen Phasen gefühlt? Wann war ich unsicher? Wann war ich souverän?
- Wie gut hat die Kommunikation zwischen mir und den Mädchen geklappt?

- Wie gut bin ich auf sie eingegangen (auf Ideen, Verhalten, Äußerungen)?
- Wie schätze ich die heutige Belastung ein?
- Was ist mir sonst aufgefallen?

8.4.4 Einschätzungen durch Sozialpädagogin und weiteres Kontextmaterial

Es ist davon auszugehen, dass die persönlichen Eigenschaften und Lebenswelten der teilnehmenden Jugendlichen einen großen Einfluss auf ihr Verhalten haben und auch darauf, was sie bei einem Filmprojekt erfahren. Um also zum einen ihr Handeln besser interpretieren zu können und zum anderen Datenmaterial zu erhalten, das hintergründige Informationen ans Licht bringt, wurde nach Abschluss des Projekts ein Gespräch mit der Schulsozialpädagogin geführt. Sie kennt die Jugendlichen bereits seit mehreren Jahren und konnte so Auskunft geben über Alter, sozialen und familiären Hintergrund, Charakter, Gesundheit und Auffälligkeiten während des Projekts.

Als weiteres Kontextmaterial lagen die benutzten Arbeitsmittel vor: die Flipchartbögen, auf denen Ideen für den Film gesammelt wurden, das gemalte Storyboard, die gemalten Rollenbilder und Fotos der Projektwoche. Für die Auswertung der Daten waren sie jedoch nicht von Bedeutung.

8.5 Auswertung der Daten

Der Auswertungsprozess begann mit der Sichtung des Videomaterials und der Auswahl einer geeigneten Szene für eine Feinanalyse. Aussortiert wurden hierbei zunächst Szenen, die aus technischen Gründen ungeeignet erschienen, bspw. weil die Kamera zu weit vom Geschehen entfernt positioniert war, sodass die Handlungen nicht erkennbar und der Ton unverständlich waren. Mehrere Kriterien bestimmten das weitere Vorgehen:

1) Bezug zum Filmprojekt: Es rückten Szenen in den Fokus, die einen Bezug zum Filmprojekt aufweisen. Pausen und privater Smalltalk gehören nicht dazu. Ebenso wurden letztendlich auch die beiden ersten Tage des Filmprojekts ausgeklammert, um das Material einzugrenzen. An ihnen fanden hauptsächlich Vorbereitungen der Dreharbeiten statt – Ideen wurden gesammelt, Rollen entwickelt, die Geschichte

geschrieben und das Drehbuch gemalt. Diese Vorgänge sind auch in den anderen Datenquellen gut abgebildet, sodass die Videoanalyse sich auf die für aktive Medienarbeit charakteristischen Situationen – das Drehen – konzentrieren konnte.

2) Interaktion: Basis für die Entwicklung der Persönlichkeit (des ‚self‘) sind laut Mead und Blumer die (in Interaktion ausgedrückten) Perspektiven anderer Menschen auf das Individuum. Folglich gilt es, Szenen auszuwählen, in denen interagiert wird.

3) Anhaltspunkte für Empowerment: Interessant sind vor allem solche Situationen, in denen Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Reflexion, Selbstinszenierung oder des Selbst-Erlebens deutlich werden, denn durch diese werden neue Perspektiven auf die eigene Person und die Umwelt gebildet. Vermutlich sind dies also Situationen, in denen die Teilnehmerinnen kreativ und eigenverantwortlich tätig werden.

Als erste Analyseeinheit wurde schließlich eine Situation gewählt, in der sich das Team auf den Dreh der ersten Szene vorbereitet. Die Projektleiterin bereitet gemeinsam mit den Teilnehmerinnen L. und N. die Technik vor, die anderen warten auf ihren Einsatz als Schauspielerinnen, zwei beobachten das Geschehen nur. Während die Kamerafrau L. konzentriert und sehr ernsthaft bei der Sache ist, macht sich bei den Wartenden, die den Auftrag bekommen haben, die Szene zu üben, zunehmend Unruhe und Ungeduld breit, weil sie nicht wissen, wie sie die Aufgabe umsetzen sollen bzw. recht unterschiedliche Strategien einsetzen, damit umzugehen. Nachdem Teilnehmerin J. mit der Frage „Was sollen wir denn sagen?“ die Aufmerksamkeit der Projektleiterin einfordert, wendet sich diese ihnen zu und macht Vorschläge zu Dialogen und Handlungen. Die Szene endet mit dem Beginn der Dreharbeiten und dauert 3:40 min. An das Material wurden nun verschiedene Fragen gestellt, mit dem Ziel, die Situation zu verstehen: Was geschieht hier? Wie definieren die Jugendlichen die Situation? Welche Erwartungen haben sie? Wie interagieren sie? Warum handeln sie, wie sie handeln? Welche Erfahrungen sind der Szene vorausgegangen? Welches Selbstbild wird ihnen vermittelt? Welche Möglichkeiten werden ihnen (nicht) gegeben und wie gehen sie damit um? Welche Rollen übernehmen sie?

In den anderen Datenquellen wurde nach Verweisen auf diese Situation gesucht, außerdem wurden sie als Hintergrundinformationen herangezogen (interessant waren hier vor allem der Charakter und das Selbstbild der Jugendlichen). Um Körpersprache besser deuten zu können, wurden die Erklärungen von Pease/Pease (2009) herangezogen.

Die Szene wurde schließlich transkribiert. Alle Konzepte, die während der Analyse hervortraten, wurden sowohl direkt in dem Transkript, als auch nochmals zusammengefasst in einer Konzepttabelle notiert. Zwei weitere Szenen wurden auf dieselbe Weise ausgewertet. Da in Situation 1 deutlich wurde, dass Teilnehmerin L. die Position an der Kamera vermutlich aufgrund der damit verbundenen Verantwortung genießt, drängte sich die Frage auf, wie sie diese Aufgabe übernommen hat bzw. übertragen bekam. Dies geschah eine knappe halbe Stunde zuvor. Die untersuchte Situation dauert 00:45 min. Um zu vergleichen, wie sich L. vor der Kamera und andere Jugendliche dahinter verhalten und um nicht nur die Vorbereitung, sondern auch tatsächliche Dreharbeiten in die Auswertung einzubeziehen, wurde eine Szene am vierten Projekttag ausgesucht, die diesen Kriterien entspricht. Auch sie umfasst das Vorbereiten der Szene, die ständig wechselnde Zuwendung der Projektleiterin zwischen Schauspielenden und Kamerafrauen, aber zudem auch den ersten Take der Szene, in der L. und A. die beiden Zauberinnen aus dem Hexenversteck befreien sowie die Reaktionen des Teams, als der erste Versuch scheitert. Es ist gleichzeitig die Szene, die mehrere Interviewpartnerinnen als ihre Lieblingsszene nannten. Die Situation dauert 3:45 min.

Trotz dieses zeitlich sehr geringen Ausschnitts des Videomaterials konnten in diesen drei Situationen zahlreiche Vorgänge beobachtet werden: L., die professionell und konzentriert hinter, aber deutlich unsicher und zurückhaltend vor der Kamera agiert; F., die auch außerhalb der Dreharbeiten ihre dominante Hexenrolle in Interaktion mit anderen testet; N., die zwar Interesse an der Kameraposition hat, sich aber gegen L. nicht durchsetzen kann; A., die beim Schauspielern einfach andere imitiert oder J., die von unstrukturierten Situationen sichtlich genervt ist. Trotz vielfältiger Ideen, welche Szenen noch in die Auswertung einfließen sollten, konnte aus zeitlichen Gründen nicht mehr Videomaterial einbezogen werden.

Die schriftlichen Datenquellen hingegen wurden nahezu vollständig analysiert. Vernachlässigt wurden lediglich die ersten beiden Erinnerungsprotokolle, da an diesen Tagen noch nicht gedreht wurde und auch die analysierten Videosequenzen an späteren Tagen stattfanden. In den Daten gefundene Konzepte wurden ebenfalls in Konzepttabellen festgehalten.

Die so entstandene Fülle an Konzepten wurde anschließend, gemäß den Regeln des offenen Kodierens der Grounded Theory, in Kategorien zusammengefasst, d.h. zunächst einander zugeordnet, dann in Haupt- und Subkategorien und zugehörige Eigenschaften sortiert. Im Zuge des axialen und selektiven Kodierens, wie bereits in

Kapitel 8.1 beschrieben, wurden die Kategorien weiter präzisiert und die Verbindungen zwischen ihnen ausgearbeitet.

Die so entstandene Kategorientabelle, die bis zuletzt teilweise geändert und erweitert wurde, befindet sich im Anhang. Die Hauptkategorien und ihre Verbindungen – die Grundbausteine der entwickelten Theorie – werden in Kapitel 9 erklärt. Zunächst soll jedoch die rückblickende Bewertung des Forschungsdesigns erfolgen.

8.6 Reflexion der Methodik

Die Entscheidung für die videogestützte Beobachtung als ersten Zugang zum Forschungsgegenstand hat sich als durchaus sinnvoll und sehr ergiebig erwiesen. Dank des Einsatzes von zwei Kameras konnten viele Situationen des Filmprojekts zu großen Teilen abgebildet werden. Allerdings traten hierbei auch einige Schwierigkeiten auf. Zu den häufigsten zählt die Verständlichkeit des Tons – standen die Teilnehmerinnen von der Kamera abgewandt oder weit weg von ihr, waren ihre Aussagen teils schwer, teils gar nicht verständlich bzw. ließen sich nicht eindeutig einer Person zuordnen. Ein zusätzliches Mikrofon in der Mitte des Raums wäre hier vielleicht hilfreich gewesen, oder doch der verstärkte Einsatz einer Handkamera, die sich ausreichend nah an das Geschehen heran bewegt. Sie hätte durch eine nähere Einstellung auch mehr Details eingefangen. Notwendig wäre hierfür allerdings schon vor Ort eine Entscheidung darüber, welche Situationen relevant sind und welche nicht. Weitere Probleme waren eine manchmal von Personen verdeckte Sicht, der durch den Umbau verzögerte Aufnahmestart bei Ortswechseln und die physische Standhaftigkeit der kleineren von beiden Kameras. Wenn jemand gegen sie stieß, kippte sie öfter nach unten ab. Bis das jeweils bemerkt wurde, fehlte die zweite Perspektive in den Aufzeichnungen. Die größere Kamera war zwar schwerer, unhandlicher und platzeinnehmender, allerdings auch robuster. Außerdem lieferte sie Aufnahmen in besserer Qualität, vor allem akustisch.

Die Transkription von Videosequenzen ist sehr zeitintensiv, die Auswertung des Materials ebenfalls. Denn da meist viele Teilnehmerinnen gleichzeitig miteinander interagieren, müssen auch mehrere Personen auf einmal in den Blick genommen werden, um zu verstehen, was in der jeweiligen Situation passiert. Zudem gilt es auch, auf dezente Gesten oder Gesichtsausdrücke zu achten. Eine sinnvolle Einschränkung der

auszuwertenden Einheiten ist sehr kompliziert. Viele Handlungsstränge beginnen schon früher und müssen im Einzelnen gesucht und überprüft werden. Beginnende Konflikte werden vielleicht erst später sichtbar. Für eine umfangreiche Analyse von Videodaten in der erhobenen Menge bedarf es deutlich mehr Zeit als im Rahmen dieser Arbeit gegeben war. So konnten nur drei Sequenzen – insgesamt lediglich acht Minuten und zehn Sekunden – ausgewertet werden. Aber auch dieser kleine Ausschnitt lieferte große Mengen an Informationen.

Die in Kap. 8.4.2 erwähnten Herausforderungen beim Durchführen eines Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung können durchweg bestätigt werden. Insbesondere die interviewten Jugendlichen mit sehr geringen kognitiven Fähigkeiten neigten in der Tat dazu, das Nachdenken über eine Antwort auf eine komplexere Frage zu vermeiden. Ein nahezu klassisches Beispiel dafür ist der folgende Textauszug, der in Variationen in allen geführten Interviews zu finden ist:

„I: [...] Na gut, wir hatten dann jedenfalls dieses Drehbuch und ich hatte dann so eins, zwei, drei Bilder freigelassen. Die haben wir dann gemalt. Wie fandest du das?

IP: Auch gut. Super.

I: Gut, super. Was hat dir da Spaß dran gemacht?

IP: Alles.

I: Fandest du das schwierig?

IP: Nö.

I: Nee?

IP: Hm-hm.

I: Warum nicht?

IP: Weil das Spaß macht.“ (Interview 6, Teilnehmerin K, Zeile 211–222)

Die eingesetzte Skala hat sich hierbei nur begrenzt als hilfreich erwiesen. Oft war es zwar möglich, die Jugendlichen zu einer Bewertung zu motivieren – eine Begründung dafür wurde hingegen häufig nur in Form dieser leeren Floskeln geäußert, darunter in inflationärer Verwendung „weil es Spaß macht“, offenbar ein Containerwort für gute Gefühle, die die Jugendlichen aufgrund ihres geringen Wortschatzes nicht näher erläutern können. Ohne Anschlusskommunikation, in der die eigentlich wertvollen Informationen enthalten gewesen wären, liefert die Skala kaum interessante Ergebnisse für qualitative Forschungsvorhaben. Der Anspruch, vor allem offene Fragen zu stellen, kommt in solchen „ratlosen“ Momenten schnell ins Wanken, da automatisch versucht wird, der interviewten Person Hilfestellungen zu geben und noch mehr Informationen

herauszulocken. In der Folge schleichen sich Suggestiv- und Entweder-Oder-Fragen ein, die die Antwort letztendlich unbrauchbar machen. Etwa hier:

„I: Oder was, was hat dir vielleicht, also was war schwer für dich so, was war für dich eine Herausforderung beim Schauspielern?

IP: Hmm, vor der Kamera zu stehen.

I: Hm, warum?

IP: [3 sec] Das weiß ich nicht.

I: Das weißt du nicht, okay. Naja, hat dich die Kamera irgendwie, so, weiß nicht – hat die dir irgendwie Angst gemacht oder sowas? Oder...

IP: Nein.

I: Nee, aber –

IP: Ich war nervös.

I: Hm. Wegen der Kamera oder wegen den anderen Leuten vielleicht, die da waren?

IP: Na, wegen, ähm, anderen Leuten.

I: Hm, warum?

IP: Keine Ahnung.“ (Transkript Interview 1, Teilnehmerin A., Zeile 257 – 270)

Waren die Antworten der interviewten Teilnehmerin fortlaufend sehr karg, so wie in diesem Fall, wurde auch das Nachhaken seitens der Interviewerin immer spärlicher. Dies geschah mit dem Hintergedanken, dass die Konzentration bald nachlassen könnte und zuvor noch andere Themen zur Sprache kommen sollen. In gewisser Weise war dies eine kommunikative Kapitulation – es war offensichtlich, dass wertvolle Aussagen so nicht erhoben werden würden, gleichzeitig stieß man an die Grenzen der eigenen Interviewer-Fähigkeiten und nahm dies in Kauf. Für zukünftige Befragungen wäre es evtl. günstig, das Gespräch nach einer Pause oder an einem anderen Tag durchzuführen. Mitunter muss der*die Forschende jedoch vielleicht auch mit dem Frust umgehen lernen, wertvolle Informationen doch nur in beschränktem Maße zu erhalten.

Die eingesetzten Fotos erwiesen sich im Gegensatz zur Skala als nützlich. Sie dienten als Erinnerungstütze. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie die Antworten auf bestimmte Situationen hinlenkten, da jedoch recht viele Bilder viele verschiedene Situationen darstellten, war die Auswahl an Antwortmöglichkeiten immer noch recht groß. Es erscheint folglich lohnenswert, Fotos nicht als Symbole – in diesem Fall für Phasen des Filmprojekts – zu verwenden, sondern wirklich als konkrete Darstellung von etwas Bestimmtem. In seltenen Fällen waren die Bilder ablenkend. Es bedarf ausreichend Zeit, sie zu betrachten, bevor Fragen gestellt werden.

Nicht nur die Antworten der Jugendlichen selbst, auch die Art und Weise, wie sie Fragen beantworteten, war teilweise sehr aufschlussreich in Bezug auf den Charakter der Befragten und ihr Selbstbild. Eine Teilnehmerin beispielsweise fand sich auf den Fotos sehr hässlich, wodurch ihr geringes Selbstwertgefühl deutlich wurde. Eine andere neigte dazu, den Fragen durch vielfältige Strategien auszuweichen. Beides wurde auch während des Filmprojekts deutlich.

Trotz aller Schwierigkeiten waren die Interviews ein aufschlussreicher Bestandteil der Forschungsarbeit. Sicherlich ist die Dichte der validen und nützlichen Antworten sehr gering, dennoch erlaubten die Interviews wertvolle Einsichten in die Gefühlswelt und Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen, insbesondere bezogen auf ihr Selbstbild. Als alleinige Datenquelle sollten Interviews mit Menschen mit Behinderung dennoch eher nicht eingesetzt werden. Zwar lieferten sie wertvolle Interpretationshilfen und auch viele Konzepte – es wäre jedoch sehr schwer gewesen, die entstandenen Kategorien miteinander in Bezug zu setzen und letztendlich eine zusammenhängende Theorie zu konstruieren. Die Aussagen der Jugendlichen waren selten kausal, sodass allein mit diesem Material kaum Verknüpfungen zwischen Ursachen, Konsequenzen, Bedingungen und Folgen hergestellt werden könnten.

Zusammenfassend erwies sich das Forschungsdesign als sehr nützlich. Die einzelnen Datenquellen deckten unterschiedliche Ausprägungen des Forschungsgegenstandes ab und ergänzten sich dadurch in sinnvoller Weise: die Einschätzungen der Schulsozialpädagogin erleuchteten den sozialen Hintergrund der Jugendlichen und erklärten bestimmte Verhaltensweisen, die Interviews ließen Rückschlüsse auf das subjektive Erleben, nicht sichtbare Einflussfaktoren und das Selbstbild der Teilnehmerinnen zu, die Erinnerungsprotokolle stellten vor allem pädagogische Entscheidungen und Konflikte dar, das Videomaterial schließlich vereinte alle diese Perspektiven, wäre ohne sie aber nur schlecht interpretierbar gewesen. Was während des Forschungsprozesses jedoch ebenfalls sehr deutlich wurde, ist der enorme Aufwand dieses Vorgehens. Die Transkription – vor allem der Videosequenzen – erfordert bereits sehr viel Zeit, aber auch das Auffinden und insbesondere das Verknüpfen von Konzepten aus derart verschiedenen Datenquellen erwies sich als kompliziert, da sie ob ihrer unterschiedlichen Charakteristik nur nach genauer Betrachtung erkennen lassen, dass sie dasselbe Phänomen ausdrücken. Der Auswertungsprozess hat daher sehr viel Zeit in Anspruch genommen und es konnte weit weniger Material einbezogen werden, als ursprünglich geplant. Das schriftliche Datenmaterial war sehr ergiebig und verhältnismäßig leicht

zu analysieren, daher wurde es nahezu komplett ausgewertet – wenn auch hier genauere Analysen durchaus machbar gewesen wären, beispielsweise durch detailliertere Transkriptionen und Konversationsanalysen, sowie eine zirkuläre Erhebungsweise und entsprechende Vertiefungen, wie von der Methodologie eigentlich gefordert. Von den angefertigten Videoaufzeichnungen hingegen konnten nur kurze Ausschnitte einbezogen werden. Auch diese lieferten wertvolle Erkenntnisse, eine theoretische Sättigung der Konzepte und Kategorien wurde jedoch nicht erreicht. Daher ist die gebildete Theorie auch eher als Gerüst zu verstehen, dass durchaus noch erweitert werden könnte.

9 Theoriebildung

Im Zuge der Auswertung wurden aus dem Material heraus mehrere Hauptkategorien entwickelt. Bündelt man sie grob, lassen sich vier Bereiche ausmachen:

- das Projekt: alle Umstände (lang- und kurzfristige), unter denen die Projektarbeit stattfindet sowie Anforderungen, die das Projekt bereithält
- die Teilnehmerinnen: alle persönlichen Eigenschaften und Einstellungen, die die Jugendlichen mitbringen
- die Projektleitung: alle Aufgaben, die i.d.R. der*die Pädagog*in übernimmt sowie
- Mitarbeit und Bildungspotenziale: die Art und Weise, wie die Jugendlichen mit den Anforderungen des Projekts umgehen und was daraus resultieren kann.

Im Folgenden sollen die Kategorien vorgestellt und auch bereits einige Verbindungen zwischen ihnen aufgezeigt werden, bevor sie dann zu einem Theorieentwurf miteinander verknüpft werden. Eine tabellarische Übersicht über alle (Sub-) Kategorien, ihre Eigenschaften sowie die Nummern und Fundstellen der zugehörigen Konzepte befindet sich im Anhang.

9.1 Hauptkategorien Bereich 1: Das Projekt

9.1.1 Rahmenbedingungen

In der Kategorie „Rahmenbedingungen“ befinden sich alle Faktoren, die das Projekt charakterisieren und, zumeist von außen und beständig, prägen. Dazu zählen zum

einen strukturelle Faktoren, die von den Organisator*innen vor Beginn festgelegt werden: der Zeitpunkt des Projekts, dessen Dauer und die Größe der Gruppe; zum anderen äußere Faktoren, auf die kaum Einfluss genommen werden kann: die Gesundheit der Teilnehmerinnen, die Temperaturen (da das Projekt im Winter stattfand, war dies ein äußerst relevanter Aspekt), die Anwesenheitszeiten der Teammitglieder und fremde Personen (z.B. Passanten, die die Dreharbeiten aufhalten). All diese Faktoren haben verhältnismäßig wenig Einfluss auf andere Kategorien. Hauptsächlich wirken sie auf die Situationsbedingungen ein (siehe Kap. 9.1.2), d.h. auf die kurzfristigere und subjektbezogenere Rahmung der Projektstätigkeiten. Eine kleine Gruppengröße etwa ist einer entspannten Stimmung zuträglich, Kälte wiederum trübt die Laune und Geduld des Teams, die Dauer des Projekts beeinflusst die Intensität des vorhandenen Zeitdrucks. Verbindungen können außerdem gezogen werden zu den Anforderungen, die das Projekt stellt (eine große Gruppe verstärkt bspw. die Anforderung, vor der Kamera zu stehen) und in geringem Maße auch zur persönlichen Einstellung der Teilnehmerinnen zum Projekt (der Zeitpunkt kann bspw. als unpassend empfunden werden und die Motivation hemmen).

