

Seibert, Nils

Social Media und geistige Behinderung. Chancen und Risiken im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

2024, IX, 336, 10 S. - (Dissertation, Universität Gießen, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Seibert, Nils: Social Media und geistige Behinderung. Chancen und Risiken im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. 2024, IX, 336, 10 S. - (Dissertation, Universität Gießen, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307268 - DOI: 10.25656/01:30726; 10.22029/jlupub-18508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307268>

<https://doi.org/10.25656/01:30726>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Social Media und geistige Behinderung.

-

Chancen und Risiken im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Nils Seibert

Tag der Disputation: 17.04.2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Reinhilde Stöppler

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VII
TABELLENVERZEICHNIS	VIII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IX
1 EINLEITUNG	1
2 MULTIPERSPEKTIVITÄT VON GEISTIGER BEHINDERUNG	8
2.1 MEDIZINISCHE PERSPEKTIVE	9
2.2 PSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE.....	11
2.3 SOZIOLOGISCHE PERSPEKTIVE.....	13
2.4 PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE	15
2.5 ZWISCHENFAZIT	20
3 LEITPRINZIPIEN DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK	24
3.1 NORMALISIERUNG	24
3.2 INKLUSION.....	26
3.3 EMPOWERMENT UND SELBSTBESTIMMUNG	31
3.4 INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH (ICF).....	34
3.5 DISABILITY STUDIES.....	36
3.6 ZWISCHENFAZIT	41
4 KOMMUNIKATION IN DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT	45
4.1 INTERDISZIPLINÄRE ANSÄTZE DER KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT	45
4.2 DYNAMIKEN UND EINFLUSSFAKTOREN IM KOMMUNIKATIONSPROZESS	46
4.3 KOMMUNIKATIONSBEGRIFF IN EINER DIGITALEN GESELLSCHAFT	48
4.3.1 <i>Humankommunikation</i>	49
4.3.2 <i>Massenkommunikation</i>	52
4.3.3 <i>Digitale Kommunikation</i>	56
4.3.4 <i>Kommunikation über Social Media</i>	58
4.4 KOMMUNIKATIONSMÖGLICHKEITEN UND -STRATEGIEN BEI MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	60
4.5 HERAUSFORDERUNGEN UND AUSWIRKUNGEN DES DIGITAL DIVIDE	62
4.5.1 <i>Forschungsfelder der Digital-Divide-Forschung</i>	64
4.5.2 <i>Digital Divide und Behinderung in einer digitalen Gesellschaft</i>	67
4.6 ZWISCHENFAZIT	69

5	THEORETISCHE IMPLIKATIONEN VON SOCIAL MEDIA	73
5.1	DAS EBENENMODELL VON SOCIAL MEDIA	75
5.1.1	<i>Individuelle Ebene</i>	76
5.1.2	<i>Technologische Ebene</i>	78
5.1.3	<i>Sozioökonomische Ebene</i>	78
5.2	ERSCHEINUNGSFORMEN UND NUTZUNGSMUSTER VON SOCIAL MEDIA	79
5.2.1	<i>Netzwerkplattformen</i>	79
5.2.2	<i>Weblogs</i>	81
5.2.3	<i>Wikis</i>	82
5.2.4	<i>Messengerdienste</i>	82
5.3	GEFAHREN UND HERAUSFORDERUNGEN IM KONTEXT DER SOCIAL-MEDIA- NUTZUNG	82
5.3.1	<i>Cybergrooming</i>	83
5.3.2	<i>Cybermobbing</i>	84
5.3.3	<i>Meinungsbildung/Fake News</i>	88
5.4	SOCIAL MEDIA ALS INSTRUMENT DER TEILHABE VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	91
5.5	ZWISCHENFAZIT	95
6	MEDIENPÄDAGOGIK FÜR ALLE(S)!? MÖGLICHKEITEN UND LIMITATIONEN	99
6.1	HISTORISCHER WANDEL UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN	99
6.1.1	<i>Normativ-bewahrpädagogischer Ansatz (1900)</i>	99
6.1.2	<i>Propagandistisch-indoktrinärer Ansatz (1933-1945)</i>	101
6.1.3	<i>Präventiv-aufklärerischer Ansatz (1950-1970)</i>	101
6.1.4	<i>Entwicklung der Medienpädagogik ab 1970</i>	104
6.1.5	<i>Informationstechnische Grundbildung (1990er)</i>	106
6.1.6	<i>Aktuelle Entwicklungen (2000er)</i>	107
6.2	MEDIENKOMPETENZ IM DIGITALEN ZEITALTER	108
6.2.1	<i>Kompetenzbereiche nach Baacke</i>	109
6.2.2	<i>Aufgabenbereiche nach Tulodziecki</i>	112
6.2.3	<i>Dimensionen nach Groeben</i>	115
6.2.4	<i>Gemeinsamkeiten der Konzepte</i>	119
6.3	MEDIENKOMPETENZBEGRIFF FÜR DIE VORLIEGENDE STUDIE	120
6.3.1	<i>Prozesskommunikation als integraler Bestandteil von Medienkompetenz</i>	120
6.3.2	<i>Kompetenzdimensionen für die vorliegende Arbeit</i>	121
6.4	ZWISCHENFAZIT	127

7	DER FORSCHUNGSSTAND ZUR SOCIAL-MEDIA-NUTZUNG VON SCHÜLER*INNEN MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG.	130
7.1	MEDIENNUTZUNGSSTUDIEN IN DEUTSCHLAND.....	130
7.1.1	ARD/ZDF-Langzeitstudie.....	130
7.1.2	Jugend, Information, Medien (JIM)-Studien 2020 und 2021	132
7.2	MEDIENNUTZUNG BEI MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG IN DEUTSCHLAND	136
7.2.1	Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen (MMB16)	137
7.2.2	Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen	139
7.2.3	DiGGi_Koeln	141
7.2.4	Jugendstudie: Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung 143	
7.2.5	Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung.....	144
7.2.6	Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom....	146
7.3	INTERNATIONALE FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	150
7.3.1	People with Intellectual Disability and ICTs.....	150
7.3.2	The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis	151
7.4	ZWISCHENFAZIT	156
8	FORSCHUNGSDESIGN UND ANALYSESTRATEGIEN: DIE METHODISCHE KONSTRUKTION DES FORSCHUNGSPROZESSES	159
8.1	FORSCHUNGSDESIGN	159
8.2	GÜTEKRITERIEN BEI QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG.....	161
8.3	FORSCHUNG BEI MENSCHEN MIT EINER GEISTIGEN BEHINDERUNG	163
8.4	ZUR METHODE DES PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS.....	166
8.4.1	Grundpositionen des PZI.....	167
8.4.2	Umsetzung in der vorliegenden Studie	169
8.5	AUTOETHNOGRAFIE.....	170
8.5.1	Autobiografie und Ethnografie.....	171
8.5.2	Autoethnografische Forschung als Verbindung zwischen Kunst und Wissenschaft...	172
8.5.3	Autoethnografie im kritischen Diskurs	173
8.5.4	Umsetzung in der vorliegenden Studie	174
8.6	EFFEKTE DES „SICHEINMISCHENS“	175
8.7	VORGEHENSWEISE.....	177
8.7.1	Schulauswahl/Sampleauswahl.....	177
8.7.2	Ablauf der Erhebung	179
8.7.3	Erstellung des Interviewleitfadens	181
8.7.4	Interviewdurchführung.....	181

8.8	AUSWERTUNGSMETHODE	185
8.8.1	<i>Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2022)</i>	<i>186</i>
8.8.2	<i>Codesystem.....</i>	<i>189</i>
8.9	DATENMANAGEMENT	191
8.10	ZWISCHENFAZIT	192
9	EINZELFALLANALYSE (UNTER BERÜCKSICHTIGUNG	
	AUTOETHNOGRAFISCHER ASPEKTE)	195
9.1	LUISA	195
9.2	ROBIN.....	197
9.3	MARLINA.....	198
9.4	AHMET	200
9.5	BEN	201
9.6	SALOMÉ.....	202
9.7	VIKTOR.....	204
9.8	LAURA.....	206
9.9	JULIAN.....	208
9.10	JERON.....	210
9.11	SALIH	211
9.12	ALDIN.....	213
9.13	JOLANDA	215
9.14	TIM.....	217
9.15	ANNA	219
9.16	ZWISCHENFAZIT	222
10	ERGEBNISDARSTELLUNG UND -DISKUSSION (NACH CODES; UNTER	
	BERÜCKSICHTIGUNG AUTOETHNOGRAFISCHER ASPEKTE).....	224
10.1	NUTZUNG	224
10.1.1	<i>Fertigkeiten und Fähigkeiten.....</i>	<i>224</i>
10.1.2	<i>Plattformen.....</i>	<i>225</i>
10.1.3	<i>Schriftsprache.....</i>	<i>226</i>
10.1.4	<i>Hardware.....</i>	<i>227</i>
10.1.5	<i>Spiele</i>	<i>227</i>
10.1.6	<i>Autoethnografische Aspekte.....</i>	<i>228</i>
10.1.7	<i>Diskussion & Zwischenfazit.....</i>	<i>228</i>
10.2	UNTERSCHIEDUNG.....	230
10.2.1	<i>Kontakte.....</i>	<i>231</i>
10.2.2	<i>Influencer*innen/YouTuber*innen</i>	<i>233</i>
10.2.3	<i>Diskussion & Zwischenfazit.....</i>	<i>234</i>

Inhaltsverzeichnis

10.3 ERKENNEN.....	235
10.3.1 <i>Lösungsverhalten</i>	236
10.3.2 <i>Sexualisierte Gewalt</i>	237
10.3.3 <i>Datenschutz</i>	238
10.3.4 <i>Mobbing</i>	239
10.3.5 <i>Autoethnografische Aspekte</i>	240
10.3.6 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	240
10.4 KRITISCHES NUTZUNGSVERHALTEN.....	241
10.4.1 <i>Nutzung/Zeit</i>	242
10.4.2 <i>Regeln/Schule</i>	243
10.4.3 <i>Regeln/Erziehungsberechtigte</i>	244
10.4.4 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	248
10.5 MEDIENINHALTE.....	249
10.5.1 <i>Ab 18</i>	249
10.5.2 <i>Fake News</i>	250
10.5.3 <i>Werbung</i>	251
10.5.4 <i>Eigene Produktionen</i>	252
10.5.5 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	253
10.6 EMPOWERMENT.....	255
10.6.1 <i>Empowerment als Inhalt der Interviews</i>	255
10.6.2 <i>Autoethnografische Aspekte</i>	255
10.6.3 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	256
10.7 SELBSTBESTIMMUNG.....	258
10.7.1 <i>Selbstbestimmung als Inhalt der Interviews</i>	258
10.7.2 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	259
10.8 TEILHABEPROZESSE.....	260
10.8.1 <i>Teilhabeprozesse als Inhalt der Interviews</i>	260
10.8.2 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	261
10.9 BESONDERHEITEN.....	262
10.9.1 <i>Besonderheiten der Schüler*innen als Inhalt der Interviews</i>	262
10.9.2 <i>Autoethnografische Aspekte</i>	264
10.9.3 <i>Diskussion & Zwischenfazit</i>	264
11 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND INTERPRETATION.....	267
11.1 SOCIAL MEDIA SIND TEIL DER AKTUELLEN LEBENSREALITÄT IN SCHULEN DES FS GE.....	267
11.2 SELBSTBESTIMMTE VERANTWORTLICHKEIT.....	269
11.3 SOZIALE BARRIEREN VERHINDERN SOCIAL-MEDIA-NUTZUNG.....	270
11.4 GATEKEEPING-PROZESSE.....	272
11.4.1 <i>Potenziale</i>	272
11.4.2 <i>Teilhabebarrieren</i>	273

11.5	EMPOWERMENTPROZESSE DURCH SOCIAL-MEDIA-AKTIVITÄTEN	275
11.6	SOCIAL-MEDIA-NUTZUNG FÖRDERT DIE KOMMUNIKATION	276
11.6.1	<i>Potenziale</i>	277
11.6.2	<i>Teilhabersiken/Barrieren</i>	277
12	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR LEHRKRÄFTE IN FÖRDERSCHULEN	279
12.1	„TECHNOLOGISCHE FERTIGKEITEN UND FÄHIGKEITEN ZUR NUTZUNG VON MOBILEN ENDGERÄTEN“	280
12.2	„UNTERSCHIEDUNG VON ‚REAL LIFE‘ UND ‚VIRTUELLER REALITÄT‘“	281
12.3	„ERKENNEN VON CYBERMOBBING UND SEXUALISierter GEWALT/CYBERGROOMING“	283
12.4	„KRITISCHE UND REFLEKTIERTE EINSCHÄTZUNG DES EIGENEN NUTZUNGSVERHALTENS“	284
12.5	„KRITISCHE UND REFLEKTIERTE EINSCHÄTZUNG DER MEDIENINHALTE“	285
12.6	„PROZESSKOMMUNIKATION“	287
12.7	ZWISCHENFAZIT	289
13	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK.....	292
14	LITERATURVERZEICHNIS.....	304
15	ANHANG	336

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ICF (DIMDI 2005, S. 23).	35
Abbildung 2: Lasswell-Formel. Eigene Darstellung nach Arens (2008, S. 198).....	53
Abbildung 3: Internetnutzer*innen. Eigene Darstellung nach Michelis und Stumpp 2021, S. 25 & Nielsen 2006.	76
Abbildung 4: Medienkompetenzmodell für dieses Projekt. Eigene Darstellung.....	121
Abbildung 5: Internetnutzung. Eigene Darstellung nach mpfs (2020b, S. 34.).....	134
Abbildung 6: Kontakt zu Freunden. Eigene Darstellung nach mpfs 2020c.....	136
Abbildung 7: Haushaltsausstattung der TG „Lernen“. Eigene Darstellung nach Bosse & Hasebrink (2016, S. 100).	138
Abbildung 8: Tätigkeiten der „TG Lernen“ im Internet. Eigene Darstellung nach Bosse & Hasebrink (2016, S. 102).	139
Abbildung 9: Gerätebesitz nach Förderschwerpunkt. Eigene Darstellung nach Seibert (2023) & BWS (2022).....	144
Abbildung 10: Kommunikationsdreieck. Eigene Darstellung.	288

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modelle von Behinderung. Eigene Darstellung nach Waldschmidt (2020, S. 59-71).	39
Tabelle 2: Gegenüberstellung von Mobbing und Cybermobbing unter Einbezug von Besonderheiten bei Schüler*innen mit dem FS gE. Eigene Darstellung mit Ergänzungen nach Schenk (2020, S. 276).	88
Tabelle 3: Medienkompetenzdimensionen. Eigene Darstellung nach Groeben (2002, S.168-178).	119
Tabelle 4: Tätigkeiten während der Schulschließungen. Hervorhebungen bei digitalen Tätigkeiten. Eigene Darstellung nach mpfs (2020a, 2020b).	135
Tabelle 5: Codesystem und Ergebnisse. Eigene Darstellung nach Caton & Chapman (2016, S. 131-135).	154
Tabelle 6: Tabellarischer Verlauf der Studie. Eigene Darstellung.	180
Tabelle 7: Ablauf der Interviews. Eigene Darstellung	185
Tabelle 8: Handlungsempfehlungen. Eigene Darstellung.....	291

Abkürzungsverzeichnis

AAC	Assisted and Argumented Communication
BfArM	Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
BWS	Baden-Württemberg Stiftung
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
FS gE	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
FS KmE	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
GMK	Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
HKM	Hessisches Kultusministerium
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
Mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
PZI	Problemzentrierte Interviews
UBSKM	Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs
UK	Unterstützte Kommunikation
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organisation

1 Einleitung

„Ich gucke gerne YouTube. Und auf Instagram und auf Snapchat bin ich öfters drin. Und bei Facebook bin ich nie drin. Und ein paar Sachen schreibe ich mit meinen Freunden auf WhatsApp. Und telefoniere gerne und mehr mache ich eigentlich gar nicht am Handy.“

(Luisa, Pos. ¹ 3)

So oder auf eine ähnliche Weise dürften die meisten Jugendlichen ihre Aktivitäten auf ihrem mobilen Endgerät beschreiben. Mittlerweile verfügen in Deutschland nahezu sämtliche Jugendliche über einen Zugang zu einem mobilen Endgerät und dem Internet (vgl. mpfs 2020). Dadurch sind sie nicht nur für ihre Erziehungsberechtigten ständig erreichbar, sondern auch für ihre Peergroups. Chatgruppen bei WhatsApp, gemeinsam eingerichtete Seiten bei Instagram oder das Produzieren von TikTok-Videos werden mittlerweile von vielen Jugendlichen als alltägliche Dinge und Gewohnheiten wahrgenommen. Zudem sorgte die im Jahr 2020 beginnende Corona-Pandemie durch Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen dafür, dass Social Media² in Schulen und bei Jugendlichen einen noch höheren Stellenwert einnehmen konnte (vgl. Ratz et al. 2020).