9.1.2 Soziale Bedingungen

Auch die sozialen Bedingungen erwiesen sich während des Projekts als relativ stabil. Zwar können sie sich theoretisch während des Projektverlaufs ändern, da sich die Schülerinnen in diesem Fall jedoch schon vorher kannten, waren Sympathien und Gruppendynamik schon mehr oder weniger vorbestimmt und wurden auf das Projekt übertragen. Zu den sozialen Faktoren zählen: Zufriedenheit mit dem Team, Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft untereinander, Gemeinschaftsgefühl, die eigene Stellung im Team und störende Verhaltensweisen. Im Gegensatz zu den Rahmenbedingungen haben soziale Bedingungen einen hohen Einfluss auf verschiedene Bereiche des Projekts, insbesondere die persönliche Einstellung zum Projekt. So fördert z.B. die Anwesenheit von Freundinnen die Wahrnehmung des Projekts als etwas Besonderes und eine hohe Wirksamkeit innerhalb des Teams verstärkt das Interesse an der Mitarbeit, die Jugendlichen sind dann motivierter:

„K. ist eingeschnappt, weil sie kein Mädchen fangen darf/soll. SP besänftigt sie, indem sie ihr Text gibt: ‚Los, haltet sie fest‘ usw. Das funktioniert und K. ist begeistert beim Anfeuern“ (Erinnerungsprotokoll Tag 4, Zeile 85–87).

Auch im negativen Sinne existiert dieser Zusammenhang, wie eine Teilnehmerin berichtet, deren Ideen von der Mehrheit überstimmt wurden.

„[W]eil man wusste, das Drehbuch steht jetzt und man kann nichts mehr dran rütteln und schütteln und da hab‘ ich ja gerade eben schon gesagt, ich hasse Zauberkräfte und so. Deswegen fand ich den Film jetzt schon so ein bisschen doof“ (Interview 2, Zeile 427–429).

Weiterhin beeinflussen soziale Faktoren ebenfalls die Situationsbedingungen. Eine gute Zusammenarbeit fördert eine gute Stimmung. Ist die Hilfsbereitschaft untereinander hingegen gering, ist die Anspannung der Jugendlichen höher.

Die soziale Struktur der Gruppe hat letztendlich auch Auswirkungen darauf, wie Jugendliche mit Anforderungen umgehen. Rivalität und eine niedrige Stellung im Team können dazu führen, dass die Jugendlichen eher ausweichende Strategien wählen, die Aufgabe bspw. jemand anderem überlassen, sich unterordnen und mit Alternativen abfinden. Ein hoher sozialer Rang hingegen macht es einfacher, Herausforderungen anzunehmen. Auf die Frage, warum sie nicht die Rolle übernommen hat, die sie eigentlich spielen wollte, antwortet F. beispielsweise:

„IP: Weil M. schon wollte und darum hab‘ ich dann gesagt ‚Okay, dann lass ich M.‘.

I: Warum hast du ihr da den Vortritt gelassen?

IP: Weil ich hatte irgendwie Schiss, dass sie dann zickig ist.“ (Interview 5, Zeile 544–546)

9.1.3 Situationsbedingungen

Als Situationsbedingungen werden hier all jene Aspekte bezeichnet, die eine jeweilige Situation charakterisieren. Dazu zählt in erster Linie die Stimmung, die hier sowohl als allgemeine Stimmung als auch als Stimmung einer Einzelnen verstanden wird. Denn die Einzelne ist Teil eines überschaubaren Teams – hat sie schlechte Laune, wird sich diese früher oder später auf andere übertragen. Unter „Stimmung“ subsumiert sind: Anspannung, Laune, Ruhe, Tonfall und Langeweile. Außerdem spielt auch Konzentration eine wichtige Rolle: die Fokussiertheit der Teilnehmerinnen, ihre Geduld, sowie vorhandene Ablenkungen oder Unterbrechungen der Situation.

Eine Situation wird außerdem geprägt durch vorhandenen Druck – sowohl Zeit- als auch Leistungsdruck –, ihre Strukturiertheit, d.h. ob sie allen Teilnehmerinnen

Orientierung bietet oder aufgrund ggf. fehlender Anweisungen eine gewisse Unbestimmtheit ausstrahlt, und ihren Verlauf. Letzterer bezieht sich vor allem auf die Dreharbeiten und umfasst die Anzahl der Wiederholungen eines Drehs/einer Anweisung, Wartezeit sowie Dauer.

In erster Linie wirken die verschiedenen Situationsbedingungen untereinander auf sich ein: Ist der Druck hoch, ist es auch die Anspannung; ist die Dauer des Drehs aufgrund vieler Wiederholungen sehr lang, sinkt die Konzentration und Langeweile kommt auf, gleichzeitig erhöht sich der Zeitdruck; eine geringe Konzentration wiederum macht mehrere Wiederholungen nötig; ebenso bedingen sich Ruhe und Konzentration gegenseitig. Darüber hinaus haben Situationsbedingungen aber auch auf fast alle anderen Kategorien einen Einfluss. Besonders hervorzuheben ist hierbei der Druck. Er erhöht den Schwierigkeitsgrad einer Anforderung und begünstigt Fehler, ebenso verhindert er ein Überwinden des „Selbstschutz-Schildes“ (siehe Kap. 9.2.2). Vor allem aber prägt er die Tätigkeiten der Projektleitung auf allen Ebenen. Hoher Zeitdruck führt dazu, dass die Projektleiterin angespannt, ungeduldiger und unkonzentrierter ist.

„Es gefällt mir nicht, dass die Mädchen so lange zum Umziehen und Schminken brauchen – das raubt uns wertvolle Zeit und sollte vielleicht zukünftig gleich früh erledigt werden, wenn sie ankommen. Andererseits haben sie großen Spaß daran“ (Erinnerungsprotokoll Tag 3, Zeile 33–36).

„Die Mädchen sind sehr entspannt, es läuft auch Musik. Mir dauert das eigentlich alles wieder ein bisschen zu lange, wir haben heute viel vor“ (Erinnerungsprotokoll Tag 4, Zeile 14–15).

Das kann zur Folge haben, dass sie viele Aufgaben gleich selbst übernimmt, um möglichst zügig voranzukommen – auf Kosten der Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen. Die Projektleiterin bemüht sich zwar meist, die eigenen Anspannung zu verstecken, gleichzeitig verhindert der Zeitmangel aber auch, dass sie auf jede Teilnehmerin intensiv eingehen und sie beim Bewältigen einer Aufgabe optimal begleiten kann.

„F. vergisst oft ihren Text und ärgert sich dann. Ich habe aber das Gefühl, dass ihr lediglich die Konzentration fehlt. [...] Ich möchte sie gern zu Ruhe und Selbstvertrauen ‚zwingen‘, aber in diesem Moment ist dafür leider keine Zeit“ (Erinnerungsprotokoll Tag 5, Zeile 145–150).

Der Druck überträgt sich so schließlich auch auf die Mädchen, was wiederum die Stimmung drückt. Eine schlechte Stimmung bedeutet dann auch ein schlechteres Teamgefühl und durchaus negative Reaktionen, wenn jemand einen Fehler macht. Hier hat Teilnehmerin N. bspw. immer wieder einen falschen Satz gesagt:

„Die anderen sind genervt. Bevor die Situation eskaliert, trenne ich die Szene in mehrere Einstellungen und wir drehen Satz für Satz in verschiedenen Perspektiven. *Vor allem hier merkt man, dass I. ungeduldig wird. Sie spricht N. immer wieder ihren Satz vor und strahlt damit dieses „Ist doch wirklich nicht so schwer“ aus, was ich unbedingt vermeiden wollte*“ (Erinnerungsprotokoll Tag 5, Zeile 73–78, Herv. i. O.).

So zieht sich der Zeitdruck durch viele Aspekte des Projekts. Eine ebenfalls sehr interessante Eigenschaft von Situationen ist ihre Strukturiertheit. Da viele der Jugendlichen stark an Regeln, Struktur und Fremdbestimmtheit gewöhnt sind, fällt es ihnen sehr schwer, die mit deren Abwesenheit einhergehende Unsicherheit zu ertragen. „Unbestimmtheit aushalten“ wurde daher als eine der Hauptanforderungen des Projekts definiert.

9.1.4 Anforderungen

Zum Bereich „Projekt“ werden neben den prägenden Bedingungen auch die Anforderungen gezählt, die es für die Jugendlichen bereithält. Das können sowohl ganz konkrete Arbeitsaufträge und Aufgaben sein, aber auch eher persönlichkeitsbedingte Herausforderungen. Im untersuchten Material wurden vier verschiedene Arten von ihnen ausfindig gemacht (bei einer umfangreicheren Analyse wären vermutlich noch mehr zu entdecken). Zum einen umfasst das Projekt natürlich viele kognitive Herausforderungen, deren Schwierigkeit durch die Ausprägung der geistigen Behinderung bedingt wird. Dazu zählen die Komplexität des Schauspielens – vor allem, sich Text und Handlungsabfolgen zu merken und lange konzentriert zu bleiben –, sowie das Verstehen von Schauspielerei an sich – was häufig darin sichtbar wird, ob die Mädchen sich in ihre Rollen hineinversetzen oder nicht –, und das Verstehen von Anweisungen.

„Hm, ich musste sehr konzentrieren, ob ich den Text begriffen habe oder nicht. [...] Das war relativ schwer für mich“ (Interview 1, Zeile 395–399).

„I: Was hast du manchmal nicht verstanden?“

IP: Wie wir das spielen sollten und ja.

I: Was hätte ich da anders sagen sollen?

IP: Besser erklären und so“ (Interview 4, Zeile 448–451).

Zum anderen konfrontierte das Projekt die Mädchen aber auch mit Anforderungen, die weniger mit ihren kognitiven Fähigkeiten zu tun hatten, als vielmehr mit ihrer Persönlichkeit. Dass Jugendliche mit geistiger Behinderung sich in eher festen, mitunter einengenden Strukturen bewegen und daher mit Unbestimmtheit nur schwer umgehen können, wurde oben bereits angedeutet. Ebenfalls mit dieser sozialen Einschränkung, insbesondere einer fehlenden Wirksamkeit innerhalb der Familie und der Gewöhnung an Fremdbestimmtheit einher geht die fehlende Übung darin, eigene Entscheidungen zu treffen. Daher fällt es den Teilnehmerinnen ungemein schwer, die nun im Rahmen des Filmprojekts zur Verfügung stehenden Entfaltungsmöglichkeiten auszuschöpfen – sich eine Geschichte, eine Rolle und Dialoge auszudenken und eigene Ideen für ihr Schauspiel vorzuschlagen. Besonders deutlich wird dies etwa in folgendem Interviewausschnitt:

„I: Also wir haben ja dann hier auch diese Rollen so gemalt, eigentlich aufgemalt so, wer wie sein möchte und so [legt Foto 5 auf den Tisch] Ähm, wie hat dir das gefallen, dieses Aufmalen?

IP: Mhh, fand ich doof.

I: Ja, warum?

IP: Na, ich mag das nicht so. Einschätzen oder bestimmen, was man haben möchte.

I: Mh, warum nicht?

IP: Weil ich das nicht so gewohnt bin, im Eigentlichen bin ich immer so ‚Das bist du und das machst du jetzt, fertig!‘ So.

I: Dass dir das jemand sagt, meinst du?

IP: Ja genau, eigentlich so. So war ich auch zuhause erzogen und war ich auch so in der Schule so erzogen.

I: Hm. Und jetzt auf einmal solltest du selber überlegen, was...

IP: Ja genau, das ist wie mit Klamotten kaufen.

I: [lacht] Wie meinst du das?

IP: Naja, so meine Mutti schickt mich in eine Abteilung und ich bin komplett überfordert, weil ich mir hier raussuche selber. Mutti zeigt mir einfach irgendwelche Kleidungsstücke und ich suche mir das Beste raus, fertig.

I: Okay [lacht]. Ja, also fandest du das einfach schwierig, ja? Da so (Ja.). Mh, Okay, wie hätte man das dann anders machen sollen? Hätten wir denn die Rollen einfach verteilen sollen?

IP: Ja (Ja?) Das finde ich besser“ (Interview 2, Zeile 132–152).

Unbestimmtheit aushalten und eigene Entscheidungen treffen wurden daher ebenfalls als Anforderungen definiert. Die vierte Art von Anforderungen schließlich sind jene, die das Selbstbild der Teilnehmenden herausfordern. Je nach Ausprägung gehören dazu z.B. Verantwortung zu tragen (wenn die Jugendlichen sich zum Beispiel selten in führenden Rollen erlebt haben), vor Publikum Fehler zu machen, sich auf unbekannte Personen einzulassen oder generell vor der Kamera, also im Vordergrund zu stehen:

I: [W]ie hast denn du dich vor der Kamera gefühlt, wenn du vor der Kamera standest?

IP: Peinlich.

I: Peinlich? [Hm] Ja, warum?

IP: Angst.

I: Wieso hattest du Angst?

IP: Dass ich alles richtig mache“ (Interview 6, Zeile 442–448).

Auch Lob anzunehmen kann eine selbstbildbezogene Herausforderung sein. Deutlich wurde dies in einer Situation, als Teilnehmerin J. über Nacht eine Requisite gebastelt hatte und ihr dafür vor der gesamten Gruppe gedankt wurde:

„Die lässt das ja auch nicht gerne zu und zeigt das nicht gern. Da musste sie auch ganz doller sich zusammenreißen. Du hast richtig gemerkt, dass ihr das auch gutgetan hat [...] [I]ch denke mal wenn du das in deinem Leben nie hattest halt so, dass jemand dich bestärkt in deinen Fähigkeiten und dir sagt, wie toll du bist, dass du dann anfängst, das auszuhalten zu können – ‚Ich brauche das nicht, ich will das nicht‘ –, dass sie da halt ein Stück zugelassen hat“ (Einschätzung Sozialpädagogin, Zeile 139–156).

Die Schwierigkeit von Anforderungen, die abhängig von den Eigenschaften und Selbstbildern der Teilnehmenden und daher sehr individuell ist, kann Situationsbedingungen wie Stimmung und Dauer beeinflussen, vor allem aber hat sie Auswirkungen darauf, wie die Jugendlichen mit den Anforderungen umgehen. Sind die Teilnehmerinnen überfordert, weichen sie ihnen eher aus, suchen Orientierung bei anderen oder machen im schlimmsten Fall „komplett zu“. Angemessene Herausforderungen laden dazu ein, sich auf sie einzulassen. Zu leichte Anforderungen verschlechtern vor allem die Laune und das Interesse an Mitarbeit, dies kam jedoch nur selten vor.

9.2 Hauptkategorien Bereich 2: Die Teilnehmerinnen

9.2.1 Persönliche Eigenschaften

Die persönlichen Eigenschaften der Teilnehmerinnen sind das Set an subjektiven Voraussetzungen, mit denen die Jugendlichen in das Projekt starten. Sie können als gegeben betrachtet werden. Dazu zählt der soziale Hintergrund: Anzahl der Geschwister, Familienform und, eventuell vorhanden, Gewalt innerhalb der Familie, eine Behinderung anderer Familienmitglieder oder ein Migrationshintergrund. Eine weitere Subkategorie ist außerdem die Entfaltung innerhalb der Familie (oder ähnlichen Beziehungsgefügen wie im Falle einer Betreuung im Jugendheim), die wiederum aufgeschlüsselt werden kann in Wirksamkeit und Anerkennung innerhalb der Familie, elterliche Fürsorge, Förderung von Fähigkeiten durch Bezugspersonen und Gewöhnung an Fremdbestimmtheit. Dass der soziale Hintergrund einen Einfluss auf den Charakter und das Selbstbild der Jugendliche hat, ist natürlich sehr wahrscheinlich, konnte mit den vorliegenden Daten aber nicht für alle Aspekte nachgewiesen werden. Lediglich die bisherige Entfaltung im häuslichen Umfeld wurde im Material sichtbar, insbesondere durch die Einschätzungen der Sozialpädagogin. Anerkennung und Wirksamkeit innerhalb der Familie wirken sich demnach stark auf das Selbstbild der Jugendlichen aus und, damit verbunden, auch auf die Schwierigkeit von selbstbildbezogenen Anforderungen. Anhand des Beispiels „Lob annehmen“ wurde dies bereits verdeutlicht. Bezogen auf eine andere Teilnehmerin berichtet die Sozialpädagogin:

„Und was bei ihr so das Besondere ist, [...] dass sie alleine fahren kann, dass sie das alles überblickt. Sie könnte das System Verkehrsbetriebe super überblicken. Sie kann lesen, sie kann schreiben. Aber von den Eltern wird das unterdrückt halt. Sie lassen das nicht zu [...]. Und ich denke, sie wird halt, dadurch dass sie so klein gehalten wird, traut sie sich selbst nicht viel zu oder ist so in ihrer kleinen Welt halt so drin“ (Einschätzung Sozialpädagogin, Zeile 166–181).

Im Falle dieser Teilnehmerin hatte dieses „klein halten“ also zur Folge, dass ihr Selbstvertrauen eher gering und sie entsprechend unsicher war. Gleichzeitig nahm sie die Chancen, die das Projekt ihr bot, als etwas sehr Besonderes wahr, brachte sich dementsprechend aktiv ein und gab sich Mühe. Der soziale Hintergrund formt also das Selbstbild der Teilnehmerinnen, ihre Einstellung zum Projekt und auch den Umgang mit Anforderungen. Letzteres trifft auch zu für den Charakter der Jugendlichen, der ebenfalls unter „Persönliche Eigenschaften“ subsumiert ist: Extravertiertheit,

Freundlichkeit, Aggressionspotenzial, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Neugier, Fröhlichkeit, Begeisterungsfähigkeit und Kreativität. Ihre sozialen Kompetenzen und typische Verhaltensweisen wirken sich auf die sozialen Bedingungen des Projekts aus, waren aber im Zusammenhang mit der Forschungsfrage eher wenig relevant, ebenso wie pubertätsbedingte Besonderheiten und vorhandene Beeinträchtigungen (z.B. Sprachstörung oder chronische Krankheit).

Was erwartungsgemäß hingegen einflussreich ist, sind die kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden. Auch sie prägen natürlich den individuellen Schwierigkeitsgrad einer (kognitiven) Anforderung, darüber hinaus aber auch die Situationsbedingungen (bspw. führt eine geringe Konzentrationsfähigkeit schnell zu Unruhe) und die persönliche Einstellung zum Projekt: Ist die Reflektionsfähigkeit hoch, nehmen die Mädchen das Projekt eher als etwas Außergewöhnliches wahr, ist sie gering und damit auch das Verständnis von Ereignissen wenig ausgeprägt, bringt dies eine gewisse Gleichgültigkeit mit sich, wie Teilnehmerin N. im Interview eindringlich zeigte (und was auch die Sozialpädagogin bestätigte):

„I: Würdest du dir wünschen, dass so was öfter stattfindet?

IP: Mir ist das egal“ (Interview 4, Zeile 462–463).

„[D]as ist glaube ich bei ihr nicht bewusst – was ist wirklich so, weißte? [...] Das geht bis zu ‘nem gewissen Punkt und dann ist das wie als würde sie bei Oma Kaffee trinken gehen oder so. [...] Das wird alles so gleichbehandelt. Da fehlt irgendwie, das ist so ‘ne Wahrnehmungsstörung“ (Einschätzung Sozialpädagogin, Zeile 270–276).

9.2.2 Selbstbild und Selbstschutz

Die Kategorie Selbstbild setzt sich zusammen aus Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, einem ggf. ausgeprägten Gefühl der Andersartigkeit und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Sie hat vor allem Einfluss auf die Schwierigkeit von selbstbildbezogenen Anforderungen und auf den Umgang mit Anforderungen im Allgemeinen. In nicht wenigen Fällen sind die Teilnehmenden der Meinung, ihre Fähigkeiten seien sehr gering ausgeprägt. Sie vergleichen sich mit anderen, bewundern manche nahezu (darunter oft die beiden Mädchen ohne Behinderung, I. und M.), und trauen sich in der Folge verschiedene Aufgaben nicht zu:

„I: Du warst ja auch eine von den guten, die nicht zaubern konnten. Warum wolltest du nicht zaubern?

IP: Weil... I. und M. konnten das besser zaubern, fand ich, als ich.

I: Hm. Und wenn die nicht dabei gewesen wären? Hättest du dann gezaubert?

IP: [zustimmend] Hm.

I: Ja? Also hast du dich nicht getraut?

IP: Ja.

I: Fandest du das jetzt schade?

IP: Nö, fand ich nicht.

I: Also warst du trotzdem zufrieden mit deiner Rolle [Ja] oder hättest du gern noch was anderes gespielt?

IP: Nö, ich war zufrieden mit meiner Rolle“ (Interview 4, Zeile 165–176).

Dieses Abfinden mit Alternativen, das hier deutlich wird, ist eine häufig auftretende Verhaltensweise in diesen Fällen. Auf die Feststellung „Ich kann das nicht (so gut)“ folgt, widerstandslos und scheinbar ohne Bedauern, der Verzicht auf die eigenen Ansprüche. Erklärbar wird dies mit einem einsetzenden Selbstschutz-Mechanismus: Aus Angst, ausgelacht zu werden oder etwas falsch zu machen, flüchten sich die Mädchen in Passivität und lassen den vermeintlich Besseren den Vortritt. Obwohl dieses Verhalten ebenfalls dem Umgang mit Anforderungen zuzuordnen ist (siehe Kap. 9.4.1), wird die Kategorie Selbstschutz eher zu den persönlichen Eigenschaften der Jugendlichen gezählt. Er kann als eine Art bereits vorhandener Schutzschild verstanden werden, den manche Mädchen aufgrund anderer Erfahrungen stets mit sich tragen und der im Rahmen des Projekts immer wieder abgelegt werden muss. Er äußert sich auch durch aktive Abgrenzung zu anderen und einer generellen Abschottung von Gefühlen, um Verletzungen zu vermeiden (siehe ebenfalls das Zitat zu „Lob annehmen“, Kap. 9.1.3).

Am Selbstbild der Jugendlichen zu arbeiten und sie dazu zu ermutigen, die Angst vor Fehlern abzulegen, ist Ziel des Projekts. Möglich wird dies vor allem, wenn sie sich auf Anforderungen einlassen – den Weg dahin ebnet maßgeblich die Projektleitung.

9.2.3 Persönliche Einstellung dem Projekt gegenüber

Als letzte „Teilnehmervariable“ geht die persönliche Einstellung der Jugendlichen gegenüber dem Projekt in die Theoriebildung ein. Viele Subkategorien davon wurden

bereits angesprochen: Wahrnehmung des Projekts als etwas Besonderes, Interesse, Motivation, Identifikation mit dem Film, Offenheit, Zufriedenheit und Erfahrung mit Filmproduktion. Zusammengefasst werden kann die Wirkung dieser Faktoren recht einfach: Je positiver die Einstellung, desto wahrscheinlicher wird es, dass die Teilnehmenden sich auf das Projekt und seine Anforderungen einlassen. Die einzelnen Bestandteile wirken dabei, ähnlich den Situationsbedingungen, aufeinander ein: Ist die Identifikation mit dem Film hoch, steigt auch die Motivation (und anders herum). Ist das Interesse z.B. an Technik hoch, steigt die Motivation. Wird das Projekt als etwas Besonderes wahrgenommen, ist auch das Interesse an der Mitarbeit größer.

Vor allem die Erfahrung mit Filmproduktion hat noch weitergehende Auswirkungen. Gemeint ist damit nicht nur Vorerfahrung, sondern auch die mit zahlreichen Wiederholungen bestimmter Aktivitäten einhergehende Übung während der Projektwoche. Die Teilnehmenden haben Zeit zum Beobachten und Ausprobieren, sodass sie verschiedene Aufgaben kennenlernen. Mit höherem Verständnis, wie etwas funktioniert oder was erwartet wird, sinkt der Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Anforderung, gleichzeitig steigt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Selbstbild) und damit wiederum auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen sich auf diese Anforderungen einlassen. Auch auf die Stimmung hat Erfahrung einen positiven Effekt.

9.3 Hauptkategorien Bereich 3: Die Projektleitung

Hauptmerkmal der Projektleitung ist, dass sie für das gesamte Projekt die Verantwortung trägt – für dessen Planung, Durchführung und die Postproduktion des entstehenden Films. Dafür übernimmt und koordiniert sie verschiedene Aufgaben, die hier als Situationsmanagement, Gefühlsmanagement, Beziehungsarbeit und Qualitätsmanagement betitelt werden. Einzelne Teile dieser Tätigkeiten können zeitweise auch von anderen Personen übernommen werden (in einer unstrukturierten Situation kann etwa auch eine Jugendliche selbstständig anderen Anweisungen geben), i.d.R. sind die Aufgaben jedoch an eine Person gebunden, die somit in großem Ausmaß das Projekt gestaltet. Im Wesentlichen verfolgt die Projektleitung zwei Ziele: Zum einen möchte sie einen Raum für Entfaltung schaffen, zum anderen möchte sie einen Film produzieren. An beides stellt sie einen gewissen Anspruch, was Grundlage ihres Handelns ist.

9.3.1 Situationsmanagement

Wie der Name schon verrät, ist das Situationsmanagement die Tätigkeit, durch die das Projekt vorangetrieben, der Zeitplan eingehalten und die Teilnehmenden beschäftigt werden. Die Projektleitung dirigiert gewissermaßen das Team: Sie fordert Aufmerksamkeit ein, gibt Anweisungen, übergibt Verantwortung, verteilt Aufgaben, bestätigt, entscheidet und weist zurecht. Gleichzeitig arbeitet sie vorausschauend: Sie bereitet vor, schätzt ein, überprüft und versucht, Zeitdruck vorzubeugen. Nötig ist dafür ein permanenter Überblick über die Situation: Dafür lässt die Projektleitung ihre Aufmerksamkeit stetig wandern und beobachtet. Die Art und Weise, wie sie das macht, bestimmt in erheblichem Maße die Situation(-sbedingungen). Ist die Projektleiterin angespannt, überträgt sich dies auf die Jugendlichen und verschlechtert die Stimmung. Konzentriert sie sich nur auf einige wenige Teilnehmende, ist die Wartezeit für andere hoch – ggf. fangen sie an, sich zu langweilen, ungeduldig oder aufgrund der Unbestimmtheit der Situation nervös zu werden. Lenkt sie das Team in nur geringem Maße, sinkt die Konzentration. Richtet sie ihre Aufmerksamkeit hingegen auf viele gleichzeitig und wirkt präsent, ist die Strukturiertheit der Situation hoch. Gibt sie viele Aufgaben an die Jugendlichen weiter, erhöht sich die Dauer der Dreharbeiten, gibt sie nur wenige weiter und übernimmt die anderen selbst, verringert dies die Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen, was u.U. dazu führt, dass das Ziel der Entfaltung nicht erreicht wird. Es sind viele Einflussfaktoren, die ein*e Situationsmanager*in ständig gegeneinander abwägen muss. Hilfreich ist, wenn er*sie dabei auf Erfahrung zurückgreifen, also eine gewisse Kompetenz vorweisen kann und diese Souveränität auch ausstrahlt.

Genauso, wie durch das Situationsmanagement die Situation gestaltet wird, wirkt die Situation auch auf das Management zurück. Die jeweilige Stimmung im Team beeinflusst natürlich auch die Projektleiterin, die allgemeine Konzentration erfordert je nach Ausprägung verschiedene Handlungsstrategien und allen voran kann, wie bereits erwähnt, ein steigender Zeitdruck Stress auslösen.

9.3.2 Gefühlsmanagement

Die wichtigste Aufgabe, die die Projektleitung im Bereich des Gefühlsmanagements übernimmt, ist das Vermeiden von Überforderung. Dafür stehen verschiedene

Herangehensweisen zur Verfügung: Bestehender Druck kann bspw. durch Auflockerung oder Ablenkung gemindert werden oder auch durch das Übergehen von Fehlern. Unter den Projektteilnehmerinnen wurde es üblich, dass die Kamerafrau bei jeder Szene mit Vergnügen laut „Action“ rief, was die Schauspielenden in manchen Fällen sichtbar stresste. Hier schaffte das Laufenlassen der Kamera Abhilfe – oder auch, sofern die Projektleiterin selbst die Regieanweisungen übernahm, das Verwenden anderer und ruhigerer Startsignale. Überforderung wird ebenfalls vermieden, indem Aufgaben vereinfacht werden, bspw. durch das chronologische Drehen vieler kurzer Einstellungen, sehr konkrete und leicht verständliche Anweisungen und die Ermöglichung von Übung. Voraussetzung hierfür ist, dass die Projektleitung sehr präzise plant (Situationsmanagement), um die Verständlichkeit des Films trotz Unterbrechungen gewährleisten zu können (Qualitätsmanagement):

„[L. und A.] können sich die Handlungsabfolge nicht merken (reinkommen, aufgeregt sein, umarmen, losbinden). Deshalb rufe ich wieder Anweisungen in die Szene hinein („kommt rein“, „freut euch“) und teile die Szene dann in mehrere Einstellungen. Die einzelnen Sätze gebe ich vor, das Nachsprechen klappt gut. Wichtig dabei ist, dass ich im Kopf schon genau weiß, wie ich die Szene zusammenschneiden werde, damit sich in der Abfolge nun keine Fehler einschleichen. Es bietet sich an, die Szene einfach chronologisch zu drehen, auch wenn man die Kamera dabei ständig umstellen muss und es anders effektiver wäre. Handlungsabläufe kann man auch üben, indem man die Aufgaben nacheinander stellt und die Szene Stück für Stück erweitert, z.B. 1. Take: sagen ‚Was haben sie denn mit euch gemacht?‘, 2. Take: sagen ‚Was haben sie denn mit euch gemacht?‘ + umarmen. Zwar dreht man den ersten Take dann ganz bewusst umsonst, aber die Mädchen haben dann die erste Anweisung schon einmal durchgespielt und verinnerlicht. Auf diese Weise kommen wir ganz gut voran“ (Erinnerungsprotokoll Tag 3, Zeile 105–117).

In diesem Abschnitt deutet sich auch das Geben von Hilfestellungen als weitere Maßnahme an. Darüber hinaus kann Überforderung auch vermieden werden, indem die Projektleitung gewährleistet, dass alle Teilnehmenden dem Geschehen folgen können – durch Erklärungen, Wiederholungen, Informationen und auch das Hinzuziehen von Hilfsmitteln. In diesem Projekt zählte dazu vor allem ein großformatig gemaltes Storyboard. Auf diese Weise minimiert das Gefühlsmanagement im besten Fall den Druck, der auf den Teilnehmenden lastet, und auch die Schwierigkeit der Anforderungen – was dann auch die Stimmung hebt und die Mädchen motiviert, sich auf das Geschehen

einzulassen. Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr, dass Aufgaben zu stark vereinfacht werden und die Jugendlichen gar nicht mehr herausfordert werden.

Zum Gefühlsmanagement gehören noch weitere Aufgaben: vor allem solche, die wieder auf eine Verbesserung der Situationsbedingungen abzielen wie der Erhalt eines positiven Teamgefühls (durch Streitschlichtung und das wiederholte Betonen der Gemeinschaftlichkeit), das Managen der eigenen Gefühle (insbesondere mit Anspannung umgehen) und das Beeinflussen der Stimmung. Letzteres geschieht vor allem durch eine bewusst inszenierte Ausstrahlung – eine ruhige Stimme, um die Situation zu beruhigen oder betonte Fröhlichkeit und Aktivität, um Anspannung und schlechte Laune zu vertreiben, wie in dieser Situation:

„Die Temperaturen sind wirklich sehr dreh-unfreundlich. Die Stimmung ist nicht die beste. E. ist kalt und hat keinen langärmeligen Pullover unter ihrer Jacke, deshalb ermuntere ich sie, mit mir zusammen Sport zu machen. Wir machen ein paar Hampelmänner. H, die auch eine Kindersportgruppe leitet, übernimmt die Anweisungen und wir springen hin und her [...]. M., I. und K. sind voller Elan dabei, wie Elefanten oder Schmetterlinge im Kreis zu hopsen. Zum Schluss macht auch F. mit“ (Erinnerungsprotokoll Tag 5, Zeile 94–97).

In manchen Fällen lässt sich die gewünschte Ausstrahlung jedoch nicht herstellen: Hoher Stress dringt irgendwann durch und beeinflusst die Situation im negativen Sinne.

9.3.3 Beziehungsarbeit

Beziehungsarbeit ist im Grunde auch eine Art von Gefühlsmanagement, jedoch langfristiger und tiefgründiger angelegt. Sie besteht darin, Verständnis für die Bedürfnisse und Probleme der Teilnehmerinnen aufzubringen, ihnen ganz bewusst Anerkennung und Aufmerksamkeit entgegenzubringen – auch für private Themen – und letztendlich eine nahe und vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Dies kann allgemein in Interaktionen und Gesprächen passieren, aber auch durch ganz konkrete Taten. Während des Projekts achtete die Sozialpädagogin etwa darauf, dass eine Teilnehmerin aus eher armen Verhältnissen die Reste des Mittagessens mit nach Hause nahm und brachte ihr außerdem eine nicht mehr genutzte Winterjacke mit, da ihre eigene für die herrschenden Wetterverhältnisse viel zu dünn war. Über die geforderte

pädagogische Tätigkeit gehen diese Dinge gelegentlich hinaus, dennoch liegt hierin das Potenzial, das Selbstbild und Wohlbefinden der Jugendlichen zu stärken.

Im Material sichtbar wurde vor allem die Auswirkung von Vertrauen zwischen Teilnehmenden und Projektleiterin. Es verbessert die persönliche Einstellung der Jugendlichen gegenüber dem Projekt, die Stimmung und die allgemeine Zusammenarbeit. Außerdem ermöglicht es ein intensiveres Gefühlsmanagement und die Verminderung von blockierenden Selbstschutz-Strategien – insgesamt führt es also wieder dazu, dass sich die Teilnehmenden auf Herausforderungen besser einlassen können. Der positive Effekt von Vertrauen zeigt sich auch auf Seite der Projektleitung:

„Ich habe inzwischen weniger Berührungsängste den Kindern gegenüber. [...] Ich fühle mich mehr als Betreuerin als in den Projekten davor, wo wir hauptsächlich für die Umsetzung des Films verantwortlich waren. Das ist sehr angenehm. Vielleicht liegt das an SP, die mir quasi vorlebt, wie man mit den Kindern gut umgeht, vielleicht auch daran, dass ich die meisten schon kenne (und sie mich)“ (Erinnerungsprotokoll Tag 3, Zeile 131–135).

Zu viel Nähe kann jedoch auch problematisch sein und dazu führen, dass sich andere, auch Pädagog*innen von der jeweiligen Person abwenden. Bezogen auf eine Teilnehmerin mit hohem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und auch körperlicher Nähe, berichtet die Sozialpädagogin:

„Naja und dann hat sie einen ja auch mit Sachen konfrontiert, die man nicht wissen will, weil sie ja so detsch ist. Wo man dann so denkt ‚Oh nee, wer weiß, was die mit ihr zuhause machen...‘, raucht auch und ‚Ich hab‘ die Kerle angemacht‘ und was weiß ich. Hat dann solche Sprüche drauf, wo du denkst ‚Ich will das gar nicht wissen‘ (lacht). [...] Das stößt ja dann auch ab so, halt, ne?“ (Einschätzung Sozialpädagogin, Zeile 339–344).

Unter Beziehungsarbeit wird hier auch der Versuch verstanden, bewusst auf das Selbstbild der Jugendlichen einzuwirken, indem die Projektleiterin ihnen Aufmerksamkeit schenkt, Erfolgserlebnisse ermöglicht, Anerkennung und Lob für das Bestehen von Herausforderungen äußert (auch für den Versuch) und negative Konsequenzen von Fehlern verhindert (bspw. ganz sachlich auf sie reagiert und negative Kommentare von anderen Teammitgliedern tadelt). Da das Selbstbild, bzw. Selbstschutz eine große Einwirkung darauf hat, ob und wie sich eine Teilnehmerin auf eine Anforderung einlässt, hat Beziehungsarbeit an dieser Stelle einen hohen Stellenwert als intervenierende Bedingung.

9.3.4 Qualitätsmanagement

Um dem eigenen Anspruch an die Qualität des Films gerecht zu werden bzw. zu gewährleisten, dass er sowohl technisch als auch inhaltlich verständlich ist, betreibt die Projektleitung außerdem Qualitätsmanagement. Das betrifft die Setgestaltung, die Qualität des Schauspiels, der technischen Umsetzung und des Titels. Dafür gibt es grundlegend zwei Herangehensweisen: Zum einen erklärt die Projektleiterin den Teilnehmenden die Aufgaben und die Technik und unterstützt sie bei der richtigen Anwendung bzw. einer guten Umsetzung, zum anderen übernimmt sie kompliziertere Tätigkeiten selbst. Im Zusammenhang damit steht die Dauer des Drehs (Situationsbedingungen): Erklärungen und das Übergeben der Aufgaben an die Jugendlichen bedeuten i.d.R., dass mehr Fehler passieren, dadurch mehr wiederholt wird und der Dreh somit länger dauert. Gerade unter der Bedingung eines hohen Zeitdrucks übernimmt die Projektleitung daher viele Aufgaben selbst. Dies führt jedoch wiederum dazu – äquivalent zu einer zu starken Hilfestellung, um Druck zu verhindern (Gefühlsmanagement) –, dass die Anzahl der Anforderungen, die an die Jugendlichen gestellt werden, sinkt.

9.4 Hauptkategorien Bereich 4: Mitarbeit und Bildungspotenziale

9.4.1 Umgang mit Anforderungen

Im Verlauf des Forschungsprozesses stellte sich heraus, dass es für die Ausschöpfung der Bildungspotenziale des Projekts ungemein entscheidend ist, wie die Jugendlichen mit den an sie gerichteten Anforderungen umgehen. In der in Kapitel 9.5 entworfenen Theorie nimmt diese Kategorie daher einen, bzw. *den* zentralen Platz ein. Grob unterschieden werden können drei Strategien: Die Teilnehmenden können sich auf die Herausforderung einlassen, sie können ihr ausweichen und sie können sich Orientierung suchen, um die Aufgabe zu schaffen. Die Umgangsformen treten selten in Reinform auf – bzw. ist es eher so, dass sich viele vermeintlich ganzheitliche Herausforderungen in zahlreiche Teilaufgaben zerlegen lassen, für die die Jugendlichen jeweils unterschiedliche Strategien wählen. Vor der Kamera stehen bedeutet zeitgleich, im Mittelpunkt stehen zu müssen *und* sich auf die Rolle einzulassen *und* einen Text auswendig zu kennen – wie in Situation 3 des analysierten Materials kann es also sein, dass sich eine Teilnehmerin (hier A.) zwar darauf einlässt, im Mittelpunkt zu stehen,

allen weiteren Anforderungen jedoch aus dem Weg geht, indem sie ihre Schauspielpartnerin imitiert und nur vorgeschlagene Dialoge wiedergibt.

Einlassen bedeutet, die Jugendlichen denken und machen aktiv mit: Sie hören zu, äußern Ideen, probieren Dinge aus, bereiten sich vor, suchen sich eigene Aufgaben und übernehmen Verantwortung. Sie geben sich Mühe und sorgen ggf. sogar selbstständig dafür, dass ihre Konzentration nicht gestört wird. Das alles geschieht mit mehr oder weniger ausgeprägter Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Präsenz, Aufmerksamkeit und Zielstrebigkeit. Haben sie dabei Erfolgserlebnisse, verbessert das ihre Motivation, die Stimmung, das Gemeinschaftsgefühl und ihre Erfahrung. Vor allem aber ermöglicht es das, was eigentlich Ziel der Projektleitung ist: die Nutzung von Entfaltungsmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Weltbildern.

Auch mit der Strategie „Orientierung suchen“ kann dies in geringem Maße gelingen, bzw. kann sie durch günstige Einflussfaktoren in ein „Einlassen“ umgewandelt werden. Orientierung suchen bedeutet, die Jugendlichen vergewissern sich häufig, organisieren sich Hilfestellungen, orientieren sich an Konventionen (z.B. bei der Kostümgestaltung) oder an anderen Personen. Letzteres konnte sehr häufig beobachtet werden: Insbesondere Teilnehmerinnen mit einem niedrigeren sozialen Rang oder solche, die ihre Fähigkeiten als sehr gering einschätzten, neigten dazu, „Ranghöhere“ zu imitieren oder ihnen zu folgen. Vorschläge und Reaktionen der Projektleiterin zeigten eine hohe Wirksamkeit.

„IP: Da [zeigt auf Foto 12] haben wir die Hexen gesucht [Hm]. Da haben wir das vorher abgesprochen, wie wir das spielen sollen. Fand ich auch gut so. Und ja.

I: Das vorher absprechen fandest du gut? [Hm] Warum?

IP: Weil wenn man das nicht abspricht, denkt man, das ist kein Schauspielern so. Lieber vorher absprechen und erst dann so spielen, was die gesagt haben.

I: Was wer gesagt hat? [...]

IP: Na du hast gesagt „Jetzt suchen wir mal die Hexen“ und dann sollen wir wieder zu Kamera gucken oder nicht zu der Kamera gucken. Und ja.

I: Hm. Fandest du das gut, dass ich das gemacht hab [Ja] oder hat dich das gestört? [Nö] Kannst du ruhig ehrlich sagen.

IP: Das hat mich nicht gestört.

I: Hm. Ähm, hat dir das geholfen [Ja], also war das dann einfach für dich?

IP: Ja“ (Interview 4, Zeile 259–273).

In diesem Fall sorgte die Orientierung an anderen also offenbar dafür, dass die Anforderung für die Teilnehmerin leichter wurde. Mit zunehmender Übung konnte sie sich dann besser auf die Herausforderung Schauspielen einlassen. Richten sich die Jugendlichen jedoch sehr stark nach den Vorschlägen anderer, kann es dazu kommen, dass sie sich selbst kaum mit der Aufgabe auseinandersetzen und ihr damit ausweichen. Dies wird etwa im folgenden Interviewausschnitt deutlich, der sich auf die Rollenentwicklung bezieht. Die Teilnehmerin hat zwar hohe kognitive Fähigkeiten, jedoch große Probleme damit, eigene Entscheidungen zu treffen.

„I: War das sehr schwierig für dich?

IP: Ähm, nö. Ich hatte zum Glück K. noch und F., deswegen haben mir dann noch zum Glück ein bisschen geholfen. (Mh.) Haben da einfach irgendwas gesagt und haben einfach das Beste rausgenommen und aufgeschrieben.

I: Mh-mh. Okay. Also haben äh sich K. und F. das ausgedacht, oder wie?

IP: Ja, so ein bisschen mit. Jup.

I: Na ich hatte immer das Gefühl, dass du so, du warst ja auch gleich der, der Chef der Hexen, so ein bisschen, ne?

IP: Nja, das wollten die so“ (Interview 2, Zeile 157–165).