Smartphones³ und andere mobile Endgeräte sind auch bei Schüler*innen mit Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung⁴ ein wichtiges Medium im Alltag (vgl. Schäfer 2017b, S. 38). Durch die technischen Möglichkeiten wird Schüler*innen mit dem FS gE die Teilhabe an Kommunikation über Social Media eröffnet. Insbesondere die Funktion der Sprachnachricht bzw. der -eingabe erleichtert die Kommunikation über Social Media und stellt sicher, dass nicht zwingend per Schriftsprache kommuniziert werden muss (vgl. Schäfer 2017a, S. 37). Social Media ist vornehmlich im außerschulischen Bereich verortet, dies ist u. a. auf Handyverbote in der Schule zurückzuführen (vgl. Schäfer 2017b, S. 38; vgl. Keeley et al. 2022, S. 471). Da die Medien nicht unbedingt in der Schule genutzt werden, werden Basiskompetenzen für die Nutzung von Social Media eventuell schon im außerschulischen Bereich aufgebaut und können die

¹ „Pos.“ steht für die zitierten Absätze in den Transkripten.

² Social Media und soziale Medien werden in dieser Dissertation synonym verwendet.

³ Aufgrund der Bezeichnung „Handy“, die in den Interviews von den Schüler*innen gewählt wurde, werden die Worte „Smartphone“ und „Handy“ synonym verwendet.

⁴ Nachfolgend FS „gE“.

Kompetenzen von Lehrkräften übersteigen (vgl. Schäfer 2017b, S. 38). Weiterhin können dadurch ebenso motivationale Prozesse angestoßen werden, wodurch die Schüler*innen eine intrinsische Motivation entwickeln, sich mit den neuen Medien auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Insgesamt können Social Media als bedeutsam für den FS gE eingestuft werden, da sie zu Normalisierung, Empowerment und Teilhabe beitragen können (vgl. Schäfer 2017a, S. 36). Social Media kann beispielsweise durch hohe Präsenz in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten als Möglichkeit betrachtet werden, um Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Etges & Renner 2022, S. 480). Die sogenannten neuen Medien finden sich auch in verschiedenen Bildungsplänen des FS gE wieder, sie gehören somit zum „Bildungskanon im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, wie Schäfer (2017, S. 36) feststellt. Somit erwächst der explizite Auftrag an Förderschulen mit dem FS gE, sich mit Social Media und ihrer Nutzungsweise auseinanderzusetzen und die Schüler*innen auf eine zielgerichtete Nutzung vorzubereiten.

Im Zuge der Entwicklung hin zu intensiverer Social-Media-Nutzung werden oftmals die vermeintlich schädlichen Einflüsse, die Social Media mit sich bringen, thematisiert und in den öffentlichen Diskurs gerückt⁵. Cybergrooming, Cybermobbing und Fake News werden stets genannt, wenn Social Media im Diskurs vorkommt (vgl. Schäfer 2017b, S. 38-39). Derartige Phänomene bedingen Probleme und können nicht nur psychische Folgeerscheinungen auslösen, sondern im Extremfall sind Social Media in der Lage, die freie demokratische Ordnung zu gefährden (vgl. Gabriel & Röhrs 2017, S. 3; vgl. Sängerlaub et al. 2020, S. 240-241). Hierbei sind es jedoch nicht die Medien an sich, sondern vielmehr die Menschen, die Erstere für ihre Zwecke nutzen und die als Gefahr angesehen werden müssen. In dem Kontext fällt es vergleichbar leicht, Social Media zu kritisieren und womöglich sogar nach strengerer Reglementierung zu verlangen. Speziell Jugendliche erscheinen in diesem Konglomerat der Gefahren verloren und schutzbedürftig. Wird nun ein Schritt weitergegangen und – wie im Rahmen der

⁵ Die Berichterstattung zum Thema Social Media ist in der Regel von negativen Szenarien und Warnhinweisen geprägt. Im Folgenden finden sich Schlagzeilen aus der Zeit, in der diese Dissertation geschrieben wurde (vgl. Tagesschau 2023; vgl. Zeit online 2023; vgl. Deutschlandfunk 2021): „Massenexperiment mit offenem Ausgang“ (Deutschlandfunk, 29.08.2021); „Wie Pädokriminelle Alleinerziehende ausnutzen“ (Tagesschau, 14.02.2023); „Das Kinderspiel mit Nazicontent“ (Zeit online, 19.02.2023).

vorliegenden Dissertation – die Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE untersucht, werden solche Bedenken mit steigender Vehemenz formuliert.

Insbesondere bei Lehrkräften hat sich das Bild der gefährlichen und störenden sozialen Medien manifestiert. Für die Annahme kann hier lediglich anekdotische Evidenz angeführt werden, dennoch wird die Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt in der Wissenschaft vernachlässigt, was an der geringen Anzahl an Studien zum Thema deutlich wird. Zu Beginn der vorliegenden Forschungsarbeit wurde intensiv darüber nachgedacht, ein Bildungsprogramm zum Erlernen von Kernkompetenzen zur Social-Media-Nutzung zu entwickeln. Ein solches Bildungsprogramm sollte auf Schüler*innen mit dem FS gE zugeschnitten und erprobt werden. Der Eindruck, dass ein solches Angebot für Schüler*innen mit dem FS gE nötig wäre, verstärkte sich durch Gespräche mit Schulleitungen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten. Einstimmig wurde dafür plädiert, dass die Schüler*innen ein gewisses Know-how benötigen, um in die Welt der Social Media entlassen zu werden. Im Zuge dessen wurden verschiedene Medienkompetenzkonzepte durchgearbeitet und eines für Social Media und Schüler*innen mit dem FS gE entwickelt (vgl. Kapitel 6.3). Durch das Konzept wurde der Interviewleitfaden erstellt, durch den die Bedürfnisse und aktuellen Kompetenzen der Schüler*innen eruiert werden sollten (vgl. Anhang 2). Bereits nach den ersten Interviews wurde erkennbar, dass die Schüler*innen nicht das Bildungsprogramm zum Thema Social Media benötigen, das sich Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte wünschten. Vielmehr wurde durch die Interviews klar, dass die Schüler*innen bereits Social Media nutzten und dies in durchaus kompetenter Weise. Die Bedürfnislage stellte sich völlig anders dar als zunächst angenommen. Die Schüler*innen benötigten, überspitzt gesagt, weniger „Kochrezepte“, wie sie einen Instagram-Post erstellen, sondern vielmehr Handlungsmöglichkeiten und Anlässe, um über ihre Online-Erfahrungen zu sprechen und sich sowie ihre Sicht auf Social Media erklären zu können. Daher wurde der Forschungsansatz ab diesem Zeitpunkt geändert und fortan sollten die Erfahrungen der Schüler*innen als Forschungsobjekt dienen und die Schüler*innen Expert*innen in eigener Sache sein. Ferner wurden bereits in den ersten Interviews einige Potenziale von Social Media sichtbar, die durch weitere Interviews bestärkt werden konnten.

Aus den Vorerfahrungen leiten sich die Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation ab:

In dieser Forschungsarbeit soll ...

- 1) ... unter Beachtung der unbestrittenen Gefahren von Social Media untersucht werden, inwiefern Schüler*innen der Haupt- und Berufsorientierungsstufe von Förderschulen mit dem FS gE Social Media nutzen und welche Potenziale soziale Medien für den Personenkreis mitbringen können.
- 2) ... das aktuelle Social-Media-Nutzungsverhalten von Schüler*innen mit dem FS gE erfasst werden.
- 3) ... eine Möglichkeit zum Umgang mit Social Media im schulischen Rahmen erarbeitet werden, hierfür sollen Handlungsempfehlungen formuliert werden.

Insbesondere die Social-Media-Nutzung von Personen mit einer geistigen Behinderung bzw. Schüler*innen mit dem FS gE kann als Forschungsdesiderat bezeichnet werden. So sollten insbesondere die Potenziale der Technologie für die Personengruppe und diejenigen, die ihnen nahestehen, in den Fokus gerückt werden:

„Social media and its benefits and concerns of usage is a fast moving area in terms of development, uptake by people with intellectual disability and their families, and safeguarding concerns. It is important that researchers keep up to date with these changes as research soon becomes invalid as the context changes“

(Caton & Chapman 2016, S. 137).

Sowohl im nationalen wie auch internationalen Kontext kann von einem erheblichen Forschungsdesiderat ausgegangen werden (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 137; vgl. Bosse & Hasebrink 2016, S. 10). Lediglich im australischen Diskurs über AAC⁶ und Social Media finden sich Studienergebnisse zur Social-Media-Nutzung und möglichen Potenzialen bzw. Risiken bei Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Grace et al. 2014; vgl. Moffat et al. 2019; vgl. Newman et al. 2017; vgl. Raghavendra et al. 2018; vgl. Raghavendra et al. 2012).

Vor dem Beginn der eigentlichen Forschung wurden zunächst verschiedene wissenschaftliche Konstrukte bearbeitet, um sich dem Phänomen der Social Media Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE theoretisch zu nähern. Zuerst wird in Kapitel 2 und 3 die Zielgruppe und die aktuellen Leitlinien der Geistigbehindertenpädagogik

⁶ Assisted and argumented communication.

beschrieben (vgl. Kapitel 2 und 3). In Bezug auf Social Media ist es wichtig, die Zielgruppe als heterogen und mehrdimensional zu betrachten. Die Mehrdimensionalität und Heterogenität der Zielgruppe werden durch die Betrachtung in verschiedenen Perspektiven berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.1-2.4). Die medizinische Perspektive stellt die organischen und psychischen Gründe für Behinderung in den Vordergrund, die psychologische Perspektive orientiert sich insbesondere am IQ, mit der soziologischen Perspektive werden Gesellschaftliche Prozesse die zu Behinderung führen können fokussiert und die pädagogische Perspektive befasst sich mit der Bildung und Erziehung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und wie die vorhandenen Ressourcen der Zielgruppe gefördert werden können (vgl. Kapitel 2.1-2.4). Unter Zuhilfenahme der verschiedenen Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik sollen die Effekte und Einflüsse von Social Media auf die Lebensrealität der Zielgruppe sichtbar gemacht werden. Die Leitideen sind außerdem dazu geeignet die aktuelle Lebenssituation der Menschen mit einer geistigen Behinderung zu beschreiben und hinsichtlich der Teilhabe an der Gesellschaft zu bewerten. Darüber hinaus orientiert sich die vorliegende Methodik und deren Durchführung an eben jenen Leitprinzipien (vgl. Kapitel 3.1-3.5).

Da Kommunikation eine wichtige Funktion von Social Media ist, wird in Kapitel 4 die Kommunikationswissenschaft als Bezugstheorie herangezogen, um kommunikative Besonderheiten der Zielgruppe und Phänomene auf den Social-Media-Plattformen erklären zu können (vgl. Kapitel 4). Durch eine allgemeine Verortung und Beschreibung der Kommunikationswissenschaft (vgl. Kapitel 4.1) und dem damit verbundenen Kommunikationsprozess (vgl. Kapitel 4.2) werden verschiedene Kommunikationsbegriffe definiert und auf ihren Stellenwert für die vorliegende Forschung geprüft (vgl. Kapitel 4.3). Anschließend werden Kommunikationsbesonderheiten bei Menschen mit einer geistigen Behinderung herausgearbeitet und die Bedeutung von Kommunikation für den Personenkreis definiert (vgl. Kapitel 4.4). Durch den Digital Divide haben Menschen mit einer geistigen Behinderung oftmals nicht ausreichende Möglichkeiten von Online-Kommunikation zu profitieren, wodurch ihre Teilhabe an der Gesellschaft weiter eingeschränkt werden kann (vgl. Kapitel 4.5). Die Kommunikationswissenschaft beschäftigt sich mit verschiedenen (Massen-)Medien, doch Social Media funktionieren anders als klassische (Massen-)Medien. Daher wird in Kapitel 5 das Phänomen Social Media erörtert (vgl. Kapitel 5). Zunächst werden Social Media definiert

und anhand eines Modells veranschaulicht (vgl. Kapitel 5.2). Danach werden unterschiedliche Formen von Social Media vorgestellt, die auch von Schüler*innen mit dem FS gE genutzt werden (vgl. Kapitel 5.3). Social Media kann als neuer Teilhabebereich für Menschen mit einer geistigen Behinderung begriffen werden, da Social Media in der aktuellen Informationsgesellschaft wesentlich zur Verbreitung von Informationen (beispielsweise Nachrichten, Veranstaltungen, etc.) beitragen (vgl. Kapitel 5.4). Gefahren und Risiken von Social Media sind zunächst für alle User*innen (mit und ohne Behinderung) die gleichen. Dennoch sollten vor allem in Bezug auf die unterschiedlichen Ressourcen, Ausgangsbedingungen und besondere Vulnerabilität des Personenkreises der Menschen mit einer geistigen Behinderung die Risiken der Social Media gezielt herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 5.5). Um mit Medien wie Social Media kompetent umgehen zu können, benötigen die Nutzenden pädagogische Konzepte, z.B. die Medienkompetenz (vgl. Kapitel 6). Der pädagogische Umgang mit Medien ist einem steten Wandel unterworfen und kann in verschiedenen Phasen nachempfunden werden, die letztendlich zum Konzept der Medienkompetenz führten (vgl. Kapitel 6.1). Darauf aufbauend werden drei verschiedene Medienkompetenzkonzepte⁷ vorgestellt und auf die Zielgruppe bzw. das Zielmedium hin überprüft (vgl. Kapitel 6.2). Anhand der Analyse werden aus ihnen die bedeutendsten Elemente für die vorliegende Dissertation herausgearbeitet und in einem Medienkompetenzbegriff zusammengefasst (vgl. Kapitel 6.3). Der Forschungsstand zum Thema Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE kann zum jetzigen Zeitpunkt als nicht ausreichend bezeichnet werden. Dessen ungeachtet, werden die bestehenden Studien in Kapitel 7 beschrieben und ihre Bedeutung für den in dieser Arbeit zu adressierenden Forschungsgegenstand herausgearbeitet; dabei werden sowohl nationale als auch internationale Studien herangezogen (vgl. Kapitel 7).

Anschließend wird in Kapitel 8 die Methodik der vorliegenden Studie beschrieben und das genaue Vorgehen dokumentiert. Mit Hilfe von qualitativen Methoden soll das Feld der Social Media Nutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung erschlossen werden (vgl. Kapitel 8.1.; vgl. Kapitel 8.2). Als Erhebungsmethode wurden problemzentrierte Interviews gewählt, die durch ihre Offenheit und gleichzeitige Möglichkeit

⁷ Baacke (1997), Tuldoziecki (1998) und Groeben (2002).

der Strukturierung einen umfassenden Einblick in die Social Media Nutzung der Schüler*innen geben soll (vgl. Kapitel 8.4). Forschung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung erfordert bestimmte Qualitätskriterien und besonderes Augenmerk auf die kognitiven Voraussetzungen der Zielgruppe, sie werden dargestellt und für die vorliegende Methodik eingeordnet (vgl. Kapitel 8.3). Die Rolle der Forschenden im Forschungsprozess kann mit Hilfe der Autoethnografie herausgestellt werden, weiterhin ermöglicht sie zusätzliche Informationen (wie in dieser Arbeit den Weg zum Interview) in den Fokus nehmen zu können, daher wurde sie zur Methodenkombination mit den PZI ausgewählt (vgl. Kapitel 8.5). Da die Forschenden in der qualitativen Forschung die Interviews unmittelbar beeinflussen, ist es wichtig den „Effekten des Sich-einmischens“ Beachtung zu schenken und im Forschungsprozess zu reflektieren (vgl. Kapitel 8.6). Eine Auswertung der Ergebnisse wird anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz vorgenommen (vgl. Kapitel 8.8). Um die Individualität der einzelnen Interviews zu würdigen, werden in Kapitel 9 die einzelnen Fälle genauer vorgestellt und dabei werden vor allem andere subjektive Begebenheiten, anhand von autoethnografischen Notizen einbezogen (vgl. Kapitel 9). Eine systematische Auswertung mittels vergebener Codes wird in Kapitel 10 vorgenommen und in Form von Kernergebnissen in Kapitel 11 dargestellt (vgl. Kapitel 10; vgl. Kapitel 11). In Kapitel 12 werden aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Social Media im Unterricht an der Förderschule formuliert (vgl. Kapitel 12). Den Abschluss bildet ein zusammenfassendes Fazit (vgl. Kapitel 13).

2 Multiperspektivität von geistiger Behinderung

Das Phänomen geistige Behinderung ist so komplex und multifaktoriell, dass es schwerfällt, eine Bezeichnung für ebendiese heterogene Gruppierung zu finden. Dennoch soll eine gemeinsame Bezeichnung für die Zielgruppe ermittelt werden (vgl. Stöppler 2017, S. 17-18). Haveman und Stöppler verwenden den Begriff geistige Behinderungen und bezeichnen ihn als „Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Probleme mit der sozialen Adaption“ (vgl. Haveman & Stöppler 2021, S. 2). Menschen mit einer geistigen Behinderung können leichte, mittlere oder schwerwiegende Probleme bei der Bewältigung kognitiver Aufgaben aufweisen (vgl. Stöppler 2017, S. 18). Es gibt Personen in der Zielgruppe, die sich in ihrem Entwicklungsstand an der Schwelle zur Lernbehinderung befinden und daher im Bereich der praktischen Lebensbewältigung weitgehend eigenständig agieren können. Darüber hinaus sind ebenfalls Menschen mit komplexen oder multiplen geistigen Beeinträchtigungen dem Personenkreis zuzuordnen (vgl. ebd.).