Fremdbestimmtheit zulassen oder gar verlangen – „Was sollen wir denn sagen?“, „Was soll ich denn machen?“ – ist eine sehr klassische Ausweichstrategie. Selbst denken wird dabei weitestgehend vermieden. Anweisungen werden schlicht befolgt oder eingefordert. Wie bereits in Kapitel 9.2.2 angedeutet, werden eigene Wünsche und Vorschläge ohne jeden Kampf fallengelassen, sobald deren Umsetzung anspruchsvoll erscheint. Stattdessen sind die Teilnehmenden mit Alternativen zufrieden, überlassen anderen die schweren Aufgaben und übernehmen selbst einfachere – oder warten einfach nur ab. Entscheidungen wurden oft nicht aktiv getroffen, sondern ersetzt durch die Akzeptanz sich ergebender Umstände, wie hier bei der Entscheidung für eine Rolle. Eigentlich wollte die Teilnehmerin lieber zu den „guten“ Protagonistinnen („die Mädchen“) gehören, aber:

„IP: Weil sonst so viele Mädchen wären, deswegen habe ich ja denn die Hexen genommen. Weil es waren ja schon so viele Mädchen.

I: Hm. Also hast du dann mehr das genommen, was übriggeblieben ist oder wie?

IP: Ja“ (Interview 5, Zeile 525–528).

Diese Art von Ausweichen muss von der selbstschutzbedingten Passivität – der Angst vor negativen Konsequenzen – unterschieden werden. Es ist zumeist ein Ausweichen

vor Anstrengung, das vermutlich daraus resultiert, dass die meisten Jugendlichen wenig Erfahrung mit Selbstständigkeit, Entscheidungen und Eigeninitiative haben. Genau das soll aber im Sinne des Empowerments verbessert werden. Weichen die Jugendlichen Anforderungen konstant aus, entwickeln sie sich hier nicht weiter. Es entsteht keine Unbestimmtheit, keine Herausforderung, die ihre Perspektiven ändern könnten.

Neben den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden hat vor allem die Projektleitung einen Einfluss darauf, welche Strategien gewählt werden. Wieder ist es der Zeitdruck, der das Situations- und Qualitätsmanagement dazu verleitet, Aufgaben selbst zu übernehmen bzw. das Gefühlsmanagement dazu, so starke Hilfestellungen zu geben, dass es eher Vorgaben sind, auf denen sich die Mädchen in gewissem Sinne ausruhen können.

9.4.2 Auseinandersetzung mit sich selbst

Die Bezeichnung „Auseinandersetzung mit sich selbst“ spielt natürlich auf Persönlichkeitsbildung an. Da jedoch nicht feststellbar ist, was das Projekt in so kurzer Zeit tatsächlich am Selbstbild der Jugendlichen verändert hat, werden hierunter alle Vorgänge zusammengefasst, die einen Einfluss darauf stark vermuten lassen – eben eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich darstellen.

Mit der Entwicklung und Interpretation einer Schauspielrolle haben die Teilnehmenden z.B. die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken. Diese Chance nutzten viele. Dabei gestalteten sie ihre Rolle nicht allzu detailreich, brachten die Entscheidung für eine „gute“ oder „böse“ Figur aber eindeutig mit ihrem Selbstbild in Verbindung:

„I: Warum hast du dir denn genau diese Rolle ausgesucht?

IP: Ähm, das Böse habe ich mir deswegen, weil ich mich so ein bisschen unterscheide von den anderen [mh]. Also so ein bisschen, ich ärgere ein bisschen mehr zu die Anderen oder bin auch immer ein bisschen mehr böse als wie die Anderen“ (Interview 2, Zeile 118–121).

„[W]arum hast du dir denn die Rolle so ausgesucht, wie du sie ausgesucht hast?

IP: Naja, ich wollte halt nicht soo Vampir sein, sondern normaler Mensch so wie ich jetzt auch bin“ (Interview 3, Zeile 108–110).

Manche nutzten die Möglichkeit auch, um etwas an ihrem Selbst zu verändern, fragten also „Wie kann ich noch sein?“. Sie verkleideten sich, ahmten die Lieblingsfigur aus dem Fernsehen nach oder gaben sich einen neuen Namen.

„I: [W]ar dir das wichtig, einen anderen Namen zu haben?

IP: Ja.

I: Warum?

IP: Weil sie nicht F. zu mir sagen sollen, ich hasse meinen Namen.

I: Okay. Also fandest du das einfach schön, mal einen anderen Namen zu haben, ja?

IP: Ja“ (Interview 5, Zeile 223–229).

Es schließt sich die Frage an „Wie ist es, anders zu sein?“, die in der Kategorie „Selbst-Test“ ihren Platz findet. Die Jugendlichen schlüpfen in eine neue Rolle und probieren diese aus. Teilnehmerin F. beispielsweise kann in Situation 1 des analysierten Videomaterials dabei beobachtet werden, wie sie ihre Hexenrolle – cool, herablassend, dominant – genießt und an den anderen testet, obwohl die Kamera noch gar nicht läuft. Sie bewegt sich mehr als alle anderen im Raum hin und her und interagiert mit vielen verschiedenen Mädchen, meistens kurz und nach Aufmerksamkeit suchend. Selbst-Test meint jedoch nicht nur die Ausübung von Schauspielrollen, sondern auch die aller anderen Rollen, die die Jugendlichen während der Woche übernehmen können. Allen voran schien die Position an der Kamera eine gewisse Faszination auszuüben, was folgendermaßen erklärbar ist: Die Aufgabe war verhältnismäßig einfach – die Kamerafrauen waren verantwortlich dafür, die Aufnahme zu starten, „Action“ zu rufen und den Ton zu überprüfen, alles Technische war meistens bereits eingestellt. Außerdem ging die Tätigkeit mit einer hohen Wirksamkeit innerhalb der Gruppe einher. Gleichzeitig lockte sie mit einer interessanten Eigenschaft, die, da zur Rolle gehörig, übernommen werden durfte: Autorität. Hinter der Kamera fühlten sich viele Teilnehmerinnen geschützt. Sie konnten die Situation von dort gut überblicken und waren befugt, Anweisungen zu geben. Diese Chance wurde genutzt. Manche Jugendliche, so konnte beobachtet werden, verhielten sich nahezu dominant. Sie testeten sich selbst in der Rolle einer Führungskraft.

Auf diese teilweise übernommenen Eigenschaften und Verhaltensweisen folgen Reaktionen der Anderen: im Fall der herrischen Hexe F. überwiegend Ablehnung, im Fall der Kamerafrauen überwiegend das Befolgen ihrer Ansagen, also die Bestätigung ihrer Autorität. Auch außerhalb übernommener Rollen erhalten die Jugendlichen ein Feedback: durch Lob und Anerkennung für das Meistern einer Herausforderung oder durch

negative Kommentare, wenn sie einen Fehler machen. Wie und welche fremden Perspektiven auf die Jugendlichen treffen, ist wieder abhängig von den jeweiligen Situationsbedingungen, z.B. der allgemeinen Stimmung, sowie der von der Projektleitung betriebenen Beziehungsarbeit. In jedem Fall erhalten die Projektteilnehmerinnen einen Einblick, wie andere sie sehen. Dies kann zur Selbstreflektion anregen – ebenso wie die Möglichkeit, sich im Videomaterial selbst zu beobachten.

9.5 *Entwurf einer Theorie*

Dass aktive Videoarbeit vielfältige Möglichkeiten bereithält, sich mit seinem Selbstbild auseinanderzusetzen und sich als selbstwirksam und anerkannt zu erfahren, wurde im vorigen Kapitel deutlich. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde jedoch die Frage immer dringlicher, wie und unter welchen Umständen es überhaupt zu solch einer Auseinandersetzung kommt. Als Kernkategorie der diesbezüglich zu entwickelnden Theorie hat sich daher der Umgang mit Anforderungen hervor getan. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen mit den Anforderungen umgehen, entscheidet, ob und wie sie sich mit sich selbst auseinandersetzen. Als Voraussetzung hierfür ist essentiell, dass Anforderungen überhaupt existieren, denn einige Bedingungen können ihre Entstehung behindern, wie im Folgenden gezeigt wird.

Von den drei Möglichkeiten, mit Anforderungen umzugehen, führen nur die Optionen „Einlassen“ und in geringem Maße „Orientierung suchen“ zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst – letztere etwa dann, wenn die Jugendlichen der selbstständigen Lösung der Aufgabe bspw. durch Imitation anderer eher ausweichen, sie aber durch fremde Hilfe dennoch meistern und ein Erfolgserlebnis haben. Weichen sie den Anforderungen jedoch aus, verbleiben sie in bestehenden Mustern, Erfolgserlebnisse und (positive) Reaktionen von anderen bleiben aus.

Welche dieser Strategien die Teilnehmenden wählen, hängt maßgeblich von ihrer Persönlichkeit ab – von ihrem Charakter (z.B. Selbstbewusstsein), bisherigen Selbstwirksamkeitserfahrungen (Entfaltung innerhalb der Familie), ihrem Selbstbild (z.B. Einschätzung der eigenen Fähigkeiten), ggf. entwickelten Selbstschutzstrategien und nicht zuletzt ihrer persönlichen Einstellung gegenüber dem Projekt (z.B. Motivation und Erfahrung). Einen großen Einfluss haben außerdem die sozialen Bedingungen wie die Anerkennung innerhalb der Gruppe und auch der soziale Rang der Einzelnen

(siehe Abb. 2). All diese Aspekte sind untereinander verwoben – der soziale Hintergrund wirkt auf das Selbstbild, persönliche Eigenschaften auf soziale Faktoren, soziale Faktoren auf die persönliche Einstellung, die persönliche Einstellung auf das Selbstbild. Vereinfacht zusammengefasst werden kann dieses Konstrukt unter dem Begriff „Identität“ – wie durch Mead und Blumer definiert, umfasst dies subjektive Dimensionen ebenso wie den gesellschaftlichen Blick auf das Individuum.

Um die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich auf Anforderungen einzulassen, betreibt die Projektleitung Beziehungsarbeit: durch Lob, Anerkennung, Aufmerksamkeit und den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Ein Nebeneffekt von Beziehungsarbeit ist ihr positiver Einfluss auf die Stimmung.

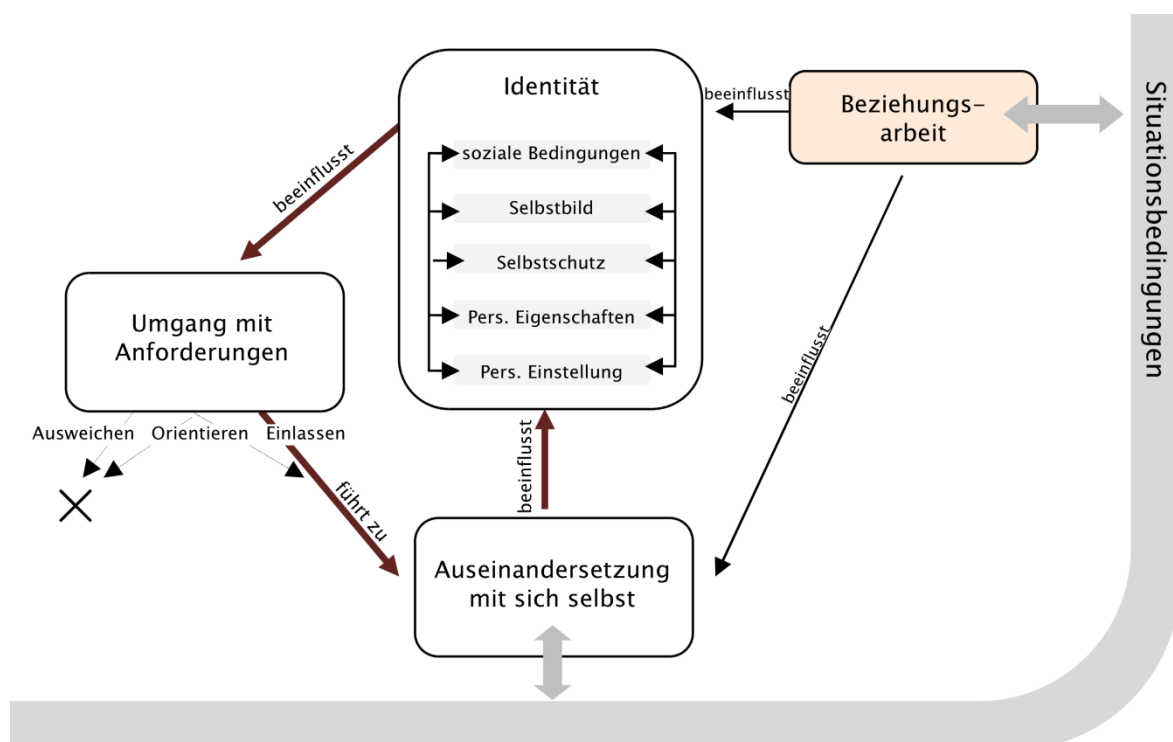


Abbildung 2: Theorieentwurf Ausschnitt Identität (eigene Grafik)

Neben der Identität der Teilnehmenden bestimmt natürlich auch die Anforderung selbst maßgeblich den Umgang mit ihr (siehe Abb. 3). Zentral ist dabei ihr Schwierigkeitsgrad – je geringer, desto wahrscheinlicher wird es, dass sich die Jugendlichen darauf einlassen. Der Schwierigkeitsgrad wird zum einen wieder bedingt durch die Jugendlichen selbst: Je nach Art der Anforderung spielen ihre kognitiven Fähigkeiten, ihr Selbstbild oder ihre bisherige Erfahrung mit solcherlei Anforderungen eine entscheidende Rolle. Zum anderen wirken die Situationsbedingungen auf die

Schwierigkeit der Anforderung ein. Druck, Stimmung, Konzentration und Strukturiertheit verkomplizieren oder vereinfachen sie. In Wechselwirkung beeinflusst der Schwierigkeitsgrad der Anforderung auch die Situationsbedingungen: Er bestimmt die herrschende Anspannung und auch die Dauer der Dreharbeiten.

Diesen Einfluss zu regulieren, ist Aufgabe des Gefühlsmanagements. Es versucht, insbesondere den Leistungsdruck zu mindern und eine positive Stimmung aufrechtzuerhalten, wirkt also direkt auf die Situationsbedingungen ein. Durch Hilfestellungen oder die Vereinfachung von Aufgaben prägt es außerdem selbst den Schwierigkeitsgrad der Anforderung. Nebenbei versucht es auch, das soziale Gefüge der Gruppe (die sozialen Bedingungen) intakt zu halten – z.B. Streit zu schlichten und damit Rivalität zu mindern, die sich wiederum negativ auf den Umgang mit Anforderungen auswirken könnte.

Entstehung und Auswirkung des Schwierigkeitsgrades von Anforderungen sind damit erklärt. Relevant ist darüber hinaus aber auch die zweite Eigenschaft von Anforderungen: ihr Vorhandensein. Durch ihre Teilnahme am Projekt allein sind die Jugendlichen mit Anforderungen konfrontiert: Sie setzen sich mit unbekanntem Menschen auseinander und wirken als Teil eines Teams. Wie viele Erfahrungen aber darüber hinaus auf sie warten, hängt vor allem von den Tätigkeiten der Projektleitung ab.

Es ist die wichtigste Aufgabe des Situationsmanagements, das Team zu dirigieren – das bedeutet, Aufgaben und Verantwortung zu verteilen, verschiedene Situationen vorzubereiten, zu überblicken und so zu gestalten, dass – gemäß dem Ziel der Projektleitung – Entfaltungsmöglichkeiten geschaffen werden können. Die meisten Anforderungen entstehen durch diese aktive Erschaffung (Unbestimmtheit hingegen zählt z.B. zu den eher passiv entstehenden). Je mehr Aufgaben an die Teammitglieder weitergegeben werden, je mehr Anforderungen gestellt werden, desto zahlreicher sind ihre Partizipationsmöglichkeiten. Wird eine Aufgabe an die Jugendlichen weitergeleitet, dauert dies jedoch i.d.R. länger, als wenn die Projektleitung sie selbst übernehmen würde (das Situationsmanagement zeigt hier seinen Einfluss auf Situationsbedingungen). Nun zählt es allerdings ebenfalls zum Situationsmanagement, den Zeitplan einzuhalten. Hier wirken die Situationsbedingungen, insbesondere der Zeitdruck, also wieder in die gegenteilige Richtung – und veranlassen die Projektleitung dazu, einige Aufgaben nicht an das Team weiterzugeben, sondern selbst zu erledigen. Auf diese Weise beugt sie ebenfalls einer schlechten Stimmung vor, die durch zu zeitintensive Aufgaben oder zunehmenden Zeitdruck ausgelöst werden könnte. Dieser

Konflikt lässt sich nicht lösen. Die Projektleitung muss immer wieder neu abwägen zwischen Raum schaffen und Zeit bzw. Stimmung managen. Ist der Zeitdruck jedoch besonders stark, wie es im Falle dieses Projekts an den letzten Tagen war, finden nur noch wenige Anforderungen ihren Weg durch dieses Nadelöhr.

Ein ganz ähnlicher Mechanismus findet auch im Falle des Qualitätsmanagements statt. Ein hoher Anspruch an den Film, verbunden mit Zeitdruck, führt ebenfalls dazu, dass die Projektleitung viele Aufgaben selbst übernimmt – die Kameraarbeit, das Ausdenken von Dialogen, die Inszenierung –, und damit die Anzahl der Anforderungen, die an die Teilnehmenden weitergeleitet werden, minimiert.

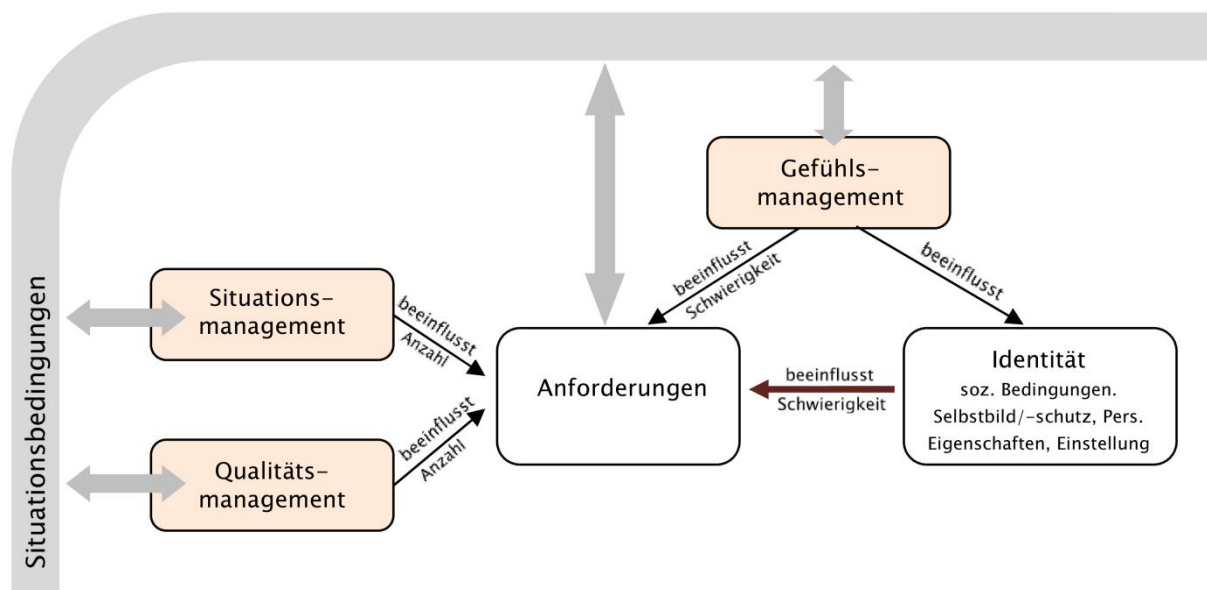


Abbildung 3: Theorieentwurf Ausschnitt Anforderungen (eigene Grafik)

Abschließend soll noch einmal ein genauerer Blick auf die Situationsbedingungen geworfen werden. Sie entstehen aus einem Zusammenspiel aus den Rahmenbedingungen, der Projektleitung, den Teilnehmenden und auch den Anforderungen des Projekts. Gleichzeitig wirken sie – das sollte bisher deutlich geworden sein – mit Ausnahme der unbeeinflussbaren Rahmenbedingungen auf all diese Aspekte des Filmprojekts auch zurück. Als Wohlfühlfaktoren beeinflussen sie maßgeblich die Stimmung und Zusammenarbeit aller Beteiligten, inklusive Projektleiterin, und damit auch den Umgang mit Anforderungen. Sind alle entspannt und fokussiert, fällt es leichter, unbekanntes Terrain zu betreten und – aus Sicht der Projektleitung – diesen Vorgang geduldig zu begleiten. Sind die Bedingungen eher ungünstig, erschweren sie die

Anforderung zusätzlich – oder verhindern sie sogar: Zeitdruck lässt keine Unbestimmtheit zu, die es erlaubt, Fehler zu machen oder Verschiedenes erst einmal auszuprobieren. Negative Situationsbedingungen begünstigen es außerdem, dass die Jugendlichen *nach* dem Einlassen auf eine Anforderung nur wenig Anerkennung für ihr Engagement erhalten – weil die Projektleitung bspw. zu unaufmerksam ist, um darauf einzugehen – oder schlimmer, im Falle eines Fehlers negative Kommentare von anderen zu hören bekommen. Beides wird wahrscheinlich dazu führen, dass es sich entweder negativ auf ihr Selbstbild auswirkt oder aber zumindest die Lust darauf vermindert, sich ein weiteres Mal etwas zu trauen.

Alle beschriebenen Vorgänge werden in Abbildung 4 vereint.

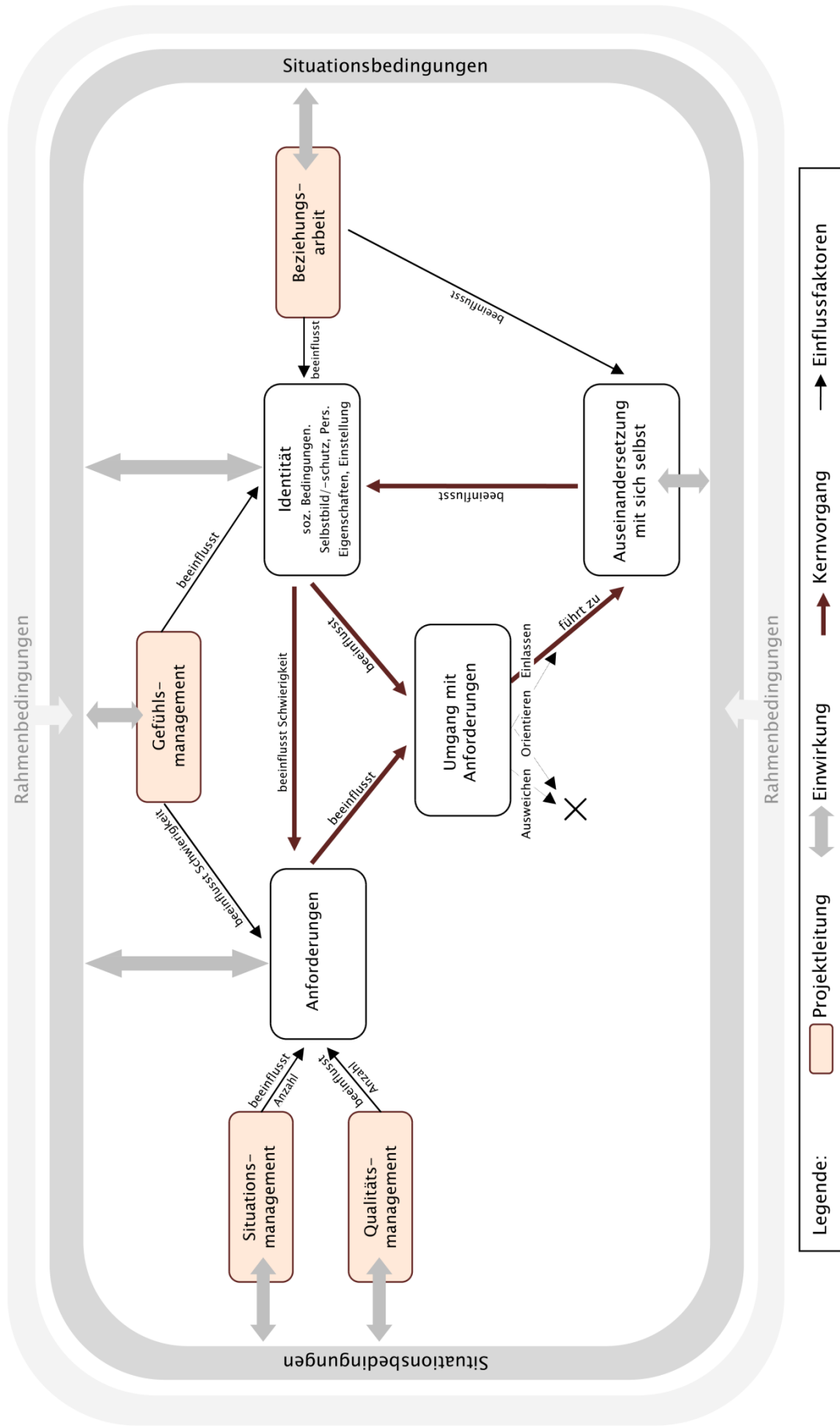


Abbildung 4: Theorieentwurf gesamt (eigene Grafik)

10 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Fragen, die das in den vorangegangenen Kapiteln erläuterte Forschungsprojekt zu beantworten versucht hat, waren: Was erleben Jugendliche mit geistiger Behinderung während eines Filmprojekts? Welche Bildungsprozesse werden angestoßen? Ist ein Empowerment auf subjektzentrierter Ebene möglich? Lassen sich Rückschlüsse auf förderliches oder hinderliches pädagogisches Handeln ziehen?

Dass aktive Videoarbeit vielfältige Bildungspotenziale bereithält, kann bestätigt werden: Sie ermöglicht einen tentativen Umgang mit der eigenen Persönlichkeit, Selbstausdruck und Selbstreflektion. Die Jugendlichen erfahren Selbstwirksamkeit und erlangen mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Dennoch führt die Durchführung eines Filmprojekts nicht automatisch dazu, dass diese Potenziale auch ausgeschöpft werden. Es ist lediglich ein Nährboden für Möglichkeiten, die nur unter gewissen Umständen gedeihen. Grundsätzlich gibt es zwei Probleme, die dem entgegenstehen: zum einen eine zu geringe Anzahl an Anforderungen und zum anderen Bedingungen, die es erschweren, sich auf sie einzulassen. Wie diese Probleme entstehen und wie mit ihnen umgegangen werden kann, wird im Folgenden zusammengefasst.

10.1 Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten

Die Anzahl der Anforderungen lässt sich hauptsächlich auf die Arbeit der Projektleitung zurückführen, die zwei oftmals konkurrierende Aufgaben erfüllen möchte: die Erstellung eines Filmes einerseits und die Erschaffung von Entfaltungsräumen andererseits. Ein fertiger Film wird benötigt, um mit der Gesellschaft in Interaktion treten zu können, um die Lebenswelt und Perspektiven von Jugendlichen mit geistiger Behinderung öffentlich sichtbar zu machen und nicht zuletzt auch, um ggf. erhaltene Fördermittel zu rechtfertigen. Dies begründet den Anspruch, einen qualitativ vorzeigbaren, verständlichen Film zu drehen. Da die teilnehmenden Jugendlichen i.d.R. aber wenig Vorerfahrung mit Filmproduktion haben, übernimmt die Projektleitung bei vielen komplizierteren Szenen die künstlerische Leitung und auch die technische Umsetzung selbst. Per se ist das nicht schlecht, denn auch die Jugendlichen profitieren von dem Erfolgserlebnis, ein schönes Werk erstellt zu haben. Ab einem bestimmten Ausmaß jedoch werden so ihre Partizipationsmöglichkeiten stark eingeschränkt und sie selbst zu Statist*innen degradiert. Zeitdruck verschärft dieses Problem um ein

Vielfaches. Er zwingt die Projektleitung dazu, schnell voranzukommen, wobei Beziehungsarbeit und Gefühlsmanagement schnell an Priorität verlieren und ebenfalls wieder nur wenige, vor allem sehr leichte Aufgaben an die Teammitglieder weitergegeben werden. Interessanterweise wirkt sich diese Einschränkung ihrer Selbsttätigkeit nicht negativ auf die Laune der Jugendlichen aus. Sie sind häufig derart an Fremdbestimmtheit gewöhnt, dass sie dagegen nicht aufbegehren. Dennoch verhindert es Empowerment. Um gewährleisten zu können, dass weder das Situations- noch das Qualitätsmanagement zu einem Engpass werden für an die Teilnehmenden gerichtete Anforderungen, sollten verschiedene Aspekte bei der pädagogischen Planung und Umsetzung beachtet werden.

Dazu zählt die Reduzierung des eigenen Anspruchs. Damit ist nicht gemeint, dass die Projektleitung sich mit der Produktion eines eher schlechten oder halbfertigen Films zufriedengeben soll. Sie könnte jedoch z.B. „kleinere“ Produkte anstreben – Filmformate, die sich schneller herstellen lassen als ein gesamter Kurzfilm und die auch technisch weniger anspruchsvoll sind, d.h. auf Schärfeverlagerungen und aufwändige Schwenks verzichten können. Dies können bspw. Interviews sein oder experimentelle Formate, audiovisuelle Kurzportraits der Jugendlichen usw.

Offensichtlich – und unabdingbar, sollte doch ein Spielfilm geplant sein – ist ebenfalls die Vermeidung von Zeitdruck bzw. aller anderen Variablen, die die Anspannung der Projektleitung stark erhöhen. Die zeitlichen Rahmenbedingungen müssen der Zielsetzung des Projekts entsprechen. Dabei wird nicht nur für die Dreharbeiten selbst Zeit benötigt – dies wird auf den folgenden Seiten noch deutlich. Eingeplant werden sollten Phasen für Teambuilding, Beziehungsarbeit, Unbestimmtheit, Spaß, Erklärungen, Wiederholungen usw. Die Produktivität ist unter diesen Bedingungen tatsächlich sehr gering, das darf während der Planung nicht vergessen werden.

Abgesehen von Zeitfaktoren unterstützt eine gute Vorbereitung dabei, den eigenen Stress zu reduzieren – ebenso die Kompetenz, mit Stress umzugehen und auch Erfahrung. Probleme können dann besser vorhergesehen und gelöst werden. Eine weitere Möglichkeit wäre der Einsatz eines*einer zweiten Pädagog*in, sodass z.B. die Betreuung von Schauspielenden und Kamerateam gleichzeitig erfolgen kann.

10.2 Individualisierung von Aufgaben

Sind ausreichend Anforderungen existent, die sich an die Teilnehmenden richten, bedeutet dies noch nicht, dass diese sich auf sie einlassen können. Entscheidend ist hier u.a. der Schwierigkeitsgrad der Anforderung. Dieser wird durch mehrere Faktoren bedingt, insbesondere natürlich durch die Jugendlichen selbst. Ihre kognitiven Fähigkeiten bestimmen, was eine kognitive Herausforderung ist; ihr Selbstbild bestimmt, was eine selbstbildbezogene Herausforderung ist; ihre Sozialisation bestimmt, wie schwer es ihnen fällt, eigene Entscheidungen zu treffen und Unbestimmtheit auszuhalten. Auf diese Eigenschaften hat die Projektleitung keinen Einfluss. Was jedoch in ihrer Macht steht, ist die individuelle Anpassung von Anforderungen, sodass sie für Einzelne schaffbar werden. Dies geschieht durch das Gefühlsmanagement. Es werden Hilfestellungen und Anreize gegeben und Aufgaben vereinfacht – je nach Art der Anforderung z.B. durch die Einschränkung der Entscheidungsvielfalt (Anforderung Entscheidungen treffen), durch das Drehen vieler kurzer und chronologischer Einheiten (kognitive Anforderung), durch körperliche Nähe zu einem*einer unsicheren Schauspieler*in (selbstbildbezogene Anforderung) oder das ständige „Rotieren“ der Aufmerksamkeit zwischen allen Teammitgliedern (Anforderung Unbestimmtheit aushalten). Möglich ist auch, dass die Projektleitung einige Teilanforderungen selbst übernimmt (z.B. Dialog ausdenken), um Teilnehmenden das Bestehen einer größeren Anforderung zu ermöglichen (Schauspielern und vor der Kamera stehen). Ziel ist immer, dass die Jugendlichen sich auf etwas einlassen, das für sie eine Herausforderung darstellt, dass sie diese Herausforderung meistern und dafür Anerkennung erhalten – auch, wenn die Aufgabe objektiv betrachtet simpel ist. Die Leistungen der Teilnehmenden sollten nie an der Aufgabe gemessen werden, sondern immer an ihren individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten. Nur so kann ein positives Selbstbild gefördert werden. Diese Individualisierung von Aufgaben erfordert eine entsprechende Sensibilität des*der Pädagog*in und – wieder – ausreichend Zeit.

10.3 Beziehungsaufbau und Langfristigkeit

Neben der Individualisierung der Aufgaben steht der Projektleitung eine weitere Möglichkeit zur Verfügung, auf die persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen und damit auch ihren Umgang mit Anforderungen einzuwirken: Beziehungsarbeit. Dazu

zählt, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, sie zu ermutigen, sie auf ihre Stärken aufmerksam zu machen und – allen voran –, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Dafür muss während des Projekts genug Raum zur Verfügung stehen, außerdem ermöglicht eine kleinere Gruppengröße die intensive Auseinandersetzung mit Einzelnen. Vor allem aber spricht dies für eine regelmäßige und längerfristige Zusammenarbeit. Eventuell ist also auch das Format eines wöchentlichen Kursangebotes o.ä. sehr geeignet. Im Fall einer Projektwoche ist es günstig, ihr einige Kennenlern-Tage vorausgehen zu lassen. Durch ein regelmäßiges Angebot solcher Projekte erhöht sich die Erfahrung der Jugendlichen im Bereich der Filmproduktion. Auch das, so hat sich gezeigt, stärkt die Jugendlichen in ihrer Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und vermindert den Schwierigkeitsgrad von Anforderungen – und somit auch die Gefahr eines Ausweichens.

Im Übrigen begünstigt nicht nur eine gute Beziehung zwischen den Teilnehmenden und der Projektleitung aktive Mitarbeit, sondern auch das Klima im Team insgesamt. Auch dafür muss folglich Zeit eingeplant werden: für den Aufbau eines Gemeinschaftsgefühls, für Streitschlichtung, für den Erhalt gegenseitigen Respekts.

10.4 Gestaltung günstiger Situationsbedingungen

Die Eigenschaften der jeweiligen Situation, in der alle Anwesenden agieren, bestimmen ihr Handeln wesentlich mit. Druck, Stimmung, Konzentration, der Aufbau und Verlauf einer Situation prägen den Schwierigkeitsgrad einer Anforderung, das Vorgehen der Projektleitung, das soziale Wohlbefinden, die Lust, sich auf etwas einzulassen und auch die Art der Reaktionen aufeinander. Gerade daher sollte besonderer Wert auf ihre Gestaltung gelegt werden. Wie Zeit- und auch Leistungsdruck verringert werden können, wurde bereits angesprochen: durch eine längere Projektdauer, unkomplizierte Filmformate, eine kleine Gruppengröße, individualisierte, schaffbare Aufgaben und eine Projektleitung, die sowohl organisatorisch als auch charakterlich in der Lage ist, Stress von Jugendlichen fernzuhalten.

Zudem gilt es, den Verlauf der Dreharbeiten sinnvoll zu gestalten. Es hat sich gezeigt, dass zu lange Arbeitsabschnitte Ungeduld und schlechte Laune herbeiführen bzw. bei den Jugendlichen, die gerade nicht beschäftigt sind, Langeweile und Ablenkung. Auch wenn es sicherlich ein wertvoller Lernprozess ist, eine gewisse Geduld aufbringen zu

müssen, führt dies zu einer unruhigen Stimmung und einer geringen Konzentration – insgesamt also zu einer ungünstigen Ausgangslage, um weitere Herausforderungen anzunehmen. Ziel der Projektleitung sollte es daher sein, möglichst kurze Arbeitsphasen zu entwerfen, bei denen im besten Fall alle Beteiligten etwas zu tun haben – eine zweite betreuende Person ist auch an dieser Stelle wieder sehr hilfreich –, und Wiederholungen weitestgehend zu vermeiden. Letztere entstehen vor allem durch unkonzentrierte Schauspieler*innen. Sollte es also nicht gelingen, eine aufgewühlte Stimmung vor Drehbeginn zu beruhigen, spricht dies eher dafür, eine Pause einzulegen – andernfalls würden sich Unkonzentriertheit, Dauer, Wartezeiten und schlechte Laune in einem ungünstigen Kreislauf immer weiter gegenseitig verstärken.

In nicht unerheblichem Maße kann auch die Projektleitung selbst auf die Stimmung einwirken, durch gute Laune und Humor. Vor allem Situationskomik erheitert die Gemüter. Sich selbst und auch die Arbeit nicht allzu ernst zu nehmen und sich, so wie die Jugendlichen auch, auf ein Spiel mit der Identität einzulassen, hilft ebenfalls.

10.5 Besondere Stärkung von Jugendlichen mit niedrigem sozialem Rang

Durch die Auswertung des Materials wurde ein Vorgang deutlich, der auch die Gestaltung von Projekten betreffen kann, an denen sowohl Menschen mit als auch ohne (geistige) Behinderung beteiligt sind. Wie in Kap. 4.3 erklärt, kann aktive Medienarbeit hier Kontaktpunkte schaffen, allerdings sollte Folgendes dabei bewusst sein: Beim Umgang mit Anforderungen ist der soziale Rang der Teilnehmenden von großer Bedeutung. In der Gruppe sehr anerkannte Teilnehmende haben sozusagen Vorrang beim Übernehmen bestimmter Aufgaben. Sie dürfen sich auf sie einlassen, wohingegen Teilnehmende mit niedrigerem Rang vor ihnen und damit auch der Anforderung zurückweichen. Da der soziale Rang i.d.R. mit hohen kognitiven und sozialen Fähigkeiten einhergeht bzw. durch sie entsteht, beeinflussen also häufig die Jugendlichen das Geschehen, die sowieso schon eher hohe Kompetenzen haben. Sie lassen sich häufiger auf Anforderungen ein und erfahren in der Gruppe generell auch mehr Anerkennung, was natürlich die Stärkung ihres Selbstbildes begünstigt.

In heterogenen Gruppen vergleichen sich die Teilnehmenden untereinander. Das bedeutet, dass Jugendliche mit höheren Fähigkeiten merken, dass ihnen bestimmte Dinge leichter fallen, woraufhin sie sich mitunter überlegen fühlen. Jugendliche mit

geringeren Fähigkeiten hingegen schätzen sich als eher schwach ein und tendieren stark zu Selbstschutzstrategien: „ohne die Großen können wir das nicht so“ (Interview 6, Zeile 75), sagte eine Teilnehmerin – die älteste im Team. Hierin liegt dann wohl auch ein zentrales Problem von Projekten für Jugendliche sowohl mit als auch ohne Behinderung. Jugendliche ohne Behinderung würden per se stärker gefördert bzw. mehr vom Projekt profitieren als Jugendliche ohne Behinderung.

Es ist Aufgabe der Projektleitung, diesem Mechanismus entgegenzuwirken, denn Ziel ist ein Empowerment *aller* Beteiligten. Es gilt, darauf zu achten, dass auch Jugendliche mit niedrigerem sozialem Rang bzw. geringeren kognitiven Fähigkeiten individuelle Herausforderungen bestehen können. Dafür müssen sie ggf. gezielt adressiert und in den Mittelpunkt gestellt werden. Eventuell ließe sich langfristig auch das soziale Gefüge der Gruppe ändern, indem besondere Fähigkeiten Einzelner herausgearbeitet werden, sodass sie im Rahmen des Filmprojekts, im besten Fall sogar darüber hinaus, eine anerkanntere Position einnehmen. Damit wären dann ihre Voraussetzungen für den Umgang mit Anforderung insgesamt besser.

10.6 Überwindung von Fremdbestimmtheit

Die Gewöhnung der Jugendlichen an Fremdbestimmtheit charakterisiert die Durchführung von Projekten mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung in vielfältiger Weise. Sie ist bei vielen Teilnehmenden sehr ausgeprägt und hat sich über lange Zeit bewährt. Daher verfügen sie über zahlreiche Strategien, wie sie einer Anforderung ausweichen können, die von ihnen Selbstständigkeit verlangt oder das Treffen eigener Entscheidungen oder auch das Aushalten von gänzlich unbestimmten Situationen. Dieses Ausweichen passiert nicht nur aus Selbstschutz, sondern auch, weil es mit einem unbekanntem Maß an Anstrengung verbunden ist.

Dies wurde übrigens nicht nur während des Filmprojekts deutlich, sondern auch während der Durchführung der qualitativen Interviews. Vorbehaltlose Zustimmungen, angebliches Nicht-Wissen oder komplette Ablenkung vom Thema bewirkten, dass sich die Jugendlichen um einige Antworten herumdrücken konnten. Die Antwortkonsistenz erhöhe sich jedoch mit zunehmender Übung, stellte Hagen (2007, S. 25) fest. Und so kann davon ausgegangen werden, dass sich Selbstbestimmtheit allgemein durch regelmäßiges Üben weiterentwickelt, was erneut auf den prozessualen

Charakter von aktiver Medienarbeit verweist, der bereits in Kapitel 5.2 besprochen wurde. Emanzipation sei eine *Zielrichtung*, die eingeschlagen werde (vgl. Schell 2003, S. 144).

Die Überwindung von Fremd- und Weiterentwicklung von Selbstbestimmtheit ist wohl der wichtigste Bildungsprozess, den aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung anstoßen kann. Ihre Abhängigkeit von anderen ist der Widerstand, den die Teilnehmenden überwinden müssen, um ihre eigenen Ordnungsschemata verändern zu können. Nur so kann sich ihre Mündigkeit entwickeln. Nötig sind dafür erstens Möglichkeiten, selbstbestimmt zu handeln – Zeitdruck und Anspruch dürfen nicht dazu verleiten, diese Chancen zu minimieren –, zweitens eine geeignete Unterstützung dabei, sich auf sie einlassen und sie meistern zu können, sowie drittens ein positives Feedback, das den Mut der Teilnehmenden belohnt und ihre Motivation schürt, es noch einmal auszuprobieren.

10.7 Leitlinien für die Ausschöpfung von Bildungspotenzialen

In Kapitel 5 und 6 wurden die Prinzipien aktiver Medienarbeit im Allgemeinen und auch bezogen auf die Zielgruppe Jugendliche mit geistiger Behinderung schon ausführlich erläutert. Die Forschungsergebnisse lieferten diesbezüglich keine grundlegend neuen Erkenntnisse. Es kann bestätigt werden, dass all jene überwiegend aus Berichten von Pädagog*innen stammenden bzw. theoretischen Grundlagen auch aus der Perspektive der Teilnehmenden selbst Gültigkeit besitzen. Die Zielgruppe verlangt also keine Veränderung der Methode der aktiven Medienarbeit, mitunter sind lediglich einige pädagogische Konflikte und Herausforderungen etwas deutlicher und verlangen entsprechende Sensibilität – bspw. die Gratwanderung zwischen Lenkung und Unbestimmtheit, die Notwendigkeit individueller Betreuung und Förderung, die grundlegende Bedeutung einer langfristigen, vertrauensvollen Beziehung und der enorme Zeitaufwand für Beziehungsarbeit, Gefühlsmanagement und selbstständige Arbeit. Um Bildungspotenziale für ein Empowerment auf subjektzentrierter Ebene nutzen zu können, ist eine starke Prozessorientierung unbedingt notwendig. Einige diesbezüglich förderliche Bedingungen wurden durch die Auswertung der Daten sichtbar und sollen hier abschließend in aller Kürze zusammengefasst werden.

Planung und Rahmenbedingungen

- Bevorzugung unkomplizierter Filmformate, Verzicht auf technischen Aufwand
- großzügige Zeitplanung, inkl. Phasen für Teambuilding, Beziehungsarbeit, individuelle Betreuung, Ausprobieren
- kleine Gruppengröße (unter zehn Teilnehmer*innen)
- langfristige bzw. regelmäßige Angebote
- Organisation von Möglichkeiten des vorherigen gegenseitigen Kennenlernens.