Die vorliegende Studie trägt der Mehrdimensionalität und der sozialen Konstruktion von Behinderung Rechnung, indem die Befragten selbst zu Wort kommen und der Fokus der Forschung auf die vorliegenden sozialen und materiellen Barrieren ausgerichtet wird. Aufgrund der schwierigen begrifflichen Verhältnisse nutzt der Autor den Begriff „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ oder „Schüler*innen mit den FS gE“, auch wenn die Begriffe umstritten und kritisierbar sind (vgl. Stöppler 2017, S. 17-18).

Im Folgenden wird das Phänomen geistige Behinderung genauer beschrieben und verschiedene Perspektiven auf Behinderung im Allgemeinen und geistige Behinderungen im Speziellen dargelegt. Die Bezeichnungen „Behinderung“ oder „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ wurden in den letzten Jahren zu Recht kritisiert, da hierdurch eine Vereinfachung der komplexen Ausgangsbedingungen impliziert werden könnte. Bereits vor 25 Jahren insistierte Feuser (1996, o.S.): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Weiterhin werden die Bezeichnungen von Interessenverbänden und Expert*innen in eigener Sache kritisiert (vgl. Mensch zuerst 2021). Durch Relativierung und Umdeutung der Begrifflichkeit wird die Mehrdimensionalität und insbesondere die soziale Konstruktion der Personengruppe nicht ausreichend gewürdigt. Behinderung wird in

dieser Dissertation als primär von der Gesellschaft konstruiert verstanden, sodass eine Behinderung immer auf die jeweiligen äußeren Umstände zurückgeführt werden kann. Zunächst werden verschiedene Perspektiven von Behinderungen diskutiert, die insbesondere im pädagogischen Kontext relevant sind und sich dort vor allem im FS gE als konstituierend erwiesen haben (vgl. Fornefeld 2020; vgl. Stöppler 2017). Hierdurch können die verschiedenen Implikationen der Perspektiven von Social Media auf den Personenkreis eingeordnet und diskutiert werden. Im Anschluss werden die Leitprinzipien der Förderpädagogik vorgestellt und in Bezug zu der vorliegenden Studie gesetzt.

2.1 Medizinische Perspektive

Wenn von der medizinischen Perspektive auf Behinderung gesprochen wird, liegt der Fokus primär auf der Ätiologie. Schon im 18. und 19. Jahrhundert sind Aspekte der medizinischen Perspektive erkennbar, die sich bis in die letzte Hälfte des 20. Jahrhunderts als Leitidee der Förderpädagogik und ihrer Vorläufer etablierte. Es impliziert darüber hinaus, dass die Behinderung als spezifisches Merkmal einer Person mit geistiger Behinderung angesehen wurde (vgl. Stöppler 2017, S. 23). Hieraus ergibt sich eine defizitorientierte Sichtweise auf Behinderung, in der Menschen stigmatisiert und auf ihre Behinderung reduziert werden. Zur Theorie der Stigmatisierung war die Goffman'sche Stigmatheorie lange Zeit leitend (vgl. B. Lindmeier & Lindmeier 2006, S. 49). Einschränkungen und Defizite werden oftmals zur alleinigen Charakterisierung von Menschen mit Behinderungen genutzt. Die medizinische Perspektive ist in den pädagogischen Überlegungen der letzten Jahrzehnte stetig weiter in den Hintergrund getreten und einer kompetenz- und ressourcenorientierten Sichtweise gewichen (vgl. Goll 2013, S. 76).

Medizinische Ursachen für eine Behinderung können in prä-, peri- und postnatale Ursachen untergegliedert werden. Bei pränatalen Ursachen werden Ursachen beschrieben, die vor der Geburt des Kindes eintreten. Die Ursache können ungünstige genetische Voraussetzungen (Genmutationen, Chromosomenanomalien) oder exogene Einflüsse wie Drogenmissbrauch, Alkoholmissbrauch oder Infektionskrankheiten der Mutter sein. Weiterhin können Ursachen multifaktoriell bedingt sein. Hierbei können sowohl genetische als auch exogene Faktoren relevant sein (vgl. Neuhäuser 2013,

S. 389-392; vgl. Fornefeld 2020, S. 73-74; vgl. Speck 2018, S. 59; vgl. Neuhäuser 2008, S. 166-171).

Mit perinatalen Ursachen geistiger Behinderung sind Komplikationen gemeint, die während der Geburt auftreten und entwicklungsverzögernde Schäden hervorrufen. Hierzu zählen Läsionen oder die Sauerstoffunterversorgung des Gehirns. Exemplarische Komplikationen während der Geburt sind: abnormale Lage des Kindes, frühzeitige Ablösung der Placenta oder eine lange Dauer des Entbindungsvorgangs (vgl. Neuhäuser 2013, S. 389-392; vgl. Fornefeld 2020, S. 74; vgl. Speck 2018, S. 59; vgl. Neuhäuser 2008, S. 171-172).

Postnatale Ursachen beschreiben jegliche Schäden, die dem Gehirn nach der Geburt zugefügt werden. Hierzu zählen alle Schädel-Hirn-Traumata, entzündliche Erkrankungen des zentralen Nervensystems, Sauerstoffmangel⁸ und Operationen am Kopf, Tumorentfernung o. ä. Grundsätzlich gilt, je jünger das Kind beim Auftreten der Komplikationen ist, desto schwerwiegender sind die Folgen (vgl. Neuhäuser 2013, S. 389-392; vgl. Fornefeld 2020, S. 73; vgl. Speck 2018, S. 59; vgl. Neuhäuser 2008, S. 173).

Auch für die pädagogische Arbeit sind komorbide Erkrankungen, Störungsbilder im Verhalten und besondere syndromspezifische Stärken und Schwächen von Bedeutung. Überdies können durch einen ressourcenorientierten ätiologischen Blickwinkel Stärken und Ressourcen der Personen hervorgehoben werden (vgl. Stöppler 2017, S. 23).

Die Suche nach Ursachen ist für die pädagogische Arbeit in der Regel wenig handlungsleitend. Dennoch können diagnostizierte Ursachen Schuldgefühlen und Schuldzuweisungen der Erziehungsberechtigten vorbeugen. Durch den Befund können in der Folge gezielte therapeutische Maßnahmen wie beispielsweise Logopädie oder Physiotherapie eingeleitet werden (vgl. Neuhäuser 2013, S. 389-392, 2007, S. 20-21).

⁸ Beispielsweise bei Ertrinkungsunfällen.

2.2 Psychologische Perspektive

Die psychologische Perspektive auf geistige Behinderung nimmt insbesondere den Grad der Intelligenzminderung (andauernd bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres) und das adaptive Verhalten in den Blick. Hierbei spielt der Intelligenzquotient (IQ)⁹ eine wichtige Rolle in der Diagnostik (vgl. Stöppler 2017, S. 23; vgl. Speck 2018, S. 62; vgl. Schuppener 2008, S. 94-95). Der IQ ist eine normierte Maßeinheit, die kognitive Prozesse zu beschreiben versucht. Die Normierung findet anhand der Normalverteilung in der Bevölkerung statt, hierbei handelt es sich um eine gruppenbezogene Normierung (vgl. Stöppler 2017, S. 23; vgl. Maderthaner 2017, S. 279-280). Der Mittelwert des IQ liegt bei 100; eine Standardabweichung bei 15 IQ-Punkten. Eine Abweichung von zwei Standardabweichungen nach unten wird in der Regel als geistige Behinderung eingestuft; zwei Standardabweichungen nach oben werden als hochintelligent klassifiziert (vgl. Stöppler 2017, S. 23; vgl. Maderthaner 2017, S. 279-280).

Der ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) kodiert die geistige Behinderung im Kapitel V, psychische und Verhaltensstörungen unter den Ziffern F70-79 (Intelligenzminderung) (vgl. DIMDI 2021).

Auch hier ist der IQ ein zentrales diagnostisches Mittel zur Diagnose des Grades der Behinderung. So wird geistige Behinderung in verschiedene Kategorien eingeordnet:

F70: Leichte Intelligenzminderung; IQ: 50-69

F71: Mittelgradige Intelligenzminderung; IQ: 35-49

F72: Schwere Intelligenzminderung; IQ: 20-34

F73: Schwerste Intelligenzminderung; IQ: unter 20

(vgl. DIMDI 2021)

Seit dem 01.01.2022 ist die neue Klassifikation ICD-11 in Kraft. Nach einer Übergangszeit von 5 Jahren sollen alle Krankheiten nur noch im ICD-11 kodiert werden (vgl. BfArM 2021).

⁹ Der Intelligenzquotient berechnet sich aus dem Intelligenzalter, das anhand eines standardisierten Intelligenztests ermittelt wird, sowie dem Lebensalter. Das Intelligenzalter wird durch das Lebensalter geteilt und das Ergebnis wird mit 100 multipliziert ($IQ = \frac{\text{Intelligenzalter}}{\text{Lebensalter}} \times 100$). Die Multiplikation ermöglicht es, ein Ergebnis mit ganzen Zahlen zu kreieren (Maderthaner (2017, S. 279)).

Wie bereits der ICD-10 klassifiziert der ICD-11 verschiedene Krankheiten und psychologische Störungsbilder, um eine inter- und intradisziplinäre Kommunikation über verschiedene Krankheitsbilder zu ermöglichen. Die unterschiedlichen Ausprägungen einer geistigen Behinderung sind unter „6A00 Disorders of intellectual development“ kodiert (vgl. WHO 2022). Aktuell wird an einer deutschen Übersetzung gearbeitet, die im Laufe der nächsten Jahre verfügbar sein wird (vgl. BfArM 2021).

Außerdem kann die Intelligenzminderung nach dem DSM-V (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen) kodiert werden (vgl. Falkai et al. 2018). Da die Kodierung jedoch ähnlich funktioniert wie der ICD-10 und ICD-11, wird auf eine genauere Beschreibung verzichtet.

Ferner ist davon auszugehen, dass „[...] sich die Intelligenz von Personen mit einer geistigen Behinderung durch einen verminderten Differenzierungsgrad auszeichnet, Intelligenzbeeinträchtigungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung äußern sich häufig in Form einer veränderten Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen und Informationen“ (Schuppener 2008, S. 92). Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung treten im Bereich der kognitiven Informationsverarbeitung vor allem in den Bereichen *Schnelligkeit, Erkennen relevanter Informationen, Auswahl & Kontrolle von Strategien* und *Motivation zur Problemlösung* Komplikationen auf (Sarimski 2013, S. 49-50; vgl. Sarimski 2003, S. 47).

Wie im ersten Abschnitt beschrieben, wird die geistige Behinderung nicht allein durch den IQ-Wert konstituiert – auch das adaptive Verhalten spielt eine wichtige Rolle, ebenso wie das Alter in Abgrenzung zur Demenz (vgl. Stöppler 2017, S. 23). Speck (2018) führt folgende Bereiche an, die zentral in der Entwicklung des Menschen sind:

„[...] **Im Frühkindheits- und Vorschulalter:** [Hervorhebung im Original]

1. Sensomotorische Fertigkeiten,
2. Kommunikative Fertigkeiten (einschl. Sprechen und Sprache),
3. Fertigkeiten der Selbstversorgung und
4. Sozialverhalten (Interaktion mit anderen).

In der Schul- und frühen Jugendzeit: [Hervorhebung im Original]

5. Anwendung grundlegender Kulturtechniken im Alltag,

6. Anwendung angemessener Begründungen und Urteile in der Bewältigung der Umwelt,

7. Sozialfertigkeiten (Teilnahme an Gruppenfertigkeiten und interpersonale Beziehungen).

Für Heranwachsende und Erwachsene: [Hervorhebung im Original]

8. Berufliche und soziale Verantwortlichkeiten und Leistungen. [...]“

(Speck 2018, S. 62).

Sind die Bereiche nicht oder nicht vollständig ausgebildet, kann von einem abweichenden adaptiven Verhalten gesprochen werden.

2.3 Soziologische Perspektive

Die soziologische Perspektive auf Behinderung ist eine essenzielle Sichtweise auf Behinderung, eine „Soziologie der Behinderten“ kann wie folgt definiert werden:

„Soziologie der Behinderten‘ ist die Wissenschaft vom Zusammenleben der Menschen. Ihr spezieller Forschungsgegenstand ist die soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen“

(Cloerkes 2007, S. 2).

Die soziologische Perspektive fokussiert somit die tatsächliche Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen. Hierbei ist insbesondere deren Rezeption und Anbindung in der Gesellschaft von Bedeutung (vgl. Wacker 2008, S. 115). Der Fokus liegt nicht mehr ausschließlich auf den individuellen Faktoren oder dem Krankheitsbild, sondern vielmehr auf der Gesellschaft. So ist die vorliegende Definition von Behinderung primär von der Gesellschaft beeinflusst. Nach Cloerkes (2007) sind zwei Faktoren für eine Behinderung maßgebend verantwortlich: Zum einen die Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigung, wodurch eine Unterscheidung zur Krankheit geschaffen werden kann. Faktor zwei ist die Sichtbarkeit der Behinderung, womit weitestgehend das „Wissen“ von anderen Menschen über die Behinderung eines Menschen gemeint ist (vgl. Cloerkes 1988, S. 87 zit. nach Cloerkes 2007, S. 8). Weiterhin gilt es, die negative Bewertung von Behinderung und eine negative Reaktion auf Behinderung zu unterscheiden und zu trennen. Behinderung sollte darüber hinaus nicht als etwas Absolutes angesehen werden, sondern immer in Bezug auf die gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen für das Individuum wahrgenommen werden. Nicht die körperliche Schädigung oder die medizinische Diagnose ist ausschlaggebend für die soziolo-

gische Betrachtungsweise (vgl. Cloerkes 2007, S. 9). Cloerkes (2016, S. 432-433) erläutert die Relevanz des Stigmas für Menschen mit Behinderungen. So ergibt sich nach jener These Behinderung stets aus Zuschreibungsprozessen und den daraus resultierenden Folgen für das Individuum (vgl. Cloerkes 2016, S. 432-433). Die These unterschlägt jedoch, dass Menschen mit Behinderungen aktiv gegen Stigmatisierungsfolgen wirken können und Zuschreibungen nicht zwangsläufig und immer gleich sind (vgl. ebd.). Dadurch ergibt sich ein diverses Bild von Behinderung im soziologischen Kontext, in dem Speck (2018, S. 69) betont, dass Behinderung nicht ausschließlich als sozial konstruiert betrachtet werden sollte.

„Mit einer solch rein *sozial* [Hervorhebung im Original] ausgerichteten Erklärung würde das subjektiv erlebte Behindertsein, sei es aufgrund empfindlich eingeschränkter Körperfunktionen, versperrter Lebenschancen, Hilflosigkeiten, Schmerzen oder demütigender Bemerkungen und distanzierter Begegnungen, ausgeblendet und damit abgewertet“

(Speck 2018, S. 69).

Menschen dürften – durch eine zu starke Fokussierung auf die gesellschaftlichen Phänomene – nicht in ihrem Behinderungserleben alleingelassen werden. Eine Verkürzung der besonderen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen könnte die Folge sein (vgl. ebd.).

In der soziologischen Perspektive kann Behinderung auf verschiedenen Ebenen angesehen werden. Die Mikro-Ebene ist auf Individuen und ihre Einstellungen und Erfahrungen mit Behinderung ausgerichtet und beschreibt deren Einfluss auf Sozialisation sowie gesellschaftliche Teilhabe. Auf der Makro-Ebene werden soziale Strukturen, Netzwerke, Institutionen etc. fokussiert und deren Einfluss auf Macht- und Teilhabestrukturen erörtert. Daher können Institutionen und gesellschaftliche Strukturen als „Gatekeeper“ fungieren und somit Inklusion und Exklusion in der Gesellschaft regulieren (vgl. Wacker 2008, S. 116-117). Wacker (2008, S. 116) benennt folgende Aspekte als Einstellungen, die, wie zuvor im Sinne von Stigma beschrieben, Stereotypen fördern oder abbauen können:

- Einstellungen (Vorurteile),
- Institutionen,
- Kontextfaktoren.