Anforderungen an Projektleitung

- gute Vorbereitung
- hohe Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit
- Stresskompetenz
- Erfahrung
- Humor
- ggf. Einsatz von zwei Pädagog*innen.

Gestaltung des Projekts

- Individualisierung von Aufgaben und individuelles Lob
- angemessene Hilfestellungen und Vereinfachungen von Aufgaben
- Aufbau Gemeinschaftsgefühl, Verhinderung von Rivalitäten
- gezielte Förderung von Jugendlichen mit geringeren sozialen und kognitiven Fähigkeiten
- kurze Arbeitsabschnitte
- regelmäßige Pausen.

11 Fazit und Ausblick

Für die Entwicklung und Förderung einer humanistischen und demokratischen Gesellschaft ist eine Auseinandersetzung mit Inklusion und deren schrittweise Umsetzung unabdingbar. Alle Menschen sollen das Recht auf ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben innerhalb der Gesellschaft haben. Dabei kann es nicht Ziel sein, Individuen an eine Norm anzupassen. Vielmehr muss die Gesellschaft selbst, das bedeutet jede*r Einzelne in ihr Lebende, die Perspektiven auf bisher Unbekanntes reflektieren und erweitern.

Diese Transformation von Welt- aber auch Selbstbildern wurde in der vorliegenden Arbeit als Bildungsaufgabe definiert: Behinderung wurde jahrhundertlang und wird selbst heute noch als etwas Fremdartiges, Krankhaftes, auch Bedauernswertes wahrgenommen. Damit Inklusion gelingen kann, bedarf es eines Aufbrechens und einer Neugestaltung dieser tradierten Muster. Durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 wurde ein erster Schritt in diese Richtung unternommen, jedoch sind Vorgaben von außen generell wenig geeignet, verfestigte und dem eigenen Lebensentwurf bisher nicht widersprechende Sinnkonstruktionen eines Individuums zu ändern. Dies kann nur vom Subjekt selbst ausgehen und durch entsprechende Bildungsmaßnahmen lediglich angeregt werden.

Es wurde diskutiert, welchen Einfluss und welche Bedeutung Medien in diesem Zusammenhang haben. Als Informationsmittel können sie aufklären, als Darstellungsmittel Perspektiven auf Behinderung verstärken oder in Frage stellen, als Kommunikationsmittel erlauben sie Menschen mit Behinderung – Barrierefreiheit vorausgesetzt –, selbst aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können. Vor allem aber schaffen sie „Orte der Begegnung“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39), d.h. Räume, in denen Meinungen und Perspektiven artikuliert und ausgetauscht werden können. Daher muss es Aufgabe einer inklusiven Medienbildung sein, Menschen mit Behinderung den Zugang und die Nutzung dieser Erfahrungsräume zu ermöglichen. Auf diese Weise wird ihr Empowerment sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf subjektzentrierter Ebene möglich.

Als geeigneter Ansatz hierfür wird aufgrund ihrer Partizipationsmöglichkeiten und ihres emanzipatorischen Grundgedankens von vielen eine handlungsorientierte Medienpädagogik favorisiert (vgl. Schluchter 2010; Michaelis/Lieb 2006). Eine solide wissenschaftliche Auseinandersetzung, die das noch recht junge Interesse für die Zielgruppe Menschen mit Behinderung leiten könnte, fand bisher jedoch nur in Maßen statt. Daher war es Ziel dieser Arbeit, die Potenziale aktiver Medienarbeit – als zentrale Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik – für ein Empowerment von Menschen mit Behinderung, insbesondere auf subjektiver Ebene, näher zu untersuchen. Eingegrenzt wurde die Zielgruppe noch weiter auf Jugendliche mit geistiger Behinderung und damit auf Menschen, deren sowieso noch stark im Wandel begriffene Identitätsbildung sowohl durch gesellschaftlich ausgrenzende Sonderbeschulung als auch durch oft problematische soziale Verhältnisse besonders bedroht ist. Die Ausprägungen aktiver Medienarbeit wurden ebenfalls eingegrenzt – erforscht wurde

aktive Videoarbeit, eine zwar komplexe Medienform, allerdings gleichzeitig eine, die den medialen Nutzungspräferenzen der Zielgruppe entspricht.

Es wurde Wert darauf gelegt, dass das Forschungsdesign selbst die Grundgedanken der Inklusion widerspiegelt. Daher wurden die am beforschten Projekt Teilnehmenden durch qualitative Interviews in die Untersuchung einbezogen. Obwohl viele Forschende bisher davor zurückschrecken, weil sie die Aussagekraft der Antworten anzweifeln, hat sich diese Entscheidung als sehr hilfreich erwiesen. Als alleinige Datenquelle wären die Interviews nicht ausreichend gewesen, aber flankiert durch weitere Erhebungsmethoden – eine videogestützte Beobachtung, ein Interview mit der Sozialpädagogin der Schule und Erinnerungsprotokolle der Projektleitung –, erlaubten sie wertvolle Einblicke in die Selbstbilder der Jugendlichen und Zusammenhänge ihres Handelns. Da das Forschungsdesign komplex war und auch das Datenmaterial sehr umfangreich, konnte die Untersuchung nicht bis zu einer theoretischen Sättigung der entstehenden Kategorien fortgeführt werden, wie es das Vorgehen der Grounded Theory verlangt. Dennoch war die Analyse sehr ergiebig, sodass ein Theorieentwurf entwickelt werden konnte.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass aktive Videoarbeit vielfältige Bildungspotenziale bereithält, so wie es auch in diversen Erfahrungsberichten von Pädagog*innen bereits beschrieben wurde. Sie erlaubt Selbstausdruck und Selbstreflexion bzw. bietet ganz allgemein Anreize, sich mit dem eigenen Selbstbild auseinanderzusetzen. Insbesondere fordert sie die Jugendlichen stetig heraus, ihr „gemütliches Nest“ der Fremdbestimmtheit zu verlassen und eigenständig und selbstbestimmt zu handeln. Genau darin besteht die Chance eines Empowerments. Es wurde jedoch auch deutlich, dass sich diese Bildungsprozesse nicht automatisch in Gang setzen, sondern an viele strukturelle, soziale und situationsabhängige Faktoren gebunden sind. Allen voran haben Zeitdruck sowie das Handeln der Projektleitung einen entscheidenden Einfluss darauf, ob sich die Teilnehmenden überhaupt auf Anforderungen einlassen können. Eine starke Prozessorientierung ist unbedingt notwendig. Bedingungen, die die Ausschöpfung von Bildungspotenzialen begünstigen, wurden in Kapitel 10.7 zusammengetragen.

Das Forschungsprojekt hat auch gezeigt, dass die Methode der aktiven Videoarbeit nicht erweitert oder verändert werden muss, um sie auf die Zielgruppe Jugendliche mit geistiger Behinderung anzuwenden. Sicherlich bedarf es einer Einfühlung in deren Lebenswelt, in ungewohnte Kommunikations- und Verhaltensweisen. Genau hier

liegen vielfältige Bildungspotenziale auch für Projektleiter*innen. Für eine stärkere Auseinandersetzung von Medienpädagog*innen mit Menschen mit Behinderung konnte die Arbeit hoffentlich einige Anreize geben.

Nicht nur im pädagogischen Bereich wäre eine eingehendere Beschäftigung mit Menschen mit geistiger Behinderung wünschenswert. Auch eine begleitende Praxisforschung kann dazu beitragen, sinnvolle Konzepte zu entwickeln. In dieser Arbeit lag der Fokus, obwohl an dem Filmprojekt sowohl Jugendliche mit als auch ohne Behinderung teilnahmen, auf den Erstgenannten. Jedoch deuteten sich auch so einige Probleme an, die sich auf die Bildungspotenziale von inklusiven Projekten auswirken könnten: Offenbar begünstigt z.B. eine sehr heterogene Gruppe, dass Teilnehmende mit geringeren kognitiven und sozialen Fähigkeiten nur wenig Chancen für eine Auseinandersetzung mit ihrer Persönlichkeit wahrnehmen (können). Vielleicht bietet es sich daher an, die ersten Schritte zu mehr Selbstbestimmtheit noch im gewohnten Umfeld gehen zu können. Es wäre interessant, hierfür eine Lösung zu finden, da aktive Medienarbeit im Allgemeinen als Möglichkeit, mit anderen Menschen und Sichtweisen in Kontakt zu kommen, eigentlich sehr geeignet ist. Untersucht wurde in der vorliegenden Arbeit außerdem lediglich die subjektorientierte Ebene von Empowerment. Eine Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Ebene, bspw. mit Bildungspotenzialen von Filmen, die von Menschen mit Behinderung produziert wurden, könnte ebenfalls erkenntnisreich sein.

Abschließend kann ganz allgemein dafür plädiert werden, Menschen mit geistiger Behinderung öfter in Forschungsprozesse einzubeziehen. Entsprechende Herangehensweisen wurden in dieser Arbeit erörtert. Selbstbestimmtheit bedeutet u.a., über sein eigenes Leben selbst Auskunft zu geben und sich im Formulieren der eigenen Meinung üben zu können. In diesem Sinne kann jedes einzelne mit Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführte Interview als Bildungsmaßnahme verstanden werden und einen Beitrag zum Gelingen von Inklusion leisten.

Literaturverzeichnis

Aktion Mensch (Hrsg.) (2010). *Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung*. Online http://medien.aktion-mensch.de/publikationen/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf, zugegriffen: 15.08.2018.

Anfang, Günther (2005): Videoarbeit. In Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 4., neu konzipierte Aufl., S. 408–414.

ARD Onlinekoordination (Hrsg.) (2016). *Bericht der ARD über die Erfüllung ihres Auftrags, über die Qualität und Quantität ihrer Telemedienangebote sowie über die geplanten Schwerpunkte*. Online http://www.ard.de/download/682562/ARD_Telemedien_Bericht_2015_16_und__Leitlinien_2017_18.pdf, zugegriffen: 12.06.2018.

Arnade, Sigrid (2011). Entstehung, Bedeutung und Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: Eine Einführung mit besonderer Würdigung der Rechte von Frauen mit Behinderung. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 11.07.2011. Online http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/arnade_11072011.pdf, zugegriffen: 06.05.2018.

Baacke, Dieter (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa, 2. Aufl.

Baacke, Dieter (1980). Aufgaben und Probleme außerschulischer Medienarbeit. In Dieter Baacke/Theda Kluth (Hrsg.), *Praxisfeld Medienarbeit. Beispiele und Informationen*. München: Juventa, S. 8–16.

Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Bartmann, Silke (2002). *Der behinderte Mensch im Spielfilm: eine kritische Auseinandersetzung mit Mustern, Legitimationen, Auswirkungen von und dem Umgang mit Darstellungsweisen von behinderten Menschen in Spielfilmen*. Münster: LIT.

Becker, Kristin (2017). Streit um „Digitalpakt“ für Schulen. Die Fünf-Milliarden-Euro-Frage. *Faktenfinder Tagesschau*. Online <http://faktenfinder.tagesschau.de/digitalpakt-101.html>, zugegriffen: 12.04.2018.

Betz, Joachim/Bosse, Ingo/Maurer Björn/Schluchter, Jan-René (2011). AG Medienpädagogik in sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern. Positionspapier. In Horst Niesyto (Hrsg.), *Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Booklet zum Kongress*. München: kopaed, S. 75–79.

- Bielefeldt, Heiner (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/32813>, zugegriffen: 11.04.2018.
- Blumer, Herbert (2013). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Heinz Bude/Michael Dellwing (Hrsg.), *Herbert Blumer. Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp, S. 63–140.
- Bosse, Ingo (2006). *Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosse, Ingo (2012a). Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In Renate Schulz-Zander/Birgit Eickelmann/Heinz Moser/Horst Nie-syto/Petra Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 431–453.
- Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012b). *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. Düsseldorf: LfM (Dokumentation Band 45). Online http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299, zugegriffen: 02.07.2018.
- Bosse, Ingo (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>, zugegriffen: 14.06.2017.
- Bosse, Ingo/Hasebrink, Uwe (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderung. Forschungsbericht*. Online http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aeltere-Meldungen/Studie-Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderung-_MMB16_/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf, zugegriffen: 10.05.2018.
- Brecht, Bertolt (1966). *Schriften zur Literatur und Kunst, Bd. 1*. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag.
- Brumlik, Micha (1973). *Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Buchner, Tobias (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In Gottfried Biewer/Mikael Luciak/Mirella Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länger – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516–528.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2016). 105. Kundmachung des Bundesministers für Kunst und Kultur, Verfassung und Medien betreffend die Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 15.06.2016. Online

<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/III/2016/105/20160615>, zugegriffen: 01.06.2018.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016a). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Online

<http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf>, zugegriffen: 28.03.2018.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016b). „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Online <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf>, zugegriffen: 21.02.2018.

Cloerkes, Günther (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter, 3., neu bearb. u. erw. Aufl.

Deinert, Aline (2010). „Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?“ – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 1, S. 131–152. Online <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/viewFile/5108/4264>; zugegriffen: 07.05.2018.

Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2014). Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In Rudolf Kammerl/Alexander Unger/Petra Grell/Theo Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: Springer VS. S. 191–207.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln. Online <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>, zugegriffen: 24.08.2018.

die medienanstalten (2016). Barrierefreiheit im Privat-TV: Status Quo verbessert, aber noch nicht perfekt. *PM*, 09. Online <https://www.kek-online.de/service/pressemitteilungen/meldung/news/die-medienanstalten-pm-092016-barrierefreiheit-im-privat-tv-status-quo-verbessert-aber-noch-nich-1/>, zugegriffen: 12.07.2018.

Echterhoff, Charlotte (2012). Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 15. Online https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Echterhoff15.pdf, abgerufen: 06.06.2018.

Eggert, Susanne (2006). Evaluation. In Elke Michaelis/Oliver Lieb (Hrsg.), *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: kopaed, S. 89–102.

Eickmeier, Rolf (1992). Schulische Medienerziehung in Projekten. In Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Engel, Bernhard/Breunig, Christian (2015). Massenkommunikation 2015: Mediennutzung im Intermediavergleich. *Media-Perspektiven*, 7-8, S. 310-322. Online http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2015/07082015_Engel_Breunig.pdf, zugegriffen: 20.06.2018.

Enzensberger, Hans Magnus (1970). Baukasten zu einer Theorie der Medien. In *Kursbuch 20*, S. 159-186.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, 3., vollst. überarb. Aufl., S. 437-455.

Fröhlich, Arnold (1982): *Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz - Medien und Erziehung*, 54(5), S. 46-54.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014). Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-74.

Gesetz über Maßnahmen zur Förderung des deutschen Films (FFG) (2016). Online <http://www.ffa.de/ffg-2017.html>, zugegriffen: 02.07.2018.

Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (BGG) (2002). Online <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgg/gesamt.pdf>, zugegriffen: 24.05.2018.

Grosch, Constantin (2014). Welcher Begriff stigmatisiert Behinderte am Freundlichsten? Online <https://www.grosch.co/2014/04/30/welcher-begriff-stigmatisiert-behinderte-am-freundlichsten/>, zugegriffen: 05.07.2018.

Gudjons, Herbert (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7., akt. Aufl.

Hagen, Jutta (2007). Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(1), S. 22-34.

- Hartung, Anja/Unger, Alexander (2009). Handelndes Lernen. In Bernd Schorb/Günther Anfang/Kathrin Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*. München: kopaed, S. 98–100.
- Heiner, Stefan/Gruber, Enzo (Hrsg.) (2003). *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm*. Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Helle, Horst Jürgen (2001). *Theorie der symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum Verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 3., überarb. Aufl.
- Hildenbrand, Bruno (2012). Anselm Strauss. In Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 32–41.
- Hradil, Stefan (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Nachdruck der 8. Aufl. 2001.
- Irion, Thomas (2010). Hypercoding in der empirischen Lehr– Lern–Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodaler Datensegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In Michael Corsten/Melanie Krug/Christine Moritz (Hrsg.), *Video-graphie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139–161.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen, 11. Aufl.
- Janz, Frauke/Terfloth, Karin (Hrsg.) (2009). *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2016). *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keeley, Caren (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 108–119.
- Körner, Ingrid (2006). Stellenwert von Medienprojekten. In Elke Michaelis/Oliver Lieb (Hrsg.), *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: kopaed, S. 11.
- Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg/Wüllenweber, Ernst (2006). Geistige Behinderung. In Ernst Wüllenweber/Georg Theunissen/Heinz Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 116–127.

Kultusministerkonferenz, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>, zugegriffen: 06.07.2018.

Kultusministerkonferenz, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Online https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf, zugegriffen: 28.06.2018.

Leidmedien.de (o. J.). Über Menschen mit Behinderungen berichten – Was wir wollen. Online http://leidmedien.de/uber_uns/uber-menschen-mit-behinderung-berichten/, zugegriffen: 21.07.2018.

Leidmedien.de/begriffe (o. J.). Begriffe über Behinderung von A bis Z. Online <http://leidmedien.de/begriffe/>, zugegriffen: 30.07.2018.

Lindmeier, Bettina/Lindmeier Christian (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lutz, Klaus (2003). Medienarbeit mit Behinderten. *merz – Medien und Erziehung*, 47(3), S. 148–151.

Lutz, Klaus (2006): Aktive Medienarbeit – barrierefrei. In Elke Michaelis/Oliver Lieb (Hrsg.), *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: kopaed, S. 13–21.

Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2., durchges. Aufl.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008). Medienbildung. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100–109.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005). *JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2005/>, zugegriffen: 05.08.2018.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2016). *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/>, zugegriffen: 05.08.2018.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. Online <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/>, zugegriffen: 05.08.2018.

- Mey, Günter (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*. Berlin: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 1. Online https://www.researchgate.net/publication/37366622_Zugänge_zur_kindlichen_Perspektive_Methoden_der_Kindheitsforschung; zugegriffen: 05.05.2018.
- Michaelis, Elke/Lieb, Oliver (Hrsg.) (2006). *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: kopaed.
- Mikos, Lothar (2007). Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien. In Johannes Fromme/Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–60.
- Mruck, Katja/Breuer, Franz (2003). Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS–Schwerpunktausgaben. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.696>.
- Mühl, Heinz (2006). Merkmale und Schweregrade geistiger Behinderung. In Ernst Wüllenweber/Georg Theunissen/Heinz Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–141.
- Mürner, Christian (2003). *Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Niediek, Imke (2015). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Online <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323>, zugegriffen: 30.04.2018.
- Niesyto, Horst (2009a). Aktive Medienarbeit. In Gerhard Mertens/Hildegard Mache/Monika Witzke/Norbert Meder/Cristina Allemann-Ghionda/Uwe Uhlenhorff (Hrsg.) (2009), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Familie – Kindheit – Jugend – Gender*. Paderborn: Schöningh, S. 855–862.
- Niesyto, Horst (2009b). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. *Medienpädagogik*. DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011a). *Keine Bildung ohne Medien! Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011*. Ludwigsburg.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011b). *Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Booklet zum Kongress*. München: kopaed.
- Pease, Allan/Pease, Barbara (2009). *Der tote Fisch in der Hand und andere Geheimnisse der Körpersprache*. Berlin: Ullstein.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab–Sar, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg, 4., erw. Aufl.

Radtke, Peter (2003). Zum Bild behinderter Menschen in den Medien. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 8, S. 7–12. Online <http://www.bpb.de/apuz/27782/menschen-mit-behinderungen>, zugegriffen: 27.04.2018.

Reichertz, Jo (2014). Das vertextete Bild. Überlegungen zur Gültigkeit von Videoanalysen. In Christine Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–72.

Reinders, Heinz (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.

Schallenkammer, Nadine (2016). Offene Leitfadeninterviews im Kontext sogenannter geistiger Behinderung. In Dieter Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45–54.

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

Schell, Fred/Demmler, Kathrin (2013). Aktive Medienarbeit. Theoretische Einordnung, Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche. In Anja Hartung/Achim Lauber/Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*. München: kopaed, S. 243–250.

Schicha, Christian (2008). Kritische Medientheorie. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–191.

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

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

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

Schmidt, Siegfried (2002). *Medienkompetenz in der Förderschule. Theoretische Grundlagen schulischer Medienerziehung – aktive Videoarbeit als produktiv-praktische Methode*. Frankfurt a. M.: Lang.

Scholz, Markus (2010). *Presse und Behinderung. Eine qualitative und quantitative Untersuchung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schorb, Bernd (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

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

Schrüder-Lenzen, Agi (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, 3., vollst. überarb. Aufl., S. 149–158.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013. Online https://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht/ausgewaehlte_gesetze__verordnungen_und_erlasse/schulgesetz.html#jlr-SchulGST2013pP8; zugegriffen: 18.06.2018.

Sozialgesetzbuch IX (2001). Online https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/BJNR104700001.html, zugegriffen: 27.04.2018.

Statistisches Bundesamt (2018). Pressemitteilung Nr. 228 vom 25.06.2018: 7,8 Millionen schwerbehinderte Menschen leben in Deutschland. Online https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/06/PD18_228_227.html, zugegriffen: 06.07.2018.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Theunissen, Georg/Schwalb, Helmut (2009). Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In Helmut Schwalb/Georg Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–36.

Tulodziecki, Gerhard (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3., überarb. und erw. Aufl.

Tuma, René/Schnettler, Bernd/Knoblauch, Hubert (Hrsg.) (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

United Nations Organization (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Online <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/con-voptprot-e.pdf>, zugegriffen: 02.07.2018.

Wagner, Ulrike/ Eggert, Susanne (2007). Quelle für Information und Wissen oder unterhalt-
same Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Her-
anwachsender. *merz – Medien und Erziehung*, 51(5), S. 15–23.

Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleich-
stellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0). Online
https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html, zugegriffen:
13.08.2018.