Insgesamt identifiziert Wacker (2008, S. 117-118) in Bezug zu Behinderung vier verschiedene soziologische Betrachtungsweisen:

- Interaktionistische Betrachtungsweise (nach Goffman (1967; 1972))
 - Behinderung ist ein Prozess von Zuschreibung und Erwartung
- Gesellschaftstheoretische Betrachtungsweise (nach Hohmeier (1979) und Jantzen (1987))
 - Behinderung ist an gesellschaftliche Strukturen gebunden
 - Bildungssystem und Arbeitsmarkt sind ausschlaggebend für Behinderungszuschreibung
- Systemtheoretische Betrachtungsweise (nach Luhmann (1994))
 - Behinderung ist in einem sozialen System verortet
 - Kommunikation als Prozess von Selektion legt Basis für soziale Systeme
- Soziologisch-sozialpolitische Betrachtungsweise (nach Ferber (1972, 1976) und Thimm (1972))
 - Behinderung ist mit dem gesellschaftlichen Auftrag, für Teilhabe zu sorgen, verknüpft
 - Durch Dienst- und Sachleistungen soll Teilhabe ermöglicht werden

Durch die unterschiedlichen Blickwinkel der vorliegenden Betrachtungsweisen können verschiedene Teilbereiche des soziologischen Gegenstands „Behinderung“ herausgearbeitet und diskutiert werden. Für dieses Forschungsvorhaben soll insbesondere die systemtheoretische Sichtweise in Kombination mit der Annahme, dass Behinderung eine soziale Konstruktion ist, ausschlaggebend sein (vgl. Kapitel 3.5).

2.4 Pädagogische Perspektive

Speck (2018, S. 72) sieht die geistige Behinderung für die Pädagogik als ein „Phänomen vorgefundener und komplex und differenziert zu erfassender Wirklichkeit“. Vor allem Bildung und Erziehung sind hierfür handlungsleitend (vgl. Stöppler 2017, S. 27). Dementsprechend wird geistige Behinderung für Pädagog*innen als Aufgabe gesehen, „die darauf gerichtet ist, trotz der Behinderung Erziehung und Bildung zu ermöglichen“ (ebd.). Pädagogisch gilt es, die Lernmöglichkeiten des Kindes zu erfassen und durch eine angepasste und individuelle Gestaltung der Lernumgebung das Lernen zu fördern (vgl. ebd.).

Die pädagogische Leitlinie ist von zwei Standpunkten heraus zu bestimmen:

1. Vom Kind und dessen individuellen Bedürfnissen bei Bildung und Erziehung
2. Von den speziellen Voraussetzungen, die sich aus der pädagogischen Fragestellung ergeben

(vgl. Speck 2018, S. 73).

Im schulischen Bereich wurde mit der Kultusministerkonferenz (KMK) 1994 der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeführt (vgl. KMK 1994; vgl. Speck 2018, S. 73). Generell enthält dieser Begriff die Entscheidung darüber, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht in einer Regelschule nicht ohne förderpädagogische Unterstützung teilnehmen kann. Darüber hinaus wird festgelegt, welcher Lernort für das Kind infrage kommt. Dahingehend werden zwei Möglichkeiten genannt: Die allgemeinbildende Schule, also eine Regelschule, die ausreichend für die sonderpädagogische Förderung sorgt oder die Förderschule mit einem entsprechenden Förderschwerpunkt (vgl. Speck 2018, S. 73). Im Jahre 1998 wurden erstmals „Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ herausgegeben (vgl. Fornefeld 2020, S. 134; vgl. KMK 1998). Die Erziehungsberechtigten haben bei der Wahl des Förderorts seit der Ratifizierung der UN-BRK ein Mitspracherecht (vgl. Speck 2018, S. 73). Weiterhin werden den Eltern¹⁰ und Erziehungsberechtigten besondere Kompetenzen und Ressourcen für die schulische Bildung zugesprochen (vgl. KMK 2011, S. 4; vgl. A. Eckert 2014, S. 117-118; vgl. Zentel 2023, S. 8-9). Hierbei sind insbesondere die verschiedenen Rollen von großer Bedeutung, die die Zusammenarbeit von Fachkräften (beispielweise Förderschullehrkräfte) und Erziehungsberechtigten erschweren können (vgl. Jeltsch-Schudel 1988, S. 65-66, 2014, S. 96). Vor allem fehlende Wahlmöglichkeiten seitens der Erziehungsberechtigten können als ein eklatanter Unterschied in der Beziehung zu den Schüler*innen genannt werden. Durch diese und weitere Ungleichheiten können ungünstige Machtverhältnisse zwischen Lehrkraft und Erziehungsberechtigten entstehen (vgl. Jeltsch-Schudel 2014, S. 95-97).

¹⁰ Vertiefende Literatur zur Situation von Eltern mit Kindern mit geistiger Behinderung: „*Bewältigungsformen von Familien mit geistig behinderten Söhnen und Töchtern. Gespräche mit Müttern u. anderen Familienangehörigen über ihren Alltag mit e. geistig behinderten Kleinkind, Schulkind oder Erwachsenen*“ von Barbara Jeltsch-Schudel (1988) und „*Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden (Hrsg.)*“ von U. Wilken und Jeltsch-Schudel (2014).

Im Kontext der vorliegenden Dissertation ist insbesondere die schulische Laufbahn von Menschen mit einer geistigen Behinderung bedeutsam. Daher wird im Folgenden auf den betreffenden Förderschwerpunkt eingegangen (vgl. KMK 1994, 1998):

Entgegen der rechtlich bindenden Grundlage der UN-BRK werden in Deutschland immer noch 86 % (Stand Schuljahr 2019/2020) der Schüler*innen mit dem FS gE separat in einer Förderschule beschult (vgl. KMK 2021, S. 5). Eckert und Dworschak (2023, S. 252) konstatieren, dass inklusive Bildung im FS gE deutlich seltener stattfindet als bei anderen Förderschwerpunkten. Dementsprechend gehen die meisten Schüler*innen mit dem FS gE auf eine Förderschule (vgl. T. Eckert & Dworschak 2023, S. 252). Die Schülerschaft der Förderschule gE ist von ihrer Heterogenität geprägt. Jedoch sind insbesondere Menschen mit einer geistigen Behinderung häufig in dem Förderschwerpunkt anzutreffen (vgl. Stöppler 2017, S. 94). Die KMK von 1998 verlautbarte diesbezüglich: „Bei allen Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung besteht Sonderpädagogischer Förderbedarf“ (vgl. KMK 1998, S. 7). Daher kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Menschen mit einer geistigen Behinderung in einer Förderschule mit dem FS gE beschult wird. Die Unterteilung in unterschiedliche Förderschwerpunkte ist auf die Gliederung innerhalb der Förderpädagogik zurückzuführen. Seit den 1960er-Jahren teilt sich die Disziplin zwischen „[...] einer allgemeinen Theorie (Allgemeine Heil-, Sonder-, oder Behindertenpädagogik) und einzelnen Fachrichtungen (z. B. Lernbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik) [...]“ (C. Lindmeier 2013, S. 111) auf.

Die Förderschule gE entwickelte sich in den letzten Jahren zu einem Sammelbecken für Schüler*innen, die in anderen Schulformen aufgrund ihrer starken Verhaltensauffälligkeiten nicht beschulbar sind (vgl. Fornefeld 2020, S. 147). Die neue Schüler*innen-Gruppe der Förderschule gE wird zunehmend sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen als Belastung wahrgenommen. Somit zeichnet sich eine Veränderung in der Schülerschaft ab (vgl. Fornefeld 2020, S. 147). Weiterhin sind Schüler*innen mit einer komplexen Behinderung in den Förderschulen mit dem FS gE präsent. Somit befinden sich Schüler*innen, die mit mehreren Förderschwerpunkten¹¹ klassifiziert wurden, in den Schulen (vgl. ebd.).

¹¹ Beispielsweise: Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (KmE).

Die Förderschule gE ist in vier Stufen gegliedert:

1. Vor-, Unter- bzw. Grundstufe (2-3 Jahre)
 - a. Grundlegende Verhaltensweisen werden spielerisch vermittelt
 - b. Förderung der Selbstständigkeit
 - c. Schulung des Arbeits- und Sozialverhaltens
2. Mittelstufe (2 Jahre)
 - a. Festigung des Gelernten
 - b. Komplexere Sachverhalte
 - c. Kulturtechniken
3. Ober- bzw. Hauptstufe (3 Jahre)
 - a. Einbezug in Planung und Gestaltung des Unterrichts
 - b. Projektorientiertes Vorgehen
 - c. Kulturtechniken
4. Werk- bzw. Berufsorientierungsstufe (3 Jahre)
 - a. Grundlagen für die spätere berufliche Tätigkeit
 - b. Vorbereitung auf das „Erwachsenenleben“
 - c. Betriebspraktika (häufig WfbM)

(vgl. Fornefeld 2020, S. 144-145)

Die Stufeneinteilung wird anhand des Lebensalters vorgenommen (vgl. Fornefeld 2020, S. 146). Darüber hinaus sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Stufen fließend und können sich je nach didaktischer Begründung unterscheiden. Daher variiert das Alter in der vorliegenden Studie (12-19 Jahre), da mit dem Anliegen an die Schulen herangetreten wurde, Schüler*innen der Hauptstufe und Berufsorientierungsstufe für die Studie zu akquirieren.

Für den Unterricht im FS gE werden verschiedene Unterrichtsprinzipien empfohlen, die durch verschiedene Autor*innen beschrieben und ausformuliert wurden (vgl. Speck 2018, S. 278-289; vgl. H. J. Pitsch & Thümmel 2014, S. 184-198; vgl. Terfloth et al. 2019, S. 208-224; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 47-56). Mithilfe der methodischen und didaktischen Prinzipien für Schüler*innen mit dem FS gE können der Unterricht oder außerschulische Bildungsangebote individuell an die Zielgruppe angepasst werden.

Beispielhaft beschreiben Terfloth et al. (2019, S. 209) folgende fünf Prinzipien und deren Ziele:

- Lebenspraxis und Lebensnähe (vgl. ebd., S. 209-210)
 - „Handlungsplanungen und -strategien [...] entwickeln“ und selbstständig durchführen (ebd., S. 209)
 - Alltagshandlungen erlernen
 - Lebensnähe im Unterricht durch „komplexe Inhalte unter Beachtung der Alltagsrelevanz für die Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Aneignungsmöglichkeiten [...] gestalten“ (ebd., S. 210)
- Handlungsorientierung (vgl. ebd., S. 21-220)
 - Arbeitsaufträge gemäß der Handlungskompetenz der Schüler*innen gestalten
 - Berücksichtigung der subjektiven Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungskontrolle
 - Handlungsorientierter Unterricht
- Differenzierung (vgl. Terfloth et al. 2019, S. 220-222)
 - Innere Differenzierung als Grundlage für die Planung und Durchführung von Lernprozessen
 - „Koordination individualisierter Aufgaben“ (ebd., S. 220)
 - Transparenz des Unterrichtsverlaufs
- Kleine Schritte (vgl. ebd., S. 222)
 - Sinnvolle und kleinschrittige Strukturierung von Aufgaben
 - Überblick über den Gesamtzusammenhang
 - Schüler*innen sollten trotzdem in der agierenden Position bleiben
- Ganzheitlichkeit (vgl. ebd. S. 222-223)
 - Einbezug aller Entwicklungsbereiche
 - Kein rein kognitiv ausgerichteter Unterricht

Über dies wird das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben sämtlichen Stufen der Förderschule forciert. Im pädagogischen Kontext haben Kulturtechniken einen großen Stellenwert (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 86-87). Der Schriftspracherwerb hat sich somit zu einem wichtigen Bestandteil der Beschulung von Schüler*innen mit dem FS gE entwickelt. Wachsmuth und Stöppler (2010, S. 86) konstatieren: „Lesen gilt als die wichtigste Fähigkeit zur Teilhabe an Kultur. Durch Schrift kann der Mensch raum- und zeitunabhängig kommunizieren“. Die Ziele der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung fasst Nußbeck (2008, S. 14) zusammen:

„Pädagogik und Betreuung sollten daher Hilfestellung zu einem so weit wie möglich selbstbestimmten Leben geben und die individuellen Bedürfnisse der Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigen“.

2.5 Zwischenfazit

Geistige Behinderung muss mehrdimensional und multifaktoriell betrachtet werden, da es sich um ein vielschichtiges und heterogenes Phänomen handelt, das sich nicht durch eine Reduzierung auf einen Begriff oder vermeintliche Phänotypen erfassen lässt (vgl. Stöppler 2017, S. 17-18). Hierfür werden vier verschiedene Perspektiven auf geistige Behinderung vorgestellt und diskutiert.

Die medizinische Perspektive orientiert sich an verschiedenen Phänotypen von Krankheitsbildern und den damit einhergehenden Syndromen. Zudem ist es aus medizinischer Sicht wichtig, Syndrome zu klassifizieren und ihre häufigsten Symptome zu beschreiben, um adäquat darauf reagieren zu können. Dementsprechend ist die Ätiologie der Behinderung bedeutend (vgl. Stöppler 2017, S. 22-23). Die Syndrome können aus medizinischen Gesichtspunkten prä-, peri- oder postnatale Ursachen haben (vgl. Neuhäuser 2013, S. 389-392). Diagnosen helfen dabei, gezielte Therapien zu verordnen und sie durch Krankenversicherungen o. ä. zu finanzieren (vgl. ebd.). Im Kontext von Social Media kann das angewandte Wissen über Diagnosen und deren Symptome dabei helfen, benötigte Hilfsmittel (Screenreader, Tablet-Halterungen etc.) zu beantragen und Menschen mit einer geistigen Behinderung die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Die folgende Perspektive ist die psychologische. Hierbei wird die geistige Behinderung hauptsächlich durch den IQ und die damit verbundene Normalverteilung klassifiziert. Die Informationsverarbeitung und eine veränderte Wahrnehmung bewirken Probleme bei kognitiven Verarbeitungsprozessen (vgl. Schuppener 2008, S. 92; Sarimski 2013, S. 49-50). Ferner ist es wichtig die adaptiven Fähigkeiten zu beachten und zu diagnostizieren, denn sie geben Aufschluss über den Entwicklungsstand. Für eine psychologische Diagnose müssen beide Parameter berücksichtigt und einbezogen werden (vgl. Stöppler 2017, S. 23; vgl. Maderthaler 2017, S. 279-280). Demnach gehört zum adaptiven Verhalten nach Speck unter anderem die „Anwendung grundlegender Kulturtechniken im Alltag“ (vgl. Speck 2008, S. 62) und mittlerweile kann Social Media als eine solche Kulturtechnik angesehen werden (vgl. KMK 2012). Dadurch bekommt die psychologische Perspektive eine wichtige Bedeutung im Zusammenhang von geistiger Behinderung und Social Media. Zudem sind kognitive Prozesse für die Verarbeitung der Reize, die Social Media bieten kann, relevant und sollten bei der Bearbeitung des Themas im pädagogischen Kontext berücksichtigt werden.

Mit der soziologischen Perspektive wird eine Sichtweise beschrieben, deren Leitmotiv besagt, dass Behinderung im Sinne dieser Sichtweise nichts Absolutes ist und sich an gesellschaftlichen Normen orientiert (vgl. Cloerkes 2007, S. 9). Personen werden also behindert und sind nicht von sich aus behindert, was auch durch den ICF ausgedrückt werden kann (vgl. Wacker 2008; vgl. Kapitel 3.4). Durch die Konstruktion von Behinderung in der Gesellschaft kann die Nutzung von Social Media dazu beitragen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung sichtbar in der Gesellschaft werden und dadurch einen Ermächtigungs- und Empowerment-Prozess durchlaufen, die im Sinne der soziologischen Perspektive Teilhabechancen eröffnen.

Abschließend beschreibt die pädagogische Perspektive insbesondere die Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Konstituierend ist eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise auf Menschen (vgl. Stöppler 2017, S. 27). Pädagog*innen sollen das bestmögliche Bildungsangebot für die individuellen Potenziale der Menschen erstellen. Es ist in dem Zusammenhang belanglos, wie schwer die Behinderung ist; das Recht auf Bildung ist universell und jeder Mensch ist bildungsfähig (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 21-22; vgl. Stöppler 2017, S. 94). Durch verschiedene Unterrichtsprinzipien sowie didaktische und methodische Aspekte kann der Unterricht zielführend gestaltet und das Recht auf Bildung umgesetzt werden (vgl. Speck 2018, S. 278-289; vgl. H. J. Pitsch & Thümmel 2014, S. 184-198; vgl. Terfloth et al. 2019, S. 208-224; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 47-56). Stellvertretend für die vielfältigen Ansätze werden die Unterrichtsprinzipien von Terfloth et al. (2019, S. 209-223) in den Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 12) aufgegriffen: *Lebenspraxis und Lebensnähe, Handlungsorientierung, Differenzierung, kleine Schritte und Ganzheitlichkeit* (vgl. ebd.). Menschen mit geistiger Behinderung erhalten in Deutschland den FS gE. Sie können entweder an der Regelschule mit förderpädagogischer Begleitung beschult und unterrichtet werden oder an einer gesonderten Förderschule mit dem FS gE (vgl. KMK 1998). Der FS gE wurde in der vorliegenden Arbeit als Zielgruppe festgelegt, da dort größtenteils Menschen mit geistiger Behinderung beschult werden (vgl. T. Eckert & Dworschak 2023). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit,

die heterogene und vielschichtige Klientel möglichst objektiv¹² zu benennen (Stöppler 2017, S. 94). Die Studie untersucht Schüler*innen des FS gE und deren Social-Media-Verhalten. Zudem nimmt die pädagogische Sichtweise eine besondere Stellung im Prozess der Auswertung ein. Hier kann eine gezielte Medienpädagogik oder -erziehung ansetzen und die beschriebenen Prozesse unterstützen (vgl. Kapitel 6).

Der FS gE mag in seiner kategorisierenden und auf diagnostischen Annahmen beruhenden Charakteristik rückständig und nicht mehr zeitgemäß wirken. Insbesondere in einer Zeit, in der der Ruf nach einem Wandel im deutschen Bildungssystem lauter wird und durch die Disability Studies zu Recht kritisiert wird (vgl. Kapitel 3.5). Dennoch scheint es in der aktuellen Situation unentbehrlich, die Schüler*innen, die unter dem Förderschwerpunkt subsummiert und in einer Förderschule beschult werden, zu ihren Erfahrungen und möglichen Barrieren in Bezug auf das Internet zu befragen.

In Bezug auf Social Media und eine gelingende Pädagogik zur Erschließung ebendieses Feldes sollte vor allem der pädagogische und soziologische Blick auf Behinderung leitend sein. Letztlich ist hervorzuheben, dass alle genannten Perspektiven relevante Positionen und Informationen in den Diskurs einbringen. Dennoch ist es wesentlich, besonders die Ressourcen der Menschen einzubeziehen. Besonders im schulischen Kontext¹³ sollte die pädagogische und soziologische Perspektive Einfluss auf das Handeln der Akteur*innen nehmen.

Wie bereits in der pädagogischen und soziologischen Perspektive angedeutet, sind die Gesellschaft und ihre Einstellungen wesentliche Faktoren für Menschen mit Behinderungen. Somit beschäftigt sich die Förderpädagogik unter anderem mit den Wechselwirkungen von Behinderung und Gesellschaft sowie den daraus resultierenden Implikationen auf Bildung und Erziehung. Sie unterliegen einem steten Wandel und sollten fortlaufend hinterfragt werden. Um im Bereich der Pädagogik bei geistiger Behinderung zu forschen, ist es unerlässlich, die Zusammenhänge der Prinzipien des For-

¹² Diese Objektivität wird durch die Voraussetzungen zum Besuch einer Förderschule gE gegeben, da eine „[...] umfassende, schwere und langandauernde Lernbeeinträchtigung und damit einhergehend Auswirkungen auf das Leben in der Gesellschaft gegeben sein müssen.“ (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 3-4).

¹³ In dieser Arbeit wird insbesondere die Förderschule behandelt, die Aussage gilt jedoch auch für inklusive Beschulung, außerschulische Bildung, Frühförderung etc.

schungsfeldes zu überblicken. Da digitale Medien beispielsweise als neuer Teilhabebereich angesehen werden, ist es notwendig zu definieren, was ein Teilhabebereich ist und welche Formen der Teilhabe überhaupt gemeint sind (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020, S. 4). Daher werden im anschließenden Kapitel aktuelle Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik vorgestellt, vor allem um mögliche Verknüpfungspunkte zwischen Social Media und den Leitlinien herauszuarbeiten.

3 Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik

Die aktuellen Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik ergeben für die medienpädagogische Arbeit bei Menschen mit einer geistigen Behinderung, und den daraus folgenden Anspruch auf Teilhabe an Social Media, eine wichtige Begründung. Die Leitideen veränderten sich im Laufe des letzten Jahrhunderts und sind weiterhin einem steten Wandel unterworfen. In Kapitel 3 werden zentrale und aktuelle Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik vorgestellt und in Bezug zum Thema „Social Media Nutzung bei Schüler*innen mit dem FS gE“ diskutiert.

3.1 Normalisierung

„Normalisierung bedeutet den [sic!] geistig Behinderten ein so normales Leben wie möglich zu gestatten“ (Bank-Mikkelsen, Dänisches Fürsorgegesetz 1959; zit. Nach Thimm, W. 2008, S. 14).

So beschreibt Bank Mikkelsen das Normalisierungsprinzip, das im Jahr 1959 in das dänische Fürsorgegesetz eingearbeitet wurde (vgl. Thimm, W. 2008, S. 14). Beck spricht in einem Aufsatz von dem „[...] international wohl bedeutendsten Reformkonzept für das politisch-rechtliche, administrative, pädagogische und soziale Handeln für behinderte Menschen [...]“ (I. Beck 2016, S.154-155). Die verbesserungswürdigen Lebensbedingungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung wurden mit einem Gegenkonzept konfrontiert. Es sollte eine nachvollziehbare und verständliche Alternative zu den gängigen separierenden Praxen darstellen. Zunächst für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung konzipiert, wurde das Konzept für alle Formen der Behinderung handlungsbestimmend (vgl. ebd., S. 155).

Es ist wichtig den Begriff „Normalisierung“ richtig zu verstehen, da viele Möglichkeiten vorhanden sind ihn falsch zu interpretieren bzw. falsch zu verstehen (vgl. H.-J. Pitsch 2006, S. 233-234; vgl. Speck 2018, S. 189-190). Speck (2018, S. 189-190) betont, dass Bank-Mikkelsen unter dem Begriff Normalisierung kein neues Dogma verstand, sondern es vielmehr als Anti-Dogma sah. Darüber hinaus geht es nicht darum, Menschen mit einer Behinderung so zu verändern, dass sie „normal“ werden, sondern ihnen vielmehr ein ebenso normales Leben wie Menschen ohne Behinderung zu ermöglichen (vgl. H.-J. Pitsch 2006, S. 224-225; vgl. Speck 2018, S. 189-190; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 16-17). Verdeutlicht wird der Umstand, wenn die rechtlichen Auswirkungen betrachtet werden.

Laut Speck geht es hier um die „[...] Sicherung gleicher Rechte für alle Bürger [...]“ (Speck 2018, S. 190). Ergänzend sollte darauf hingewiesen werden, dass das Normalisierungsprinzip selbstverständlich weiterentwickelt und vor allem Menschen mit Behinderungen hinzugezogen werden sollten, wenn es darum geht, deren Lebenssituation zu verbessern. Dies entspricht dem Motto der Behindertenbewegung: „nichts über uns ohne uns“ (vgl. Radtke 2016, S. 445).

In Deutschland wurde das Normalisierungsprinzip in den 1980er-Jahren von Walther Thimm ebenfalls aufgegriffen (vgl. Beck 2016, S. 155). Thimm (2008, S. 21) bezieht sich auf Bengt Nirje (1974), der in acht Bereichen das Normalisierungsprinzip veranschaulicht und erstmals ausdifferenziert:

1. Normaler Tagesrhythmus
2. Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen
3. Normaler Jahresrhythmus
4. Normaler Lebenslauf
5. Respektieren von Bedürfnissen
6. Angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern
7. Normaler wirtschaftlicher Standard
8. Standards von Einrichtungen

Die verschiedenen Bereiche erstrecken sich über das gesamte Spektrum des Lebens. Zunächst soll ein **normaler Tagesrhythmus** erreicht werden, der sich an den Tagesabläufen von Menschen ohne Behinderung orientiert. Insbesondere ein angemessener Wechsel zwischen Arbeit und Freizeit soll fokussiert werden (vgl. Thimm 2008, S.21). Der Aspekt spiegelt sich auch im nächsten Bereich der **Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen**. Hier wird vor allem ein Orts- und Kontaktpersonswechsel als wichtiges Element genannt (vgl. ebd.). Ebenso soll ein **normaler Jahresrhythmus** dafür sorgen, dass Menschen mit einer Behinderung im Jahresverlauf wiederkehrende Veranstaltungen/Erlebnisse wie Urlaube, Familienfeiern oder religiöse Feste wahrnehmen können (vgl. ebd.). Weiterhin sind die jeweiligen Angebote an das Alter der Menschen mit Behinderungen anzupassen, sodass ein **normaler Lebenslauf** entstehen kann. Menschen mit Behinderungen durchlaufen verschiedene Lebensphasen, in denen sie adäquate Angebote bekommen müssen (vgl. Thimm 2008, S. 21). In den verschiedenen Lebensphasen haben Menschen verschiedene Bedürfnisse, die respektiert werden sollten. Eine **Respektierung von Bedürfnissen**, wird dadurch gewährleistet, dass Menschen mit Behinderungen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden und ihre

geäußerten Bedürfnisse sind zu berücksichtigen (vgl. Thimm 2008, S. 21-22). Dem Bedürfnis nach **angemessenen Kontakten zwischen den Geschlechtern**, gilt es ebenso nachzukommen, wie einem **normalen wirtschaftlichen Standard**, der durch eine soziale Gesetzgebung sicherzustellen ist (vgl. ebd.). Abschließend sollen die **Standards von Einrichtungen** sich an den Richtlinien für Menschen ohne Behinderung orientieren (vgl. ebd.).

Der fünfte Aspekt **Respektieren von Bedürfnissen** ist insbesondere für die in diesem Forschungsvorhaben adressierten Themen von hoher Relevanz. Social Media befriedigen u. a. das Bedürfnis nach Kommunikation und der Beschaffung von Informationen. Weiterhin ist ein barrierefreier Zugang zum Internet gesetzlich festgeschrieben (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 13-14; vgl. BMJV 2011). In der heutigen Informationsgesellschaft gehört das Internet zum gesellschaftlichen Leben. Demzufolge ist es wichtig, dass das Internet auch für Menschen mit Behinderungen zugänglich ist. Insbesondere Schüler*innen mit dem FS gE benötigen Zugang zu Online-Netzwerken. Weiterhin ist es wichtig, die **Standards von Einrichtungen** hinsichtlich des Zugangs zum Internet zu prüfen und gegebenenfalls Internetzugänge und Möglichkeiten der Internetnutzung zu schaffen. Insbesondere in institutionalisierten Wohnformen ist der Internetzugang für Menschen mit Behinderungen eingeschränkt und eine Teilhabe an Online-Netzwerken wird verhindert (vgl. Steinwede et al. 2022, S. 113-114).

3.2 Inklusion

Im Jahr 2006 verabschiedete die UN-Generalversammlung in New York die UN-Behindertenrechtskonvention, die einen Meilenstein in der Behindertenpolitik markierte, da spätestens seitdem Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen verbindlich festgeschrieben sind (vgl. Degener 2015, S. 55). Das Kapitel widmet sich der UN-BRK und dem ihr zugrundeliegenden Konzept der Inklusion.

Zunächst soll ein kurzer Exkurs die Genese der Inklusionspädagogik aufzeigen: Die Integrationspädagogik¹⁴ hat zwei zentrale Einschnitte in der Behindertenpädagogik in Deutschland erwirkt. Zum einen die Salamanca-Deklaration der UNESCO, durch die

¹⁴ Mehr zu Integrationspädagogik u.a. in: Hinz 2006, S. 251 – 255 und Stöppler 2017, S. 75 – 76

bereits seit 1994 deutlich gemacht wird, dass Bildung für Menschen mit einer Behinderung im Regelschulkontext stattfinden kann und im besten Fall sollte. Auf diese Deklaration bezieht sich auch der zweite Einschnitt: Die Kultusministerkonferenz von 1994, die erstmals „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ veröffentlichte und damit die Bildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht mehr an separierende Einrichtungen knüpfte (vgl. Stöppler 2017, S. 75; vgl. KMK 1994; vgl. UNESCO 1994).

Neben dem Konzept der Integration findet seit den frühen 2000er-Jahren immer mehr der Begriff der Inklusion Beachtung. Hinz (2006, S. 256-257) nennt hierfür zwei ausschlaggebende Momente als bezeichnend. Auf der einen Seite stagnierte der Gemeinsame Unterricht quantitativ und speziell durch die Folgen von PISA wurden selektive Tendenzen im Schulsystem weiter verstärkt. Auf der anderen Seite kam insbesondere im englischsprachigen Raum eine Diskussion über „integration“ und „inclusive education“ auf, die „integration“ zumindest in Teilen kritisch betrachtet. Problematisch war (bzw. ist) die wenig trennscharfe Verwendung der beiden Begriffe, so kommt es gerade im Umgangssprachlichen immer wieder dazu, dass die beschriebenen Begriffe synonym verwendet werden (vgl. Hinz 2006, S. 256-257). Für die Diskussion über Integration können drei Kernpunkte benannt werden, die aus inklusiver Sichtweise an der Integration kritisiert werden können:

1. Fixierung auf die administrative Ebene. Selektivität ist strukturell vorgesehen.
2. Beibehaltung einer Zwei-Gruppen-Theorie.
3. Durch die (administrative) Etikettierung¹⁵ der Förderschüler*innen wird deren Anders-Sein manifestiert und für die Regelschüler*innen sichtbar (durch spezielle Lehrkräfte, spezielle Arbeitsaufträge etc.).

(vgl. Hinz 2006, S. 257-258)

Hinz fasst Kernpunkte zusammen und betont, dass durch die Maßnahmen insbesondere die räumliche Trennung aufgehoben, dadurch jedoch weder die mentale noch die soziale Trennung angegangen bzw. beseitigt wird (vgl. ebd., S. 258).

¹⁵ Auch „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ genannt (vgl. Neumann & Lütje-Klose 2020, S. 14-15).

Den eben genannten drei Kernpunkten der Kritik an der Integration setzt die inklusive Pädagogik folgendes Verständnis entgegen:

1. Alle jungen Menschen haben ein Recht darauf, sich in einer Schule willkommen zu fühlen und darüber hinaus ein anerkanntes Mitglied in sozialen Gruppen zu sein. Hierfür bedarf es keiner Qualifizierung.
2. Jede Gruppe von Menschen besteht aus einer heterogenen Bandbreite, die aus verschiedenen Dimensionen (Fähigkeiten, Geschlechterrollen etc.) besteht. Eine eindeutige Abgrenzung zwischen verschiedenen Gruppen ist pädagogisch nicht sinnvoll oder möglich.
3. Jede Schule bekommt pauschal Mittel zur Verfügung gestellt, die zur Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Heterogenität genutzt werden können. Dadurch entfällt die Etikettierung einzelner Kinder.

(vgl. Hinz 2006, S. 258-259).

Markowitz beschreibt den Unterschied zwischen Integration und Inklusion so, dass in einem inklusiven Verständnis eine Eingliederung in die Gesellschaft nicht nötig sei, weil das Wechselspiel aus Aussonderung und Integration nicht mehr vonstattengeht und die Zwei-Gruppen-Theorie überwunden wird (vgl. Markowitz 2007, S. 212-214). Diesem Verständnis entgegen steht eine soziologische Sichtweise, nach der stets ein Wechselspiel zwischen Inklusion und Exklusion besteht. Inklusion kann ohne Exklusion nicht stattfinden (vgl. Speck 2018, S. 68-69). Speck (2018, S. 68-69) spricht sich aufgrund dessen dafür aus, vielmehr gegen aufgezwungene und bewusste Exklusion vorzugehen, als eine vollständige Inklusion aller Menschen zu fordern. Denn es gebe durchaus Personen, die sich in ihrer Lebenswelt und Lebenssituation wohlfühlen und die mit einer aufgezwungenen Inklusion benachteiligt werden (vgl. ebd.).

Die im Jahr 2006 verabschiedete und am 3. Mai 2008 in Kraft getretene¹⁶ UN-BRK verdeutlicht den Diskurs, indem sie die inklusiven Grundsätze in den Vordergrund rückt. Mit der UN-BRK verpflichten sich die ratifizierenden Staaten dazu, Menschen mit einer Behinderung in jeglichen Bereichen des öffentlichen Lebens zu inkludieren. Mittlerweile haben 187 Staaten die Konvention ratifiziert und 167 davon mit einer Unterschrift bestätigt (vgl. United Nations 2023). Durch die UN-BRK werden die Menschenrechte erweitert und für Menschen mit Behinderungen präzisiert. Die UN-

¹⁶ In Deutschland am 01.01.2009 (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 4).

BRK umfasst 50 Artikel, die durch die Ratifizierung in Deutschland als Rechtsgrundlage anzusehen sind (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018).

Die für die durchgeführte Forschungsarbeit relevantesten Artikel der UN-BRK sind:

- Artikel 4 „Allgemeine Verpflichtungen“:
 - „[...] g) Forschung und Entwicklung für neue Technologien, die für Menschen mit Behinderungen geeignet sind, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien, Mobilitätshilfen, Geräten und unterstützenden Technologien, zu betreiben oder zu fördern sowie ihre Verfügbarkeit und Nutzung zu fördern und dabei Technologien zu erschwinglichen Kosten den Vorrang zu geben [...]“ (ebd., S. 10)
- Artikel 9 „Zugänglichkeit“
 - „[...] (1) Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang [...] [zu], Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen [...] zu gewährleisten [...]. Diese Maßnahmen, welche die Feststellung und Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren einschließen, gelten unter anderem für [...] b) Informations-, Kommunikations- und andere Dienste, einschließlich elektronischer Dienste und Notdienste.“ (ebd., S. 13)
 - [...] (2) Die Vertragsstaaten treffen außerdem geeignete Maßnahmen, [...] g) um den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, einschließlich des Internets zu fördern; [...]“ (ebd.)