Zeidler, Judith (2009). Projektarbeit. In Bernd Schorb/Günther Anfang/Kathrin Demmler
(Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*. München: kopaed, S. 245–247.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign (eigene Grafik)	94
Abbildung 2: Theorieentwurf Ausschnitt Identität (eigene Grafik).....	134
Abbildung 3: Theorieentwurf Ausschnitt Anforderungen (eigene Grafik)	136
Abbildung 4: Theorieentwurf gesamt (eigene Grafik)	138

Anhang

Der Anhang umfasst Folgendes:

- Anhang 1: Leitfaden für fokussierte Interviews mit Teilnehmerinnen
- Anhang 2: Entwickelte Kategorien
- Auszüge aus dem Erst- und dem Zweitgutachten

Aufgrund ihres Umfangs wurde darauf verzichtet, die (Video-)Transkriptionen und die der Kategorienentwicklung zugrunde liegenden Konzepttabellen in die Publikation aufzunehmen. Folgendes Material wird daher nicht veröffentlicht, liegt aber u.a. den Gutachtern der Arbeit vor.

- Hilfsmittel für Interviews mit Teilnehmerinnen (Fotos und Skala)
- Logbuch Videoaufnahmen
- Videotranskript Situation 1
- Videotranskript Situation 2
- Videotranskript Situation 3
- Transkript Interview 1 Teilnehmerin A
- Transkript Interview 2 Teilnehmerin J
- Transkript Interview 3 Teilnehmerin L
- Transkript Interview 4 Teilnehmerin N
- Transkript Interview 5 Teilnehmerin F
- Transkript Interview 6 Teilnehmerin K
- Transkript Einschätzungen der Teilnehmerinnen durch Schulsozialarbeiterin
- Erinnerungsprotokolle Tag 1 – 5
- Konzepttabellen

Anhang 1: Leitfaden für fokussierte Interviews mit Teilnehmerinnen

Einstieg

- Wie du ja schon weißt, bin ich gerade dabei, unser Filmprojekt auszuwerten. Ich möchte herausfinden, was dabei gut geklappt hat und was man vielleicht noch besser machen kann. Deshalb ist es für mich total interessant, wie du ganz persönlich das Projekt erlebt hast. Dazu habe ich jetzt also ein paar Fragen.
- Warum wolltest du mitmachen? Was interessiert dich an einem Filmprojekt?

Tätigkeit 1 – Ideen sammeln (Zusammentragen auf Flipcharts)

- Was hat dir daran gefallen? Was hat dir daran nicht gefallen?

Tätigkeit 2 – Geschichte entwickeln (Gesprächsrunde, Storyboard malen)

- Was hat dir daran gefallen? Was hat dir daran nicht gefallen?
- Wie haben wir denn da als Gruppe zusammengearbeitet?
- Wie hast du dich in der Gruppe gefühlt?
- Hat dich etwas gestört? Was? Wie hättest du es lieber gehabt?
- Ich kann mich daran erinnern, dass wir nach der Gesprächsrunde alle ganz schön kaputt waren. Warum war das denn deiner Meinung nach so?
- Was steckt von dir alles in dieser Geschichte? Was war deine Idee? Was wolltest du da drin haben?
- Was hättest du denn noch gerne in dem Film gehabt?
- Wie zufrieden bist du mit der Geschichte, die wir uns da ausgedacht haben? Warum? Hat dir in der Geschichte etwas gefehlt?

Tätigkeit 3 – Rolle entwickeln (malen, verkleiden)

- Warum hast du dir diese Rolle ausgesucht? Warum hast du dir diesen Namen ausgesucht?
- Wie zufrieden warst du mit deiner Rolle?
- Was gefällt dir an dieser Rolle?
- (Deine Rolle ist ja relativ normal und lieb, warum wolltest nichts Verrückteres spielen?)
- (Deine Rolle zählt ja zu den Bösen und Coolen, was hat dich daran so fasziniert?)

Tätigkeit 4 – Dreharbeiten vor der Kamera

- Wie hast du dich vor der Kamera gefühlt?
- Was hat dir am Schauspielern am meisten gefallen? Was hat dir am Schauspielern nicht gefallen?

- Was war für dich eine Herausforderung? Was fandest du schwer? Wusstest du manchmal nicht, was du machen sollst?
- Was hat dich gestört oder genervt, wenn du vor der Kamera standest?
- Woher wusstest du immer, wie du eine Szene spielen möchtest? (wie sich die Rolle, die du gespielt hast, verhält)
- Hast du eine Lieblingsszene? Warum diese?
- Welche Szene hat dir keinen Spaß gemacht?
- Wer hat dir denn von den anderen Schauspielerinnen am besten gefallen? Warum?

Tätigkeit 5 – Dreharbeiten hinter der Kamera

- Warst du lieber vor oder hinter der Kamera? Warum?
- Was hat dir hinter der Kamera gefallen?
- Was hat dich gestört oder genervt, wenn du hinter der Kamera standest?
- Wie ist das für dich, mit Technik zu arbeiten?

Tätigkeit 6 – Dreharbeiten ohne dich

- Manchmal musstet ihr ja auch warten, wie war das für dich?
- Was hast du in der Zeit dann gemacht?

Tätigkeit 7 – Schminken und Verkleiden

- Wie war das für dich, das Verkleiden und Schminken?
- Wie fandest du dein Kostüm? Warum hast du dir genau das ausgesucht?
- (an J.: Du hast ja sogar Requisiten gebastelt – bis mitten in die Nacht! Erzähl mal, wie kam es denn dazu?)

Tätigkeit 8 – Aufräumen, Tischdienst

- Wie waren für dich die Pausen und dass wir zusammen Mittag gegessen haben?
- Hat dich da etwas gestört?
- Manchmal gab es ja auch ein bisschen Streit, was war denn da los? Wie habt ihr das gelöst?

Tätigkeit 9 – Film sehen

- Wie war es denn jetzt für dich, den Film zu sehen? Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Wie fandest du dich selber?
- Wie zufrieden bist du mit dem fertigen Film?

Allgemeine Einschätzung

- Was hat dir von allen diesen Sachen (= Fotos auf dem Tisch) am meisten Spaß gemacht (auch mehrere Sachen)? Warum?
- Wie würdest du folgende Dinge bewerten (mit Smiley-Skala): Zusammenarbeit im Team, Arbeitsaufwand, zu viel oder zu wenig Zeit (Zeitdruck, Stress?), negative Gefühle, gute Gefühle
- Mit wem hast du am liebsten zusammengearbeitet? Warum?
- Hat dich jemand öfter genervt? Warum?
- Wie war es, dass andere Schüler aus einer anderen Schule dabei waren? (am Anfang, zum Schluss)
- Hast du die Aufgaben immer gut verstanden oder manchmal nicht?

Bestimmte Szenen

- Was hast du da geschauspielert?
- Wie hast du dich dabei wirklich gefühlt?

Abschluss

- Was sollen wir denn, wenn wir das nächste Mal einen Film drehen anders machen? Und was genauso?

Anhang 2: Kategorientabelle

1. Bereich: Das Projekt

1.1 Rahmenbedingungen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Strukturelle Faktoren	Zeitpunkt des Projekts	passend – unpassend	2–3
	Dauer des Projekts	(zu) lang – (zu) kurz	4–33, E3–11, E5–82
	Gruppengröße	(zu) klein – (zu) groß	5–35, E5–72, E4–45
Äußere Faktoren	Gesundheit	gesund – krank	2–9
	Temperaturen	sehr warm – sehr kalt	2–28, 3–31, 4–14, 5–47, E5–17, E4–8, E5–54
	Anwesenheit der Teammitglieder	individuell – einheitlich	E3–29, E3–30
	Fremde Personen	störend – nicht störend	E4–44

1.2 Soziale Bedingungen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Zufriedenheit mit Team	Sympathie für Teammitglieder	ausgeprägt – nicht ausgeprägt	3–19, 2–41, 5–14, 0–67, S1–12, 2–20, 5–2, 5–7, 6–42, 4–1, 5–12, 1–20, 2–21, 3–29, 6–44
	Zufriedenheit mit Teamzusammensetzung	hoch – niedrig	2–22, 2–19, 6–47, 6–45, 6–46
Zusammenarbeit	Ausprägung	gut – schlecht	3–23, 5–6, S1–37, S3–17, E5–56, E3–39, E5–57
Hilfsbereitschaft untereinander	Ausprägung	hoch – niedrig	4–40
Gemeinschaftsgefühl	Ausprägung	ausgeprägt – nicht ausgeprägt	3–28, 5–49, S1–26, E5–15, E3–38, E3–40, 4–34, E5–71
Eigene Stellung im Team	Gleichrangigkeit der Teammitglieder	gegeben – nicht gegeben	5–44, E4–33, E5–66, E4–34
	Rivalität	vorhanden – nicht vorhanden	5–53, S2–13, S2–15, S2–21, 5–17, 5–15

	Anerkennung in der Gruppe	hoch – niedrig	6–40, E4–28
	Wirksamkeit innerhalb der Gruppe	hoch – niedrig	0–25, 6–18, 2–39, 2–10, E5–13, E4–6, E3–36, E5–14, E4–18, 5–20, S1–69
	Sozialer Rang	hoch – niedrig	0–16, 0–94, 0–92, S2–14, S2–19
Störende Verhaltensweisen	Streit	tritt auf – tritt nicht auf	3–21, 5–3
	Kindisches Verhalten	(nicht) ausgeprägt	2–34
	Zickiges Verhalten	(nicht) ausgeprägt	5–18
	Neid	(nicht) ausgeprägt	5–16

1.3 Situationsbedingungen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Stimmung (E5–37, 3–20, E5–19)	Anspannung	entspannt – angespannt	E4–46 E5–1, E5–65, E4–4, S3–11, 1–17, E3–42, 2–37, 5–48, 6–39, 4–19
	Laune	gut – schlecht	2–40, 5–50, E5–27, 3–13, 4–25, 5–13, E4–29, S3–20, 0–37, E4–14, E5–63
	Ruhe	ruhig – unruhig	3–7, 4–12, 5–8, S1–13, E5–33, E5–64, E4–35, 3–30, 5–46
	Tonfall	streng – sanft	S3–90
	Langeweile	viel – wenig	S1–36, S3–7, 2–4, 2–5
Konzentration (5–38, S1–14, S3–59, E5–16)	Fokussiertheit	hoch – gering	E4–16, E5–24, E4–36, 5–37, S1–32
	Ablenkung	hoch – gering	S1–38, S3–52, E5–26, S2–27
	Unterbrechungen	oft – selten	S1–20, 1–4, 3–5
	Geduld	viel – wenig	4–35, S1–6, S3–21, 2–36
Druck	Zeitdruck	hoch – niedrig	0–29, E4–10, E5–9, E3–9
	Leistungsdruck	hoch – niedrig	E5–48, E5–49, E5–74, E3–41, S1–47
Verlauf (der Dreharbeiten)	Wiederholungen	viele – wenig	2–27, 3–2, 4–2, E5–18, 5–31
	Wartezeit	hoch – gering	E4–15, E3–22, E3–23, E4–25
	Dauer (des Drehs)	lang – kurz	E5–28, E3–21
Strukturiertheit der Situation	Ausprägung	niedrig – gering	S1–75

1.4 Anforderungen

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
kognitive Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> • Text merken: 1-16, 3-16 • Komplexität des Schauspielens: 1-21, E4-31, 0-74, E3-14 • Handlungsabfolge merken: E5-77 • längere Konzentration: 4-36, 1-13, E5-75 • Verstehen von Schauspielerei: 0-72, E4-21, E4-22, E5-34, E5-35, S3-49, 0-75 • Verstehen von Anweisungen: 5-33, 1-11, 2-31, 4-37, S3-16 	Schwierigkeit	hoch – gering	2-32, 2-7, 2-29, 6-1
	Vorhandensein/Anzahl der vorhandenen Aufgaben/Anforderungen	viel – wenig	
Eigene Entscheidungen treffen (2-12) <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte entwickeln: 1-5 • Text ausdenken: 3-17, E3-32 • Rolle zeichnen: 4-8 • Schauspielen: 6-35, 1-12, 3-18, 4-20, E3-32 	Schwierigkeit (Entscheidungsvielfalt)	hoch – gering	5-29
	Vorhandensein/Anzahl der vorhandenen Aufgaben/Anforderungen	viel – wenig	
Selbstbildbezogene Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> • im Vordergrund stehen: 0-97, 1-8, 3-15, 6-30 • Lob annehmen: 0-38 • Verantwortung tragen: S1-61, S1-43, S3-6, S1-49, S3-61, S1-35 • Fehler machen: S3-65, E5-21, S3-63, E5-73, S3-66 • neue Leute kennenlernen: 6-43 	Schwierigkeit	hoch – gering	
	Vorhandensein/Anzahl der vorhandenen Aufgaben/Anforderungen	viel – wenig	
Unbestimmtheit aushalten <ul style="list-style-type: none"> • unstrukturierte Situationen: S1-75 • Unsicherheit: S1-54, S3-2, 1-9 	Dauer	kurz – lang	
	Intensität		

2. Bereich: Die Teilnehmer*innen

2.1 Persönliche Eigenschaften

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Sozialer Hintergrund	Anzahl Geschwister		viele – keine	0-2
	Behinderung in der Familie		(nicht) vorhanden	0-3, 0-6

(0-1)	Gewalt in der Familie		(nicht) vorhanden	0-4
	Familienform		Heimkind, alleinerziehend, Großeltern etc.	0-81, 0-95
	Migrationshintergrund		vorhanden - nicht vorhanden	0-80
	Entfaltung innerhalb der Familie	Wirksamkeit innerhalb Familie	hoch - gering	0-15
		elterliche Fürsorge	ausgeprägt - gering	0-23
		Anerkennung in Familie	hoch - gering	0-24
Förderung von Fähigkeiten durch Bezugspersonen		stark - wenig	0-39	
	Gewöhnung an Fremdbestimmtheit	stark - gering	2-13, 4-39, 2-26, 3-4	
Charaktereigenschaften	Extravertiertheit		introvertiert - extrovertiert	0-84, 0-86, 1-3
	Freundlichkeit		viel - wenig	0-9
	Aggressionspotenzial		hoch - niedrig	0-10, 6-26
	Selbstbewusstsein		stark - gering	0-20, 2-30, 0-56
	Selbstständigkeit		groß - gering	0-51
	Neugier		viel - wenig	0-55
	Fröhlichkeit		viel - wenig	0-68
	Begeisterungsfähigkeit		hoch - niedrig	0-85
	Kreativität		hoch - niedrig	5-11
kognitive Fähigkeiten (0-5, 2-33)	Konzentrationsfähigkeit		hoch - gering	0-57, 6-10, 4-36
	Reflektionsfähigkeit		hoch - gering	0-31, 6-34
	Lesen und Schreiben		gut - schlecht	0-42, 0-43
	Überblick haben		gut - schlecht	0-44
	Verstehen		viel - wenig	0-45

	Wahrnehmung und Verstehen von Situationen/Wirklichkeit	gut- schlecht	0-59	
	Verständnis für Folgen des eigenen Handelns	viel - wenig	0-60	
	Selbstwahrnehmung	gut - schlecht	0-63	
Beeinträchtigung	Sprachfähigkeit	ausgeprägt - beeinträchtigt	6-12	
	chronische Krankheit	(nicht) vorhanden	0-69	
Soziale Kompetenzen (0-46)	Wohlbefinden in einer Gruppe	hoch - niedrig	0-7, 5-56	
	Frustrationstoleranz	hoch - niedrig	0-21	
	Empathie	viel - wenig	2-23	
	Hilfsbereitschaft	viel - wenig	4-28, 0-48	
	Fähigkeit, Freundschaften einzugehen	gut - schlecht	0-11, 5-55	
	Verantwortungsbewusstsein	hoch - niedrig	0-35	
	Eigenverantwortung	hoch - niedrig	0-61	
	Engagement	hoch - niedrig	0-47	
	Eigeninitiative	viel - wenig	0-50, 4-30	
	Anerkennung für andere	viel - wenig	1-19, 4-7, 5-36, 6-5	
Verhalten	Entwicklung	dem Alter entsprechend - kindlich	0-66	
	Reaktion auf Stress	Umgang mit Stress	nach außen/nach innen gerichtet	0-8
		körperliche Folgen	keine - Krankheit	0-8
		mentale Folgen	keine - Denkblockade	0-12
	Reaktion auf Frust	Umgang mit Frust	nach außen/nach innen gerichtet	0-22, 0-26
		emotionale Reaktion	Wut, beleidigt sein	0-22
Pubertätsbedingte Besonderheiten	auffälliges Verhalten durch Pubertät	ausgeprägt - nicht ausgeprägt	0-32	
	Bewusstsein für Körperlichkeit und Sexualität	ausgeprägt - nicht ausgeprägt	0-70	

	Differenz kognitive und körperliche Entwicklung	ausgeprägt – nicht ausgeprägt	0–71
	Wunsch nach Coolness	ausgeprägt – nicht ausgeprägt	0–96

2.2 Selbstbild

(6–22, 6–25, 6–33, 5–54)

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Selbstvertrauen	Ausprägung	hoch – gering	0–52
Selbstwertgefühl	Ausprägung	hoch – gering	0–64, 1–2, 0–65
Gefühl der Andersartigkeit	Ausprägung	hoch – gering	0–18
Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	Ausprägung	hoch – gering	6–4, 6–11

2.3 Selbstschutz

(0–54)

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Nicht trauen – Passivität	Ausprägung	hoch – gering	6–13, 6–14, 6–15, 6–17, 6–29, S3–1
Abgrenzung zu anderen	Ausprägung	hoch – gering	2–6, 0–17, 0–19, E5–80, 0–27, 0–28
Abschottung vor Gefühlen	Ausprägung	hoch – gering	0–41, 0–40, S3–73

2.4 Persönliche Einstellung zum Projekt

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Wahrnehmung als etwas Besonderes	Ausprägung	hoch – gering	4–38, 3–14, 5–1, 0–33, 6–24
Interesse	Interesse an Teilnahme am Projekt	viel – wenig	2–1, 1–1

	Interesse an Kamera/Technik	viel – wenig	2-35, 3-3, 3-25, S2-22
	Interesse an Schauspielrolle	viel – wenig	6-19, 1-7, 3-10
	Interesse an Mitarbeit	viel – wenig	6-3, 6-23, S2-26
	Interesse an Herausforderung	viel – wenig	6-48
Motivation	Ausprägung	hoch – gering	E3-15, 2-25, 3-1, 4-4, 0-91, 5-5, S3-89, S3-80
Identifikation mit Film	Ausprägung	hoch – gering	2-8
Zufriedenheit	Ausprägung	hoch – gering	0-93, E5-81, 3-9, 5-4, 4-3
Erfahrenheit mit Filmproduktion	Ausprägung	hoch – gering	S3-41, 1-10, 5-9, E3-35, E5-78, E5-2 E5-78, E5-2

3. Bereich: Projektleitung

Kategorie	Subkategorie	Eigenschaften der Subkategorie	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Aufgaben	Planung (E5-83) und Durchführung	Schwierigkeit	hoch – niedrig	
	<ul style="list-style-type: none"> strukturelle Rahmenbedingungen festlegen Koordination mehrerer Aufgaben (Situationsmanagement, Gefühlsmanagement, Qualitätsmanagement, Beziehungsarbeit): E4-47, E5-31, E5-58, E3-10 Gewichtung der Aufgaben: E5-62, E3-13 	Unterstützung	hoch – niedrig	
		Erfahrung	viel – wenig	
	Postproduktion	Dauer	kurz – lang	E3-33
	Verantwortung tragen	Intensität	hoch – niedrig	S2-28
Ziele	Raum für Entfaltung schaffen	Anspruch	hoch – niedrig	E4-13, 0-53
	Film produzieren	Qualitätsanspruch	hoch – niedrig	E3-17, E5-68, E5-5, E5-84, E3-44, E4-56

3.1 Situationsmanagement

(S1-7, S2-6, S3-19, E4-26, S3-57, E5-60, S3-4)

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(ggf. Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Team dirigieren <ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit einfordern: S1-29, E4-50 • Anweisungen geben und wiederholen: S1-8, S3-18, E4-55, E5-85, S3-12, S1-10, S3-15, S2-5, 5-31 • Verantwortung und Aufgaben übergeben: S1-34, S1-39, E4-30, S3-3, S1-67, S3-45, S2-9, S2-17 • Zurechtweisen: S1-42, S3-25 • Bestätigen: S1-56 • Entscheiden: S1-63, S3-44 • Unterschiedliche Vorstellungen anderer Pädagog*innen integrieren: E3-5 	Aufmerksamkeit/ Konzentration	Ausprägung	hoch – niedrig	S1-2, S1-14, E5-16, S2-23, E5-32, E4-53
		Fokus	Aufgabe – Personen	
		Umkreis	auf alle – auf niemanden gerichtet	
	Ausstrahlung	Dominanz/Autorität	hoch – gering	S1-9, S1-70, E4-43
		Sicherheit	sicher – unsicher	S1-54, E4-19
		Präsenz	präsent – distanziert	S1-59, S3-71, 5-34
		Ruhe	ruhig – unruhig	S3-53, E4-5, E5-38
		Geduld	geduldig – ungeduldig	E3-16, E4-23
	Kompetenz (S1-74, S3-40, E3-12)	Professionalität	hoch – niedrig	S3-94
		Souveränität	hoch – niedrig	S1-73
		Erfahrung	viel – wenig	E4-9, E5-59
	Anspannung		hoch – niedrig	E3-48
	Kontrolle		viel – wenig	S1-72, E3-34, E4-49, E4-48
	Intensität der Lenkung		stark – gering	
	Umfang der weitergegebenen Aufträge		hoch – gering	E5-30, E5-29
Vorausschauen/ Vorbereiten (S3-47, S1-1)	Aufwand		hoch – gering	E5-25
	benötigte Konzentration		viel – wenig	
	Partizipation der Teilnehmer*innen		hoch – gering	
	Ausprägung		viel – wenig	E3-31