Darüber hinaus sind den Artikeln 2 „Begriffsbestimmungen“, 21 „Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“ und 24 „Bildung“ Implikationen¹⁷ zu entnehmen, die für die vorliegende Dissertation konstituierend sind (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018).

¹⁷ Die Artikel betreffen jeweils das Thema „Social Media“, jedoch nur peripher. Daher wird an dieser Stelle davon abgesehen, die einzelnen Artikel vollständig zu zitieren. Weiterführende Informationen:

Der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien wird mit Artikel 4 und 9 der UN-BRK rechtlich garantiert. Dadurch erwächst der Anspruch, dass Menschen mit Behinderungen mit Geräten ausgestattet werden müssen, die Internetzugang besitzen. Dadurch haben wird der Zielgruppe zumindest der materielle und technische Zugang zum Internet gesetzlich garantiert¹⁸. Weiterhin werden mit den beschriebenen Artikeln Maßnahmen angesprochen, die Menschen mit Behinderungen dazu befähigen sollen, die Hardware und Software zu nutzen. Eine solche Befähigung zur zielgerichteten Nutzung ist Aufgabe von Pädagog*innen in schulischen und außerschulischen Einrichtungen. Hierfür werden in Kapitel 12 Handlungsempfehlungen ausgesprochen. Neben Inklusion sind Teilhabe und damit einhergehend Teilhabebereiche wichtige Bestandteile der UN-BRK. Ausgewählte Teilhabebereiche listet Stöppler (2017) auf: Gesundheit (Art. 25¹⁹), Mobilität (Art. 9 & 20), Wohnen (Art. 9), Freizeit (Art. 30), Erwachsenenbildung (Art. 24), Sexualität (Art 16 & 23) und politische Teilhabe (Art. 29). Die Teilhabebereiche haben jeweils spezifische Teilhabechancen und -risiken, die individuell betrachtet und in die pädagogische Arbeit integriert werden sollten (vgl. Stöppler 2017, S. 127). Beispielsweise kann Freizeitbildung und die gezielte Vorstellung von Freizeitaktivitäten in der Schule zu einer subjektiv ausgerichteten Freizeitgestaltung von Menschen mit einer geistigen Behinderung führen (vgl. Stöppler 2017, S. 161). Social Media lässt sich in den Teilhabebereich der Freizeit integrieren, tangiert jedoch weitere Bereiche wie Mobilität²⁰, politische Teilhabe²¹ oder Sexualität²². Somit ist erscheint es sinnvoll Social Media ebenfalls als Teilhabebereich zu begreifen²³.

Die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland wird anhand der Teilhabebereiche mit dem Teilhabebericht der Bundesregierung erhoben (vgl. BMAS 2021). Der aktuelle Teilhabebericht bescheinigt den inklusiven Bemühungen in Deutschland Fortschritte,

Artikel 2 (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 8) ; Artikel 21 (ebd., S. 18-19); Artikel 24 (ebd., S. 21 – 22).

¹⁸ Dass ein solcher Zugang nicht immer auch zu Internetnutzung führt, wird in Kapitel 4.5 aufgezeigt.

¹⁹ Artikel der UN-BRK in Klammern.

²⁰ Beispielhaft: Verkehrsbetriebe geben Informationen über Social-Media-Kanäle bekannt.

²¹ Beispielhaft: Wahlkampf und politischer Diskurs findet auf Social Media statt.

²² Beispielhaft: Sexuelle Aufklärung findet über Social Media statt.

²³ Begründung und Diskussion der These in Kapitel 5.4.

unter anderem im Wahlrecht und dem öffentlichen Personennahverkehr aber insbesondere bei der sozialen Einbindung und der Bildung gibt es weiterhin Defizite in der Umsetzung der UN-BRK (vgl. BMAS 2021, S. 13-15).

3.3 Empowerment und Selbstbestimmung

Der Begriff Empowerment stammt aus den USA, im Zuge der Bürgerrechtsbewegung²⁴ der 1950er-Jahre wurde der Begriff zum ersten Mal in seiner heute bestehenden Form verwendet (vgl. Theunissen 2016, S. 114; vgl. Theunissen & Stichling 2008, S. 385). An dem Grundsatz und Terminus orientieren sich viele Behindertenbewegungen²⁵. Wörtlich übersetzt bedeutet Empowerment: „Selbst-Bemächtigung“, „Selbst-Ermächtigung“ und „Selbst-Befähigung“. Eine solche Übersetzung greift jedoch deutlich zu kurz und sollte im Feld der Förderpädagogik erweitert und differenziert werden (vgl. Theunissen 2013, S. 27). Es kann ein viergliedriges Begriffsverständnis für förderpädagogisches Handeln angelegt werden (vgl. Theunissen & Stichling 2008, S. 385; vgl. Theunissen 2013, S. 27-28; vgl. Theunissen 2016, S. 114):

1. Selbstverfügungskräfte
 - a. „[...] Problemlagen, Krisen, Konflikte oder Belastungen im Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein Leben in eigener Regie und nach eigenen Bedürfnissen zu realisieren.“ (Weick 1986, S. 556; 1992 zit. nach Theunissen 2013, S. 27)
 - b. Ressourcenorientierte Sichtweise auf marginalisierte Personen
 - c. Bewusstwerdung der eigenen Ressourcen und Schwächen → selbstständiges Handeln
2. Politisch ausgerichtete Macht
 - a. Politisches Bewusstsein entwickeln
 - b. Politisches Potenzial entfalten
 - c. Emanzipation durch politische Einflussnahme
3. Reflexiver Zusammenschluss marginalisierter Gruppen
 - a. Selbstständige Lösung von Angelegenheiten
 - b. Aneignung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, um Einfluss auf die eigene Situation haben zu können
 - c. Stärkung durch Zusammenschluss

²⁴ Hierbei handelt es sich um das „civil rights Movement“, das „black empowerment“ forderte (vgl. Theunissen 2016, S. 114).

²⁵ Beispielhaft nach Theunissen 2016, S. 114: „independent living movement“; „People First“; „autism rights movement“.

4. Transitive Prozesse, die durch professionelle Personengruppen angestoßen werden
 - a. Herbeiführen von individuellen und gemeinschaftlichen Empowermentprozessen
 - b. Stärkung der Gruppe durch professionelle Helfer*innen
 - c. Befähigung zur Selbstvertretung

Speziell Punkt vier kann bei missverständlichen Annahmen zu einem falschen Verständnis von Empowerment führen. So ist mit der „Befähigung zur Selbstvertretung“ nicht gemeint, dass professionelle Helfer*innen aus einem Menschen mit Behinderungen einen „empowerten“ Menschen formen (Theunissen 2013, S. 28-29). Vielmehr besteht das Ziel darin, Menschen mit Behinderungen Informationen zur Verfügung zu stellen und Wege aufzuzeigen, wie sie sich selbstständig vertreten und für ihre Rechte einstehen können (Theunissen 2013, S. 28-29). Eine weitere Kategorisierung kann an zwei Perspektiven vorgenommen werden: Zum einen geht es beim „self-empowerment“ darum, sich „[...] (politische) Macht, Kompetenzen und Gestaltungskraft [...]“ (Herriger 2006, S. 18, zit. nach Theunissen 2013, S. 29) selbstständig anzueignen. Zum anderen kann Empowerment im „[...] Fokus professioneller Bemühungen [...]“ (Stark 1996, S. 118 zit. nach Theunissen 2013, S. 31) stehen.

Social Media und Empowerment können sich gegenseitig bedingen. So kann Social Media zum Empowerment bestimmter Gruppen (hier Schüler*innen mit dem FS gE beitragen) und Empowerment einer Gruppe kann zu einer zielgerichteteren Nutzung von Social Media führen. Insbesondere politische Aktivist*innen nutzen Social Media, um auf sich und ihre Belange aufmerksam zu machen. Weiterhin kann durch die Plattformen eine Interessenbildung erreicht werden und nahezu jedem Interesse in einer Gruppe nachgegangen werden. Weiterhin bieten Foren und Netzwerkplattformen die Möglichkeit Probleme in einer Gruppe zu lösen und somit eine Bewältigung des eigenen Alltags zu erleichtern. In der Geistigbehindertenpädagogik und den Disability Studies sind Empowermentprozesse wichtige und erstrebenswerte Handlungssätze (vgl. Schönwiese 2020; vgl. Fornefeld 2020, S. 52).

„Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen [...], um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.“

(Deutscher Bundestag 2001)

In der deutschen Gesetzgebung ist Selbstbestimmung seit den frühen 2000er-Jahren eine wichtige Leitlinie, wenn es um Menschen mit einer Behinderung geht. Doch Selbstbestimmung entstammt der Independent-Living-Bewegung und ist bereits seit den 1990er-Jahren eine Leitidee der Förderpädagogik (vgl. Dederich 2016, S. 169; vgl. Stöppler 2008, S. 579, 2017, S. 76-77). Das Ziel der Independent-Living-Bewegung ist, „Macht über den eigenen Körper und den Alltag“ (Österwitz 1996, S. 12 zit. nach Stöppler 2008) ausüben zu können. Stöppler (2017, S. 76) ergänzt, dass „Selbstbestimmtes Leben bedeutet, möglichst viele Entscheidungen in eigener Regie und Verantwortung treffen zu können“. Überdies wurde das paternalistische Denken in der Behindertenpädagogik kritisiert und als teilhabeverhindernd markiert (vgl. Dederich 2016, S. 169). Auf dem Kongress „Ich weiß doch selbst, was ich will“, der 1994 in Duisburg stattfand, wurden erstmals Forderungen nach Selbstbestimmung von Menschen mit einer geistigen Behinderung formuliert. Der Kongress wurde von Menschen mit und ohne Behinderung ausgerichtet (vgl. Frühauf 1997; vgl. Stöppler 2017, S. 77). Daraus resultierte die „Duisburger Erklärung“, in der es heißt:

„Wir möchten mehr als bisher unser Leben selbst bestimmen. Dazu brauchen wir andere Menschen. Wir wollen aber nicht nur sagen, was andere tun sollen. Auch wir können etwas tun!“

(Duisburger Erklärung 1997, S. 11)

Prinzipiell sollte Selbstbestimmung nicht insofern missverstanden werden, als dass Menschen mit Behinderungen sich selbst überlassen werden und keinerlei Hilfestellungen erhalten. Betreuungspersonal kommt im Zuge dessen eine große Verantwortung zu, denn es sollte Menschen mit Behinderungen dazu befähigen, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (vgl. Stöppler 2017, S. 77). Weiterhin ist Selbstbestimmung kein statischer und zu erreichender Zustand, sondern vielmehr eine dynamische Entwicklung (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 21). Speck (2018, S. 96-97) spricht davon, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung im Sinne einer moralischen Autonomie selbstbestimmte Entscheidungen treffen. Dadurch erwächst der Anspruch, Menschen mit einer geistigen Behinderung Selbstbestimmung und Autonomie zu ermöglichen.

Dederich (2016, S. 170) warnt davor, Selbstbestimmung im Sinne eines neoliberalen Gesellschaftsmodells zu betrachten, da dies die Verringerung solidarischer und sozialer Sicherungssysteme zur Folge hätte und bedingen würde, Individuen die gesamte

Verantwortung für ihre Lebenssituation und gesundheitlichen Einschränkungen zu übertragen.

Selbstbestimmung und Selbstständigkeit sind insbesondere im digitalen Raum von großer Bedeutung. Social Media bieten Räume, die von einer hohen Eigenständigkeit geprägt sind. Das Erstellen eines individuellen Profils, das Schaffen einer Online-Identität, solche Prozesse können eigenständig und nach dem subjektiven Empfinden gestaltet werden (vgl. Kapitel 5). Paternalisierende Verhaltensweisen und strenge Reglementierung können die Selbstverwirklichung auf Social Media stören bzw. verhindern. Dementsprechend sollte Selbstbestimmung ein zentrales Anliegen der Pädagogik beim Umgang mit Social Media sein. Damit die Schüler*innen nicht völlig auf sich selbst gestellt sind, können Medienkompetenzen (vgl. Kapitel 6) gefördert werden (vgl. Keeley et al. 2021, S. 249). Im Zuge dessen gilt der gleiche Grundsatz wie zuvor beschrieben: Schüler*innen sollten nicht gänzlich auf sich allein gestellt sein (vgl. Stöppler 2017, S. 77).

3.4 International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

In den etablierten Aufzählungen der Leitideen der Geistigbehindertenpädagogik findet sich die ICF nicht, vielmehr wird sie ergänzend zu dem ICD-10, ICD-11 und DSM-V als ein weiteres Klassifikationsinstrument begriffen (vgl. Stöppler 2017; Fornefeld 2020; Speck 2018). Dadurch, dass durch sie die Wechselwirkungen von Gesundheitsproblemen und weiteren Faktoren deutlich wird (veranschaulicht in Abbildung 1), eignet sie sich jedoch auch als ein weiteres Leitprinzip, denn sie ermöglicht es der Geistigbehindertenpädagogik zu klassifizieren und gleichzeitig die Teilhabe zu fördern. Somit kann bei der ICF von einer Leitidee im Sinne der Geistigbehindertenpädagogik ausgegangen werden. Gleiches gilt für die ICF im Bezug zu Social Media, da der Zugang zu Social Media durch viele (auch externe) Faktoren bedingt ist, ist es sinnvoll das Phänomen multifaktoriell zu betrachten.

Der Fokus wird in der ICF nicht auf die Person und ihre Störung gerichtet. Behinderung wird als mehrdimensional angesehen (vgl. Abbildung 1; vgl. DIMDI 2005). Es werden demnach ebenso die Lebensumstände, Umweltfaktoren und weitere Informationen hinzugezogen. Im Mai 2001 wurde das Modell von der WHO veröffentlicht (vgl. Fornefeld 2020, S. 68-69).



Abbildung 1: ICF (DIMDI 2005, S. 23).

Die Klassifikation der ICF besteht aus zwei Bausteinen. Zum einen wird die Funktionsfähigkeit und somit die Beeinträchtigung in die Komponenten *Körperfunktionen und -strukturen*, *Aktivitäten* und *Partizipation* gegliedert (siehe Abbildung 1). Daran wird deutlich, dass bereits die Beeinträchtigung multifaktoriell betrachtet wird und nicht mehr allein in der Person und ihrem Gesundheitsproblem gesucht wird (vgl. DIMDI 2005, S. 13-16). Zum anderen werden die Kontextfaktoren, wie in Abbildung 1 visualisiert, in die Komponenten *Umweltfaktoren* und *personenbezogene Faktoren* aufgeteilt. Somit sind auch die exogenen Faktoren multifaktoriell begründet (vgl. ebd.). Eine multifaktorielle Sichtweise auf Behinderung ist ausschlaggebend für viele weitere Modelle und stellt ein strukturelles Umdenken in der Förderpädagogik dar (vgl. Fornefeld 2020, S. 70-71; vgl. Stöppler 2017, S. 21). Fornefeld (2020, S. 70) konstatiert: „Die Beschreibung der miteinander in Wechselwirkung stehenden Faktoren zeigt, dass in der ICF die Verbindung von medizinischem und sozialem Modell der Behinderung versucht wird“.

Die ICF kann insbesondere in der Förderpädagogik dazu dienen, verschiedene Teildisziplinen zu verbinden und eine fächer- und professionsübergreifende Sichtweise auf Behinderung liefern (vgl. Kiuppis et al. 2010, S. 142-143). Gewissermaßen kann dieses Modell als Gegensatz zu dem FS gE gesehen werden, denn die Förderschwerpunkte des deutschen Schulsystems sind Zuweisungen aufgrund von Diagnostiken und medizinischen und psychologischen Diagnosen. In dem Fall kann nicht von einem biopsychosozialen-Modell wie im ICF gesprochen werden (vgl. DIMDI 2005). Der Förderschwerpunkt bezieht sich somit auf den scheinbar objektiv messbaren körperlichen

und geistigen Zustand der Menschen. Externe Faktoren oder die Partizipationsfähigkeiten werden ausgelassen und nicht mitbedacht (vgl. Kiuppis et al. 2010, S. 142). Leider wird das ICF-Modell hauptsächlich in der Theorie diskutiert, findet jedoch in der schulischen Umsetzung weiterhin nicht genug Beachtung (vgl. Kiuppis et al. 2010, S. 143). An der bezeichneten Stelle wurde das Forschungsvorhaben vor gewisse Schwierigkeiten gestellt, da zum einen das „bio-psycho-soziale“ Modell als wichtig und unerlässlich in der Förderpädagogik angesehen wird, jedoch im vorgefundenen Feld eine medizinische und psychologische Sichtweise überwiegt. Somit wurde die Zielgruppe zwar an der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung (vgl. KMK 1994) und der KMK zum FS gE (vgl. KMK 1998) orientiert, dennoch sind insbesondere in der Durchführung und der Auswertung der Ergebnisse das Modell des ICF und die Disability Studies handlungsleitend.

Mit ihren Wechselwirkungen und der Beachtung der komplexen Realität eignet sich die ICF um damit die Social – Media – Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE zu erfassen. Da die Nutzung von Online-Angeboten ebenfalls von verschiedenen persönlichen und externen Faktoren abhängt ist es wichtig solche in die Auswertung miteinzubeziehen. Vor allem im Sinne der Betrachtung eines möglichen Digital Divide ist es entscheidend unterschiedliche Einflüsse zu beachten (vgl. Kapitel 4.5). Dementsprechend ist das multimodale und mehrdimensionale Modell der ICF geeignet um die Social – Media – Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE zu untersuchen. Darüber hinaus kann die ICF geistigbehinderten- und medienpädagogische Ansätze (vgl. Kapitel 2.4; vgl. Kapitel 6) miteinander verbinden, da sowohl individuelle Voraussetzungen (beispielsweise Kognitive Verarbeitungsprozesse) als auch deren Wechselwirkungen mit externen Faktoren (beispielsweise Geschwindigkeit der Informationspräsentation bei Social Media) in einem Modell sichtbar und bearbeitbar gemacht werden.

3.5 Disability Studies

Als weitere prägende Leitidee der Förderpädagogik können die Disability Studies genannt werden die durch ihre Inter- und Transdisziplinarität gekennzeichnet ist (vgl. Köbsell 2015). Als Forschungsgegenstand wird „[...] die (De-)Konstruktion von Normalität und Behinderung aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaftsdisziplinen [...]“ (Brehme et al. 2020, S. 9) genannt.

Von übergeordneter Bedeutung sind hierbei die folgenden drei Aspekte

1. „[...] das Erfahrungswissen von Forscher*innen und außerakademischen Akteur*innen mit Beeinträchtigungen [...]“ (Brehme et al. 2020, S.9)
2. „[...] die machtkritische Analyse von Wissensordnungen, die sich u.a. in Diskursen, Dokumenten, Gesetzen und Politiken manifestieren [...]“ (ebd.)
3. „[...] die Analyse der Praktiken des Behinderens, z.B. Diskriminierung, Exklusion und paternalistische Fürsorge [...]“ (ebd.)

Die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen mit und ohne Behinderungen ermöglicht, gezielte Einblicke in die Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen zu erlangen und Inklusion sowie Teilhabe voranzutreiben. Es handelt sich hierbei um partizipative Forschung (vgl. Behrisch 2022, S. 113).

Den Forschungsschwerpunkt der Disability Studies beschreiben Waldschmidt und Karim (2022, S. 4) wie folgt:

„Sie fokussieren eben nicht auf einzelne behinderte Menschen und deren Lebenslagen, betreiben somit nicht Behindertenwissenschaft oder Behindertenforschung, sondern es geht ihnen vielmehr um die Untersuchung von Behinderung als eine Differenzkategorie, die ähnlich wie Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft oder Sexualität persönliche Erfahrungen, Identitäten und Lebenslagen ebenso beeinflusst wie die jeweilige Positionierung in der Sozialstruktur, die den Einzelnen zugewiesen wird, die verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten oder die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe“.

In den Disability Studies wird zwischen „Beeinträchtigung (impairment)“ und „Behinderung (disability)“ unterschieden. „Beeinträchtigung“ steht für eine individuelle Differenz und „Behinderung“ für eine gesellschaftliche Benachteiligung (vgl. Hirschberg 2022, S. 97-98). Damit kann ein Anschluss an den ICF stattfinden, da auch in dem Konzept eine Unterscheidung zwischen der gesundheitlichen Beeinträchtigung und der Behinderung durch die Gesellschaft unterschieden wird (vgl. DIMDI 2005; vgl. Kapitel 3.4). Durch die Unterscheidung können Missstände und behindernde Faktoren identifiziert und benannt werden, die Behinderung als sozialen Umstand bedingen. Weiterhin wird in den Disability Studies Kritik am Ableismus in der Gesellschaft geübt (vgl. Waldschmidt & Karim, 2022). Ableismus zeichnet sich dadurch aus, dass Unterschiede aufgrund von Leistungen und Leistungsfähigkeit gemacht werden und sie zu Diskriminierungen führen (vgl. Buchner et al. 2015, o.S.; vgl. Maskos 2010, o.S.). Ableismus kann sich in pädagogischen Kontexten sowohl bewusst als auch un-

bewusst zeigen. So sind beispielsweise Bevormundung und Paternalismus²⁶ bei Menschen mit Behinderungen ableistische Praktiken, die sich in vielen förderpädagogischen Settings finden lassen. Sie handeln dem generellen Bestreben nach mehr Selbstbestimmung und Empowerment entgegen. Aus dem Grund werden ableistische/paternalistische Praktiken im pädagogischen Diskurs vor allem von Selbstvertretungsgruppen kritisch reflektiert und sollten nicht mehr handlungsleitend sein (vgl. Kulig 2013, S. 264-265; vgl. Fornefeld 2020, S. 94).

In den Disability Studies wird Behinderung u. a. in verschiedenen Modellen betrachtet. Die Modelle²⁷ von Behinderung sind in Tabelle 1 zusammengefasst (vgl. Waldschmidt 2020, S. 59-71):

Modell ²⁸	Beschreibung
Individuelles Modell (vgl. Waldschmidt 2020, S. 59-61)	<ul style="list-style-type: none"> • Einseitige Fokussierung auf die Beeinträchtigung der Person → „Die betroffene Person <i>wird</i> nicht behindert, vielmehr <i>ist</i> sie behindert.“ (vgl. ebd.) • Behinderung als „schicksalhafter persönlicher ‚Unglück‘“ (vgl. ebd.) • Zielgerichtete Therapien, Förderung etc. können etabliert werden
Relationales Modell (vgl. ebd., S. 61-62)	<ul style="list-style-type: none"> • Behinderung als Interaktion zwischen Beeinträchtigung und Umweltbedingung • Behinderungskategorie wird nicht grundsätzlich hinterfragt • Ziel: Teilhabe für Menschen mit Behinderungen fördern • Verbindung zum Normalisierungsprinzip • Beeinträchtigungen werden als „Tatbestände“ (ebd., S. 62) angesehen.

²⁶ Paternalismus: „Kommt aus dem Lateinischen (Pater = Vater) und bezeichnet ursprünglich eine Herrschaftsform, die auch im außerfamiliären Bereich auf vormundschaftlichen Prinzipien fußt. Ein vormundschaftlicher ‚Herrscher‘ (i. S. Vater) entscheidet, was für den Beherrschten (Zögling, [unmündiges] Kind, Mensch mit Behinderung) und dessen Entwicklung gut ist und setzt diese Entscheidung auch gegen den Willen des ‚Beherrschten‘ um.“ (Kulig 2013, S. 264)

²⁷ Wie Waldschmidt in ihrem Artikel betont, können aufgrund der großen Anzahl der Modelle nicht alle Modelle beschrieben werden (vgl. Waldschmidt 2020, S. 59).

²⁸ Eine ausführliche kritische Würdigung der vorgestellten Modelle findet sich in Hirschberg 2022.

<p>Randgruppenmodell (vgl. Waldschmidt 2020, S. 63-64)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Behindertenbewegung als zentraler Bezugspunkt • Menschen mit Behinderungen stellen eine soziale Minderheit dar → betroffen von Benachteiligung²⁹ • Veränderung der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen • Selbstvertretung • Keine Unterscheidung Beeinträchtigung/Behinderung
<p>Soziales Modell (ebd., S. 63-66)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Behinderung geht nicht von Beeinträchtigung aus, sondern von der Gesellschaft • Behinderung ist eine Form sozialer Ungleichheit • Systematische Unterscheidung von Behinderung³⁰ (disability) und Beeinträchtigung³¹ (impairment) • Änderung der gesamten Gesellschaft als Ziel
<p>Kulturelles Modell (vgl. ebd., S. 66-69)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftskritik • Ursprung in den Behindertenbewegungen • Benachteiligung nicht nur durch Gesellschaft erklärbar, auch historische und kulturelle Problematisierung von Behinderung trägt zu Benachteiligung bei • Kritische Analyse ausgrenzender Wissensordnungen • Mehrheitsgesellschaft wird Untersuchungsgegenstand → Behinderung analytische Kategorie • Hinterfragen von Gesellschaft und Kultur
<p>Menschenrechtliches Modell (vgl. ebd., S. 69-71)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vereint viele der vorhergenannten Modelle • Orientierung an der Konzeption der UN-BRK • Universale Menschenrechte • Spezifizierung der Menschenrechte für Behinderung, damit sie wahrgenommen werden können

Tabelle 1: Modelle von Behinderung. Eigene Darstellung nach Waldschmidt (2020, S. 59-71).

²⁹ Beispielsweise „[...] Physische Barrieren, rechtliche Nachteile, institutionelle Segregation, kulturelle Ignoranz, Vorurteile [...]“ (Waldschmidt 2020, S. 63).

³⁰ Behinderung → Produkt sozialer Organisation, entsteht aufgrund zahlreicher Barrieren (vgl. Oliver 2009 zit. nach Waldschmidt 2020, S. 65).

³¹ Medizinisch relevante Auffälligkeit oder funktionelle Einschränkung (vgl. Oliver 2009 zit. nach Waldschmidt 2020, S. 65).

Für die Forschung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung ist in der vorliegenden Arbeit das soziale Modell (vgl. Tabelle 1) handlungsleitend. Zum einen gehen Barrieren bei der Nutzung von Social Media von der Gesellschaft aus, wenn beispielsweise Websites nicht barrierearm programmiert werden und zum anderen zeigt sich die soziale Ungleichheit ebenfalls im Digital Divide, was einen Anschluss an die Digital – Divide – Forschung zulässt (vgl. Kapitel 4.5). Dennoch soll die Kritik am sozialen Modell nicht ausgespart werden. Insbesondere die durch das Modell suggerierte Dichotomie von „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ wird kritisch betrachtet (vgl. Waldschmidt 2020, S. 65; vgl. Waldschmidt 2005, o.S.). Vor allem der Fokus auf der Gesellschaft und die fehlende Verknüpfung von körperlichen Beeinträchtigungen mit den Behinderungen auf gesellschaftlicher Ebene werden kritisch hinterfragt (vgl. Waldschmidt 2005, o.S.). Dasselbe gilt für die Problemorientierung, die kritisiert wird. Durch den Fokus auf die gesellschaftlichen Prozesse wird ausgespart, dass eine Beeinträchtigung durchaus als belastend und problematisch von den betroffenen Personen wahrgenommen werden kann (vgl. Waldschmidt 2005, o.S.). Dadurch entsteht möglicherweise ein Gefühl der Machtlosigkeit seitens der Menschen mit Behinderungen (vgl. Waldschmidt 2020, S. 65). So gerechtfertigt die Kritikpunkte am sozialen Modell von Behinderung auch sind, im hier bearbeiteten Setting werden sie als nicht zentral erachtet. Weiterhin wird durch den Einsatz des ICF ein möglicher Zusammenhang zwischen „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ dargestellt, was zumindest diesen Kritikpunkt in der vorliegenden Arbeit abschwächt (vgl. Kapitel 3.4).

Weitere Modelle, die in Tabelle 1 dargestellt werden, sind vor allem für den Diskurs in den Disability Studies von großer Bedeutung, wie beispielsweise das individuelle Modell. Mithilfe einer kritischen Betrachtung des Modells, wurde unter anderem das soziale Modell der Behinderung herausgearbeitet. Somit stellt es einen Gegenpol dar, der für eigene wissenschaftliche Positionen genutzt werden kann (vgl. Waldschmidt 2020, S. 60-61).

Neben der Nutzung des sozialen Modells als Behinderungsverständnis sind ebenfalls die forschungstheoretischen Ansätze der Disability Studies im Kontext der Forschung dieser Dissertation von Bedeutung. Die Anknüpfungspunkte für Forschungsmethoden werden in Kapitel 8 genauer erläutert.

3.6 Zwischenfazit

Die letzten Jahrzehnte sind in der Geistigbehindertenpädagogik von einem steten Wandel der Paradigmen geprägt (vgl. Stöppler 2017, S. 69). Zunächst wurde in den späten 1950er-Jahren durch das Normalisierungsprinzip ein deutlicher Schritt in Richtung Emanzipation und Gleichberechtigung der Personengruppe unternommen. Das Normalisierungsprinzip kann in acht Bereiche aufgeteilt werden: (1) Normaler Tagesrhythmus; (2) Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen; (3) Normaler Jahresrhythmus; (4) Normaler Lebenslauf; (5) Respektierung von Bedürfnissen; (6) Angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern; (7) Normaler wirtschaftlicher Stand; (8) Standards von Einrichtungen (vgl. Thimm 2008, S. 21). Insbesondere das Respektieren von Bedürfnissen und die Standards von Einrichtungen stellen sich als relevant im Zusammenhang mit Social Media dar (vgl. Kapitel 3.1).

Anschließend an die Phase der Normalisierung führten die Diskussionen um Integration und Inklusion zu einer größeren öffentlichen Sichtbarkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen. Hierbei ist vor allem die UN-BRK zu nennen, die Inklusion und Teilhabe zum Menschenrecht erhob (vgl. Kapitel 3.2). Insbesondere im schulischen Bereich kann in Deutschland jedoch ein signifikanter Nachholbedarf konstatiert werden (vgl. T. Eckert & Dworschak 2023). Im Kontext von Social Media sind insbesondere die Artikel 4 und 9 der UN-BRK als wesentlich anzusehen. In der UN-BRK werden verschiedene Teilhabebereiche wie beispielsweise Wohnen (Art. 9), Freizeit (Art. 30) und Bildung (Art. 24) für die Vertragsstaaten verbindlich festgeschrieben. Teilhabebereiche bergen jeweils Teilhabechancen und -risiken, die die Teilhabe in den jeweiligen Bereichen fördern oder verringern können (vgl. Stöppler 2017, S. 127).

Empowerment ist ein Ziel der Pädagogik bei Schüler*innen mit dem FS gE (vgl. Stark 1996, S. 118 zit. nach Theunissen 2013, S. 31). Insbesondere in der Schule können Menschen mit Behinderungen Selbstständigkeit erlernen (vgl. Theunissen & Stichling 2008; vgl. Theunissen 2013; vgl. Theunissen 2016). Theunissen (2013, S. 27-28) erläutert das Konzept des Empowerments in vier Teilbereichen: (1) Selbstverfügungskräfte; (2) Politisch ausgerichtete Macht; (3) Reflexiver Zusammenschluss marginalisierter Gruppen und (4) Transitive Prozesse. Bezüglich auf Social Media kann Em-

powerment als eine der wichtigsten Funktionen charakterisiert werden, denn durch informelle Zusammenschlüsse von Selbstvertreter*innen³² entfalten Social Media ihr empowerndes Potenzial. Ferner können durch Social Media die Interessen der Schüler*innen individuell ausgebildet werden und dadurch die Selbstverfügungskräfte aktiviert werden.

Infolge der Independent-Living-Bewegung entwickelte sich die Selbstbestimmung als Leitidee in der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Dederich 2016, S. 169; vgl. Stöppler 2008, S. 579, 2017, S. 76-77). Das selbstbestimmte Gestalten des eigenen Lebens kann als eine Aufgabe der Förderpädagogik verstanden werden. Essenziell ist jedoch, dass die Menschen nicht ihnen selbst überlassen werden, sondern zu selbstbestimmten Entscheidungen animiert und befähigt werden (vgl. Stöppler 2017, S. 77). Insofern ist die pädagogische Aufgabe das Begleiten und Ermöglichen eigenständiger Entscheidungen.

Bezüglich Social Media ist Selbstbestimmung von großer Bedeutung, da Social Media von individuellen Entscheidungen und Präferenzen geprägt sind. Mithilfe von Social Media können eigene Profile erstellt, Posts verfasst und eine Online-Identität erstellt werden (vgl. Kapitel 5). Pädagogische Begleitung (vgl. Kapitel 12) ist einer der wichtigsten Faktoren für die selbstbestimmte Nutzung von Social Media. Insbesondere bei Schüler*innen mit dem FS gE ist es bedeutsam, so viel Hilfestellung wie nötig zur Verfügung zu stellen und dennoch so wenig wie möglich in ihre selbstbestimmte Selbstverwirklichung auf Social Media einzugreifen.

Innerhalb der Leitideen und -prinzipien bildet die ICF einen entscheidenden Wendepunkt in der Sicht auf Behinderung, wodurch erstmals das Facettenreichtum von Behinderung anerkannt wird (vgl. Kapitel 3.4). Ferner ermöglicht es die ICF eine ressourcenorientierte Klassifizierung vorzunehmen und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Zudem ist die Perspektive der Teilhabe, die durch die ICF hinzugenommen wird, wichtig, um Teilhabechancen und -risiken beachten zu können (vgl. DIMDI 2005). Die ICF wurde als Leitprinzip aus genau jenen Gründen ausgewählt, weil dadurch eine Klassifizierung möglich ist, die Teilhabe und externe Faktoren miteinschließt.