<ul style="list-style-type: none"> • Nachdenken: S3-72, E4-39 • Technik vorbereiten: S1-21, E4-54 • Szene vorbereiten: S3-26, S2-3, S3-38 • Technik testen: S1-31 • Einschätzen: S1-62, 0-14 • Überprüfen: S1-64, S3-39 • Zeitdruck vorbeugen (Zeitfenster nutzen, Zeitplan im Hinterkopf haben, Wiederholungen vermeiden, Automatikfunktionen nutzen): E3-6, E3-7, E3-8, E3-18, E3-19, E5-53 	Dauer	kurz – lang	
<p>Überblicken</p> <p>Aufmerksamkeit neu fokussieren: S1-48, S2-4, S3-51</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überblick bekommen: S1-65, S3-29, S2-24 • Beobachten: S3-58 • Vergewissern: S2-16 	Ausprägung	gut – schlecht	E5-3
<p>Zeitplan einhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermunterung TN, sich zu beeilen: E3-37 • effizient arbeiten: E4-27, E5-41 • Störfaktoren ausblenden: E4-51 	Ausprägung	viel – wenig	

3.2 Gefühlsmanagement

(0-34)

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(ggf. Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Überforderung vermeiden	Druck mindern (S3-70, E5-76)	Zeitpunkt	vorbeugend – nach Sichtbarwerden des Drucks	

<ul style="list-style-type: none"> • Denkblockade lösen: 0-13 • Auflockerung: S3-68 • Ablenkung: S3-82 • nicht auf Fehler eingehen: S3-78 • Kamera laufen lassen: E5-51 	Fokus	einzelne – Gruppe	
	Notwendigkeit	hoch – gering	
	Möglichkeit	leicht – schwierig	
	Intensität	hoch – niedrig	
<p>Aufgabe vereinfachen (S3-87, 4-10, E5-43)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl verkleinern: 2-14 • Sequenzialität der Handlungen (chronologisch drehen, Verzicht auf Effektivität): S3-62, E4-40, E4-41, E5-44 • Abstraktheit der Anweisung geringhalten: E4-20 • Szene in viele Einstellungen teilen: E4-37, E5-45 • Übung ermöglichen: E4-42 	Zeitpunkt	vorbeugend – nach Sichtbarwerden der Überforderung	
	Ausprägung	leichte Vereinfachung – Aufgabenstellung zurücknehmen	
<p>Hilfestellung und Anreize geben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorschlag machen: S1-51, S3-31 • Vormachen: S1-52, S3-76 • Dialog genau festlegen: E4-52 • Dialog vorgeben: E4-38 • Aufforderung zum Mitdenken: S3-75 • selbst in Rolle schlüpfen: S3-81 	Zeitpunkt	vorbeugend – nach Sichtbarwerden der Überforderung	
	Eigeninitiative	aktiv – passiv/nach Aufforderung	
	Ausprägung	leichte Hilfestellung – Aufgabe selbst übernehmen	
	Körperlichkeit	viel – wenig	S1-53, S3-32
	Häufigkeit	oft – selten	
<p>Für Verständnis sorgen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erklären: S1-24, S3-35, E3-4, S2-8 • Wiederholen: S1-44 • Informationen geben: S3-54 	Komplexität des Erklärten	hoch – gering	
	Häufigkeit	selten – oft	S1-44
	Verständlichkeit	gut – schlecht	

	<ul style="list-style-type: none"> • Betonung Sequenzialität: S3-83 • Veranschaulichen (mit Bildern und Hilfsmitteln): E3-1, E3-2, E3-3, E5-6 			
Positives Teamgefühl erhalten	Streitschlichtung (5-43, 6-27, E3-25)	Tonfall	streng – einfühlsam	
		Zeitpunkt	zu Beginn des Streits – nach Eskalation	
	Betonung Teamarbeit (S3-77, E3-26, E3-27)	Häufigkeit	selten – oft	
		Tonfall	streng – freundlich	
		Anlass	keiner – Streit – positive Situation	
Stimmung beeinflussen	Absicht		absichtlich – ungewollt	E5-40, S3-93
	Veränderungsrichtung		positiv – negativ	E5-55
	Verstellung/“Schauspiel“		keine – viel	E5-36, E3-45, E5-39
Eigene Gefühle managen (6-32, E4-17)	Erfolg		hoch – niedrig	

3.3 Beziehungsarbeit

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(ggf. Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Verständnis für Bedürfnisse der TN	Ausprägung		niedrig – hoch	E4-24, E5-61, 4-32
Verhandeln privater Themen (0-76, E4-7)	Intensität		niedrig – hoch	
	Häufigkeit		selten – oft	
Nähe zulassen und fördern	Vertrauen aufbauen (E4-1, 0-30, 0-87, E5-10)	Eigeninitiative	hoch – gering	0-82, E4-50
		Dauer	schnell – langfristig	
		Bedürfnis	hoch – gering	
		Intensität	hoch – niedrig	0-77

	körperliche Nähe (0-78, S1-11)	Ausprägung	sehr nah – distanziert	0-83
		Akzeptanz	zulassen – distanzieren	0-79
Positive Selbstbilder fördern (E3-24)	Lob/Anerkennung (0-36)	Häufigkeit	selten – oft	
	Aufmerksamkeit widmen	Intensität	hoch – niedrig	0-99
	negative Konsequenzen von Fehlern vermeiden (E5-47, E5-50)	Zeitpunkt	vorbeugend – zu spät	
	Erfolgserlebnisse ermöglichen (E4-13, E4-12)	Häufigkeit	selten – oft	
Unterstützung durch Sachspenden	Häufigkeit		nie – oft	E4-2, E4-3

3.4 Qualitätsmanagement

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Qualität der Setgestaltung gewährleisten <ul style="list-style-type: none"> • Licht einstellen • Dekoration 	Partizipation des Teams	hoch – niedrig	E3-43
	Anspruch	hoch – niedrig	E3-46, E3-17
Qualität des Schauspiels/der Verständlichkeit gewährleisten <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholen: E4-32, 2-27, 3-2, 4-2, E5-18 • Erklären: S3-35 • Vormachen • Bevorzugung gute Schauspieler: E5-69 	Partizipation des Teams	hoch – niedrig	E5-70, E4-11, E3-20
	Anspruch	hoch – niedrig	
Qualität der technischen Umsetzung gewährleisten <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholen: E3-47 • Erklären: S1-24 • Technik selbst bedienen: E5-52 	Partizipation des Teams	hoch – niedrig	
	Anspruch	hoch – niedrig	
Qualität des Titels gewährleisten	Partizipation des Teams	hoch – niedrig	
	Anspruch	hoch – niedrig	

<ul style="list-style-type: none"> • mehrere Vorschläge sammeln: E5-86 • Beeinflussung der TN: E5-4 			
---	--	--	--

4. Bereich: Mitarbeit und Bildungspotenziale

4.1 Umgang mit Anforderungen

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(ggf. Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Einlassen (0-88, E5-79, 0-72)	Mühe geben (6-7) <ul style="list-style-type: none"> • Gewissenhaftigkeit: S1-60, S2-7 • Ernsthaftigkeit: S1-23 • Besser machen wollen: S3-80 • Üben: S3-86 	Intensität	viel – wenig	
	Mitdenken, –machen (S1-25, S3-28, 0-90, S2-2) <ul style="list-style-type: none"> • Zuhören: 6-8, S3-79 • Idee haben: S3-43, 5-19, 6-16 • Ausprobieren: S3-84 • Auf Einsatz/Aufgabe vorbereiten: S1-16, S3-10, S1-55, S3-13, S1-68 • Suche nach Aufgabe: S3-46 • Verantwortung übernehmen: S1-43, S3-6 	Eigeninitiative	hoch – niedrig	0-98, 5-23, 2-38, 4-23, S2-1, S2-12, S3-23, S1-40, S1-33, S3-5, S3-30
		Selbstständigkeit	hoch – gering	S1-22, S1-66
		Präsenz	hoch – niedrig	S2-10
		Aufmerksamkeit	hoch – niedrig	S3-37
		Zielstrebigkeit	hoch – gering	S2-11
		Erfolgserlebnisse	ja – nein	0-100
	Störfaktoren minimieren <ul style="list-style-type: none"> • Zurechtweisen, um Unruhe zu minimieren: 4-13 • Kommunikationsregeln beachten: 3-6, 5-10 • Störende TN ignorieren: S1-76 • Verlangen nach Ordnung: S1-41 	Ausprägung	stark – leicht	

Orientierung suchen	Vergewissern (S1-58, S3-42, S2-25)	Häufigkeit	oft – selten	
	Hilfe holen (2-16) <ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach Hilfestellung: 4-9 • Besprechen als Hilfestellung: 4-22 • Hilfestellung von Leuten, die etwas gut können: 4-29 • S3-56 Beschwerden über unklare Ansagen • Aufmerksamkeit einfordern: S2-30, S3-48 	Ausprägung	stark – leicht	
	Orientierung an Konventionen (2-17)	Ausprägung	stark – leicht	
	Orientierung an anderen (E5-7, S3-55) <ul style="list-style-type: none"> • Mädchen ohne Behinderung als Maßstab: 6-31 • Imitation: S1-57, S3-67 • Anderen folgen: S3-2 • Orientierung an PL: S2-29 • Beobachten: S1-5 • Erwarten von Reaktion: S3-74, S3-64, S3-69 • Vorschlag annehmen: S1-50, S3-88 	Ausprägung	stark – leicht	
Ausweichen (1-6)	Fremdbestimmtheit zulassen/verlangen (5-28) <ul style="list-style-type: none"> • Befolgen von Anweisungen: 0-58, 4-21, 6-9, S1-17, S3-9, 4-24 • Einfordern von Anweisungen: S1-45 • Zufriedenheit mit Fremdenscheidung: 2-2, 1-18 • Abfinden mit Alternativen: 4-17, 5-21, 6-41, 5-51 • Bevorzugung Fremdbestimmung: 2-15 	Ausprägung	stark – leicht	

	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung fremder Autorität: S3-92 • „weil's die anderen nicht so richtig hingekriegt haben“: 2-18 			
	Selbst denken vermeiden (S1-46) <ul style="list-style-type: none"> • Anderen die herausfordernde Aufgabe überlassen: 4-11, 4-16, 5-52 • Zurückhaltung: 1-3, S3-60 • Erlerntes „richtiges“ Verhalten statt Reflexion: E3-28 	Ausprägung	stark – leicht	
	Übernehmen einfacherer Aufgaben: 0-62, 1-15, 4-27, 6-37, 6-38, 1-14, 2-24, 4-26	Ausprägung	stark – leicht	
	Abwarten (S3-8, 3-27, S1-3)	Ausprägung	stark – leicht	

4.2 Auseinandersetzung mit sich selbst

Kategorie	Eigenschaften (bzw. Subkategorie)	(ggf. Eigenschaften der Subkategorie)	Dimensionierung	zugehörige Konzepte
Selbstaussdruck (So bin ich)	Entwicklung der Schauspielrolle: Selbstbild als Vorlage	Ausprägung	hoch – gering	2-42, 3-32, 5-25, 6-20, 2-11, 3-11
	Entwicklung der Schauspielrolle: Interessen als Vorlage	Ausprägung	hoch – gering	6-21
	Schauspielen	Intensität	hoch – gering	6-36
Selbstreflektion (Wie bin ich?)	Vergleichen mit anderen	Häufigkeit	oft – nie	6-6, 1-19, 4-15, 2-43, 6-28
	Sich selbst beobachten	Ausprägung	hoch – gering	6-2, 3-12
Selbst-Änderung (Wie kann ich noch sein?)	Verkleiden	Intensität	hoch – gering	5-24, 4-31
	Entwicklung der Schauspielrolle: Andere als Vorlage	Ausprägung	hoch – gering	4-18, 5-26

	Selbst-“Verbesserung“ durch Rollenentwicklung	Ausprägung	hoch – gering	5-27
Selbst-Test (Wie ist es, anders zu sein?)	Ausübung einer Rolle, Übernahme entsprechender Eigenschaften	Intensität	hoch – gering	S1-19, S3-14, S1-15, 5-30, S1-9, S3-22, S3-33, S1-71, 5-45, S3-50
	Interaktionstest	Intensität	hoch – gering	S1-27, S1-30
	Entfaltungsmöglichkeiten nutzen <ul style="list-style-type: none">• Eigenständigkeit• Verantwortung übernehmen• „aus sich rauskommen“• Neues Lernen	Häufigkeit	oft – selten	3-22, 3-24, 5-39, 3-8, 0-89, 3-26, S2-18
		Wertschätzung	hoch – gering	4-5, 4-6
Fremde Perspektiven auf sich selbst (Wie sehen mich andere?)	Lob/Anerkennung (0-36)	Häufigkeit	oft – selten	E5-12
	Zurückweisung/Ignoriert werden	Häufigkeit	oft – selten	S1-18, S3-91, S1-28
	Reaktion des Teams auf Fehler <ul style="list-style-type: none">• genervt sein• „ist doch wirklich nicht so schwer“• nicht darauf eingehen	Ausprägung	neutral – negativ	E5-20, E5-22, E5-42, E5-46, E5-23, S3-78

Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme

„Die vorliegende Masterarbeit widmet sich einem in der Medienbildung und Medienpädagogik nach wie vor eher randständigen Handlungs- und Problemfeld, das aber sowohl gesellschaftlich wie wissenschaftlich von hoher Aktualität und Relevanz ist. Das Vorhaben ist für ein Masterprojekt äußerst komplex angelegt, und die Verbindung des Forschungsvorhabens mit der parallelen Leitung und Durchführung eines medienpädagogischen Praxisprojektes führt zu einer wissenschaftlich durchaus riskanten Doppelrolle der Verfasserin als Forscherin und involvierte Praktikerin bzw. Praxisprojektleiterin. Frau Frömmer gelingt es freilich, sowohl mit der Komplexität des Vorhabens als auch mit dieser Doppelrolle sehr kompetent und reflektiert umzugehen.“

„Im theoretisch-begrifflichen Teil der Arbeit wird in nachvollziehbarer und kompetenter Weise erläutert, warum Behinderung nicht als individuelles Defizit, sondern als gesellschaftliche Konstruktion zu verstehen ist, und warum die Transformation bisheriger Sichtweisen von Behinderung eine Bildungsaufgabe darstellt. Auch die Aufarbeitung des bisherigen Diskussions- und Kenntnisstandes zur inklusiven Medienbildung (bzw. zur Medienpädagogik für und mit Menschen mit Behinderung) ist sehr gut fundiert und aktuell. Im zweiten Teil der Arbeit arbeitet die Verfasserin zunächst sehr souverän und eigenständig die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der aktiven Medienarbeit auf, um diese dann mit den Erkenntnissen zu ihrer spezifischen Zielgruppe in einem sehr erhellenden Kapitel zur aktiven Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung zusammenzuführen.

Der dritte Teil der Arbeit ist der eigenen Praxisforschung gewidmet. Hervorzuheben ist insbesondere der methodische Versuch, Menschen mit geistiger Behinderung als Forschungssubjekte einzubinden und zu rekonstruieren, wie sie eine soziale Situation (hier die Teilnahme an einem medienpädagogischen Projekt) wahrnehmen und erleben. Frau Frömmer wählt also nicht den üblichen Weg, sich lediglich auf ‚Stellvertreterbefragungen‘ zu stützen, sondern sie sucht nach weiteren Zugängen zum Erleben der Projektteilnehmerinnen. Dabei greift sie – sehr gut begründet – zum einen auf die videogestützte Beobachtung der Zielgruppe während des Projektes und zum anderen auf die Methode des fokussierten Interviews zurück. Diese Interviews, bei denen vor allem Fotos aus dem Projekt als Eisbrecher und Erzählanreize zum Einsatz kamen, wurden zwei Wochen nach Projektende durchgeführt. Das Forschungsdesign zeugt von einer sehr guten Kenntnis wie Sensibilität hinsichtlich des Feldes und der Zielgruppe. Sowohl die methodischen Vorüberlegungen wie die abschließende Methodenreflexion können als sehr differenziert und klug bewertet werden. Das Ergebnis der Forschungsarbeit ist ein komplexes theoretisches Modell, bei dem der Umgang der Jugendlichen mit den Anforde-

rungen im Projekt im Zentrum steht und das sowohl relevante Bedingungen als auch (auf sozialer Interaktion beruhende) Einflussfaktoren beinhaltet.

Als Frage könnte hier gestellt werden, wie die drei gefundenen Strategien des Umgangs mit Anforderungen – nämlich ‚einlassen‘, ‚ausweichen‘ oder ‚Orientierung suchen‘ – zu bewerten sind. Lediglich ‚einlassen‘ wird von der Verfasserin als eine Umgangsform eingestuft, bei der die Nutzungs- und Entfaltungsmöglichkeiten genutzt werden, die Bildungspotenziale aktiver Medienarbeit also zum Tragen kommen. Neben der Variante ‚ausweichen‘ wird auch die häufig beobachtete Variante ‚Orientierung suchen‘ tendenziell negativ bewertet, da sich die Jugendlichen dabei (...) an den Vorschlägen anderer („Ranghöherer“) ausrichteten und sich insofern gar nicht mehr mit der Aufgabe auseinandersetzten. Insofern ist Orientierung suchen für die Verfasserin letztlich auch eine Form des Ausweichens. Wenn man die Ergebnisse der Forschungen von Christoph Wulf u.a. zum Zusammenhang von Bildung und ritualisierten und mimetischen Aktivitäten zugrunde legt, könnte man Orientierung suchen durch Nachahmung ggf. positiver sehen, und zwar als Grundlage und Voraussetzung der Entwicklung eigener Handlungsweisen gerade im Kindes- und Jugendalter.“

„Zusammenfassend zeigt Frau Frömmer, dass sie in der Lage ist, auf der Grundlage des im Studium erworbenen Wissens und Könnens eine relevante Fragestellung im Überschneidungsbereich von Medienbildung und Sonderpädagogik in sehr eigenständiger und fachlich wie methodisch überzeugender Weise zu bearbeiten. Mit der Komplexität des Projektes, das theoretisch-begriffliche Analysen, ein selbst geleitetes Videoprojekt mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung und eine eigene qualitativ-empirische Praxisforschung (mit einem innovativen Forschungsdesign) verbindet, geht die Verfasserin insgesamt sehr souverän um. Dass der Umfang den üblichen Rahmen deutlich überschreitet, soll vor diesem Hintergrund als Kritikpunkt nicht so stark gewichtet werden. Die skizzierten offenen Fragen verstehen sich weniger als kritische Einwürfe denn als Diskussionsfragen, die in der Verteidigung aufgegriffen werden können.“

Auszüge aus dem Zweitgutachten: Prof. Dr. Stefan Iske

„In ihrer empirisch ausgerichteten Masterarbeit setzt sich Frau Frömmer mit einem Gegenstand auseinander, der für den Bereich der Medienbildung eine hohe Aktualität besitzt und gleichzeitig empirisch wenig erforscht ist. Im Zentrum steht die Frage, welchen Beitrag die aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Initiierung von Bildungsprozessen leisten kann. Inklusion wird dabei grundlegend als Bildungsaufgabe verstanden; das Ziel inklusiver Medienbildung wird in der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen von Menschen mit und ohne Behinderung verortet.“

„Anhand der Fragestellung und Gliederung wird deutlich, dass Frau Frömmer eine sehr ambitionierte, komplexe und anspruchsvolle Masterarbeit konzipiert: Über die Erschließung des thematischen Gegenstandsbereichs sowie des Kontextes hinaus wird ein konkretes medienpädagogisches Projekt geplant und durchgeführt; es werden Daten bei der Projektdurchführung erhoben, ausgewertet und eine gegenstandsbezogene Theorie (mittels Grounded Theory) entwickelt. Dabei wird insbesondere die Komplexität der Planung und Durchführung entsprechender Projekte deutlich sowie damit einhergehenden Ambivalenzen und Herausforderungen auf Seiten der Projektleitenden.“

„In der Arbeit wird eine sehr intensive und konstruktive Auseinandersetzung mit einem komplexen wissenschaftlichen Gegenstand deutlich. Die Argumentation und inhaltliche Auseinandersetzung bewegen sich insgesamt auf einem sehr hohen Niveau. Insbesondere die theoretischen Grundlagen der Arbeit werden differenziert und stringent rekonstruiert, unter Berücksichtigung des aktuellen politischen (...) und sonderpädagogischen (...) sowie medienpädagogischen Diskurses. Sehr gelungen ist auch die Verortung der Arbeit in der Theorie des Symbolischen Interaktionismus (Blumer, Mead). Dabei wird die Komplexität der Fragestellung und des Gegenstandes sowie der Bearbeitung deutlich.“

„Die vorliegende Arbeit stellt eine gut les- und nachvollziehbare Auseinandersetzung mit der Fragestellung dar und spiegelt vermutlich den Einarbeitungs- und Auseinandersetzungsprozess der Autorin wider. Angesichts des Gesamtumfangs hätten jedoch Herleitungen und Begründungen gekürzt werden können, die in ausführlicher Weise eher der Begründung der Fragestellung und Methodik dienen, in der weiteren Argumentation jedoch weniger wichtig sind. Beispielhaft kann hier auf die Darstellungen medienpädagogischer Positionen verwiesen werden (Kap. 5.1) oder auf die Differenzierung von kommunikativer- und Medienkompetenz oder die Begründung der Aktiven Medienarbeit.“

„Grundsätzlich bietet die vorliegende Masterarbeit vielfältige Punkte einer weiterführenden und vertiefenden Diskussion (...), z.B. über die Verortung der Ergebnisse der

Masterarbeit im Fachdiskurs; über die Skalierung der Ergebnisse und deren Bezug zum Diskussionsstand zur Evaluation medienpädagogischer Projekte (z.B. Aufenanger); über die Frage der Intersubjektivität im Forschungsprozess sowie über die Reflexion der Personalunion von Forschung und Projektleitung; über die Unterscheidung von projektorientiertem Unterricht und Projekt (vgl. Gudjons) sowie deren Voraussetzungen; über die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie bzw. die Entwicklung der Hauptkategorien (Kap. 9) und die Möglichkeit der Abgrenzung der Ergebnisse von Ergebnissen einer möglichen Inhaltsanalyse.

Insgesamt legt Frau Frömmer eine sehr elaborierte und sehr souveräne Arbeit vor, die sich auf einem hohen Niveau bewegt.“