³² Beispielsweise Ableismus tötet

Durch Realisierung partizipativer Forschung und die Zusammenarbeit mit Selbstvertreter*innen gewinnen die Disability Studies im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung in der Förderpädagogik (vgl. Kapitel 3.5). Dank ihrer theoretischen Modelle von Behinderung, die durch diese wissenschaftlich Disziplin entwickelt wurden, erfährt der Blick auf Behinderung und Menschen mit Behinderungen kontinuierliche Veränderungen (vgl. Waldschmidt & Schillmeier 2022; vgl. Waldschmidt 2020; vgl. Waldschmidt & Karim 2022). Die aktuellen Modelle der Disability Studies sehen vor, dass Behinderung stets mehrdimensional betrachtet werden muss und somit auch mit der ICF in Verbindung gebracht werden kann. Durch die Disability Studies werden die Anliegen von Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt der Forschung gestellt und der Dialog miteinander wird gefördert, anstatt über Menschen mit Behinderungen zu reden (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit wird das soziale Modell von Behinderung als grundlegend angesehen. Zudem orientieren sich die methodischen Implikationen in Kapitel 8 an den Disability Studies (vgl. Kapitel 8).

In der Tradition der Leitideen der Geistigbehindertenpädagogik wird hiermit die Forderung gestellt, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung auch im digitalen Zeitalter nicht benachteiligt werden. Dadurch sollten auch Social Media und ähnliche Angebote für die Zielgruppe erschlossen werden, um eine ganzheitliche gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Das Internet und Social Media bieten viele Möglichkeiten, die Leitprinzipien der Geistigbehindertenpädagogik zu verwirklichen. So gehört es heute zu einem „normalen“ Leben im Sinne Walter Thimms, dass Jugendliche selbstständig das Internet nutzen (vgl. mpfs 2020b; vgl. Thimm 2008). Weiterhin bieten Social Media die Möglichkeit, die gesellschaftliche Inklusion durch Empowerment von marginalisierten Gruppen voranzubringen (vgl. Bosse 2020, S. 67). Solche Möglichkeiten bestehen mittels der kommunikativen Möglichkeiten, die das Internet durch Social Media offenbart (vgl. Kapitel 4; vgl. Kapitel 5).

Kommunikation ist für Menschen zentral, um sich untereinander zu verständigen. Um jedoch die vollen Implikationen der Kommunikation, insbesondere der Massenkommunikation, im Sinne von Social Media auf die Gesellschaft zu verstehen und abbilden zu können, muss zunächst ein Verständnis von Kommunikation herausgearbeitet werden. Im nächsten Kapitel wird durch kommunikationswissenschaftliche Theorien der

Begriff der Kommunikation definiert, die Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung eingeordnet und der Stellenwert der Kommunikation für diese Dissertation bestimmt.

4 Kommunikation in der Informationsgesellschaft

Da sich das Forschungsvorhaben vor allem mit Social Media und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung beschäftigt, sollte der verwendete Kommunikationsbegriff der Schwerpunktsetzung Rechnung tragen. Social Media werden häufig für Kommunikationsprozesse genutzt (vgl. mpfs 2020b; vgl. Bosse 2020, S. 67). Im Verlauf der vorliegenden Dissertation wird herausgearbeitet, dass Social Media eine digitale Kommunikationsform ist, die sowohl massenmediale³³ Einflüsse in sich birgt als auch interpersonale bzw. humankommunikatorische³⁴ und somit beide Kommunikationsformen eine wichtige Rolle spielen.

Eine Definition des Begriffs Kommunikation (lat. Communis = gemeinsam) kann lediglich gelingen, wenn zunächst verschiedene Sichtweisen auf Kommunikation eruiert werden. Eine psychologische Perspektive bieten u. a. Schulz von Thun und Watzlawick (vgl. Watzlawick et al. 2017; vgl. Schulz von Thun 1982). Im vorliegenden Kontext soll vor allem die im Folgenden genauer beschriebene Kommunikationswissenschaft konstituierend sein. Darüber hinaus sollen verschiedene theoretische Ansätze dazu beitragen, sich dem Begriff und dem Phänomen Kommunikation zu nähern. Zudem werden verschiedene Arten der Kommunikation vorgestellt und in Bezug zueinander gesetzt. Abschließend werden eine Einschätzung und Einordnung in den Zusammenhang stattfinden.

4.1 Interdisziplinäre Ansätze der Kommunikationswissenschaft

Kommunikationswissenschaft beschreibt einen wissenschaftlichen Bereich, der aus verschiedenen Fachgebieten zusammengesetzt ist und sich in den letzten 60 Jahren als eigene wissenschaftliche Disziplin emanzipiert hat (vgl. Maletzke 1998, S. 11). Kommunikationswissenschaft als interdisziplinäres Fach hat viele Bezugswissenschaften³⁵ (vgl. Blanz 2014, S. 12-14). Maletzke versuchte 1998, eine klare Trennung von Publizistik und Kommunikationswissenschaft zu erwirken. Er betont insbesondere forschungsmethodische Unterschiede: Publizistik ist als hermeneutische und Kommuni-

³³ Erreichen einer großen und breiten Öffentlichkeit, Aktivitäten der klassischen Massenmedien

³⁴ Chats, private Nachrichten, E-Mail

³⁵ Publizistik, Psychologie, Linguistik, Soziologie, Ökonomie, Biologie, Anthropologie, Philosophie, Rechtswissenschaft, Mathematik (vgl. Blanz 2014, S. 11).

kationswissenschaft als empirische Sozialwissenschaft zu verorten. Auf der Basis können die beiden Wissenschaften voneinander getrennt behandelt werden. Historisch gesehen, gilt die Kommunikationswissenschaft als Nachfolgerin der Publizistik (vgl. Maletzke 1998, S. 22-23). Erste Veränderungen von Publizistik hin zur Kommunikationswissenschaft konnten in den 1960er-Jahren beobachtet werden (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 77). Kommunikation und ihre Erforschung sind in vielen wissenschaftlichen Bereichen zentral, daher ist es bemerkenswert, dass bis heute keine klare und einheitliche Definition von Kommunikation vorliegt (vgl. Blanz 2014, S. 12-14; vgl. Maletzke 1998, S. 17; vgl. Littlejohn et al. 2017, S. 4). Demnach werden Forschende, insbesondere der Kommunikationswissenschaft, vor eine große Herausforderung gestellt. Denn eine wissenschaftstheoretische Disziplin, deren Kernelement nicht einheitlich definiert ist, riskiert, wissenschaftlich unpräzise und anekdotisch zu werden. Dennoch existieren verschiedene Konzepte³⁶, um den Begriff Kommunikation zu definieren (Blanz 2014, S. 10-12). Der Begriff Kommunikation wird in fach- sowie in alltagssprachlichen Kontexten häufig genutzt. Je nach Kontext kommen der Bezeichnung unterschiedliche Bedeutungen zu (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 64). In der Kommunikationswissenschaft wurde sich nach anfänglichen allgemeinen Überlegungen hauptsächlich auf die *Massenkommunikation* konzentriert (vgl. Maletzke 1998, S.13). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird der Fokus überwiegend auf die moderne Massenkommunikation, zu dem der Bereich Social Media gehört, gerichtet.

4.2 Dynamiken und Einflussfaktoren im Kommunikationsprozess

Blanz (2014, S. 12-13) beschreibt in seinem Aufsatz drei Minimalkomponenten³⁷ des Kommunikationsprozesses:

- Zwei Instanzen sind involviert.
- Zwischen den Instanzen kommt es zu einer Mitteilung.
- Es herrscht eine zeitliche Struktur → aus den Instanzen werden *Kommunikationsquelle* und *Kommunikationsziel*.

³⁶ Lasswell, Watzlawick, Schulz von Thun, Shannon & Weaver, McLean, Maletzke uvm.

³⁷ Siehe auch: K. Beck (2013).

Über die Minimalkomponenten hinaus beschreibt Blanz (2013, S. 13) zudem Situationen, in denen seiner Auffassung nach keine Kommunikation vorliegt:

- „Keine Kommunikation ohne Quelle [...]
- [...] Keine Kommunikation ohne Sender [...]
- [...] Keine Kommunikation ohne Signal [...]
- [...] Keine Kommunikation ohne Empfänger [...]
- [...] Keine Kommunikation ohne Ziel [...]“

Mithilfe der beschriebenen Ausschlusskriterien lässt sich die Definition von Kommunikation deutlich eingrenzen:

Kommunikation benötigt demnach eine *Quelle*, die eine Botschaft mithilfe eines *Senders*³⁸ verschickt. Diese Botschaft sendet der *Sender* per *Signal* über einen Kanal an einen *Empfänger*³⁹, der die Informationen an ein *Ziel* weiterleitet. Sollte einer der beschriebenen *Kommunikationsbausteine* nicht vorhanden sein, so kann nicht von Kommunikation gesprochen werden (vgl. Blanz 2014, S. 13-14). Bezüglich der Kommunikation auf Social Media ist die beschriebene negative Definition von Kommunikation hilfreich. Somit kann eine (erfolgreiche) Kommunikation im Bereich Social Media charakterisiert werden.

Eine weitere Annäherung an den Begriff Kommunikation erfolgt über die Abgrenzung zum Begriff Interaktion. Der Begriff der Interaktion ähnelt dem Begriff der (zwischenmenschlichen) Kommunikation, dadurch kann eine Vermischung der beiden Begriffe stattfinden, die eine weitere Unschärfe für die Definition von Kommunikation bedingt (vgl. Maletzke 1998, S. 42-43). Wird die Wortbedeutung der beiden Begriffe zugrunde gelegt, kann dem Begriff Kommunikation eine Verständigungsfunktion zwischen Lebewesen zukommen und die Interaktion als soziales Handeln determinierend festgehalten werden. Die Begriffe stehen laut Maletzke (1998, S. 42-43) in einem unter- bzw. übergeordneten Verhältnis zueinander. In seiner Definition ist die Interaktion die übergeordnete Instanz der Kommunikation. Graumann (zit. nach Maletzke 1998,

³⁸ Feststehender Begriff nach Blanz, daher keine gegenderte Form.

³⁹ S.o.

S. 44) sieht keine Unterscheidung zwischen Kommunikation und Interaktion. Im Rahmen der vorliegenden Forschung soll die Annahme von Maletzke (1998) übernommen werden und Kommunikation als Unterkategorie der Interaktion verstanden werden.

4.3 Kommunikationsbegriff in einer digitalen Gesellschaft

Wie im Wort Kommunikationswissenschaft bereits impliziert, ist der Begriff der „Kommunikation“ ein zentraler Bestandteil dieser wissenschaftlichen Disziplin. Grundsätzlich lässt sich ein enger von einem weiten Kommunikationsbegriff unterscheiden. Der engere Kommunikationsbegriff, der vorliegend unter der Bezeichnung *Humankommunikation* eingeordnet wird, bezeichnet die Kommunikation zwischen Menschen und die dabei ablaufenden soziale Prozesse. Der weite Kommunikationsbegriff bezieht ebenfalls Prozesse unter Tieren und lebenden Organismen ein. Darüber hinaus kann unter das weite Begriffsfeld die sogenannte Maschinenkommunikation gefasst werden, die die Kommunikation zwischen zwei technischen System beschreibt (vgl. Schulz von Thun 2009, S. 169).

In seiner Begriffsanalyse⁴⁰ von 1977 versucht Merten, eine Unterscheidung verschiedener Kommunikationsarten zu vollziehen. Über sämtliche Definitionen⁴¹ hinweg lassen sich fünf wiederkehrende Elemente⁴² erkennen, die für Kommunikation wichtige Bestandteile zu sein scheinen: *Sender, Botschaft, Empfänger, Übermittlungseinrichtung* und *Wirkung* (vgl. K. Beck 2013, S. 155). Hiernach wird zwischen subanimalischer, animalischer, Human- und Massenkommunikation unterschieden (Merten 1977, S. 93):

- *Subanimalische* Kommunikation: Kommunikation zwischen zwei Organismen. Insbesondere technische oder naturwissenschaftliche Phänomene werden hiermit abgedeckt (Einwirkungen magnetischer Substanzen aufeinander, Verbindung zweier Moleküle etc.) (vgl. Merten 1977, S. 94-97)

⁴⁰ Klaus Merten analysierte in seiner Begriffsanalyse 160 Kommunikationsdefinitionen aus 12 Disziplinen. Die meisten (21,9 %) seiner Definitionen wurden von sogenannten Kommunikationswissenschaftler*innen getätigt. Weitere beteiligte Wissenschaftsdisziplinen: Psychologie (18,1 %), Soziologie (15,6 %), Sozialpsychologie (10,6 %), Linguistik (10 %) uvm. Er versuchte hierdurch, eine Explikation des Kommunikationsbegriffs zu und Verwissenschaftlichung der Kommunikationsdefinition zu erwirken (vgl. Merten 1977).

⁴¹ Ausgewählte Autor*innen der 160 Definitionen (in alphabetischer Reihenfolge): Dewey 1916, 1951; Goffman 1959, 1969; Habermas 1971; Luhmann 1964, 1969, 1971; Watzlawick 1971 (vgl. Merten 1977, S. 168-182).

⁴² Mit unterschiedlichen Bezeichnungen, je nach Definition.

- *Animalische* Kommunikation: Kommunikation zwischen Lebewesen (Tier – Tier, Mensch – Tier) (vgl. Merten 1977, S. 98; 104)
- *Humankommunikation*: Kommunikation unter Menschen. Kriterium für die Art der Kommunikation ist der Kanal der Sprache. Zudem stehen weitere Kanäle (non-verbal etc.) zur Verfügung (vgl. Merten 1977, S. 118)
- *Massenkommunikation*: Besondere Form der Humankommunikation. Benötigt technische Medien, ist einseitig und richtet sich an die Öffentlichkeit (vgl. Merten 1977, S. 144)

Pürer und Baugut (2014, S. 64) ergänzen die bestehenden Ebenen der Kommunikation um eine weitere:

- *Computervermittelte (Gemeinschafts-)Kommunikation*⁴³: Neue Kommunikationsformen, die technische Telekommunikation, Digitalisierung und elektronische Massenmedien miteinander verknüpft.

Im vorliegenden Kontext sind speziell die Themenbereiche der Humankommunikation, Massenkommunikation und der digitalen Kommunikation von Bedeutung. Sie werde nachfolgend genauer ausgeführt.

4.3.1 Humankommunikation

Humankommunikation lässt sich unterschiedlich klassifizieren. Hierfür können verschiedene Kriterien herangezogen werden. Das erste Kriterium bezieht sich auf die Anzahl der Teilnehmenden der Kommunikation. Eine Unterscheidung findet zwischen *Individualkommunikation*, *Gruppenkommunikation*, *Organisationskommunikation* und *Massenkommunikation* statt (vgl. Blanz 2014, S. 23; vgl. Maletzke 1998, S. 41). Das zweite Kriterium beschreibt die Kategorisierungsebenen der Humankommunikation. Hierzu zählen *Interpersonale Kommunikation*⁴⁴, *Intragruppenkommunikation*⁴⁵ und *Intergruppenkommunikation*⁴⁶. Das dritte Kriterium beschreibt die Medialität. Bei der *Face-to-Face*-Kommunikation ist kein Medium zwischengeschaltet. Im Gegensatz dazu wird für die mediale Kommunikation ein Medium benötigt (vgl. Blanz 2014, S. 23-24).

⁴³ Die Fachgruppe „Computervermittelte Kommunikation“ der deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft entschied sich in einer Sitzung der Fachgruppe (06.11.15) für eine Namensänderung in „Digitale Kommunikation“ (vgl. FG Computervermittelte Kommunikation). Dementsprechend wird in dieser Arbeit der Begriff der „Digitalen Kommunikation“ verwendet.

⁴⁴ Personen nehmen sich als einzigartige Individuen wahr (vgl. Blanz 2014, S. 23).

⁴⁵ Gemeinsamen Gruppenmitgliedschaft steht im Vordergrund (vgl. Blanz 2014, S. 23).

⁴⁶ Unterschiedliche Gruppenkommunikation steht im Vordergrund (vgl. Blanz 2014, S. 23).

Für die eindeutigere Eingrenzung der interpersonalen Kommunikation (Humankommunikation) müssen Merkmale der interpersonalen Kommunikation definiert werden. Merten (1977, S. 75-87) hat in seiner Begriffsanalyse verschiedene Kriterien zusammengefasst, die in Bezug zur Kommunikation genannt wurden, und bewertet:

- *Reziprozität* meint die Wechselseitigkeit der Kommunikation. Sie bietet die Möglichkeit, einseitige von symmetrischer Kommunikation zu unterscheiden. Es handelt sich hierbei um eine notwendige und hinreichende Bedingung für soziale Systeme. Abschließend bewertet Merten die *Reziprozität* als akzeptables Kriterium für Kommunikation (vgl. Merten 1977, S. 75 –78)
- *Intentionalität* bezeichnet die zielgerichtete Kommunikation bzw. die bewusste Kommunikation. Der Rezipient⁴⁷ kann hierbei unmöglich unterscheiden, ob *Intentionalität* vorliegt oder ob sie von ihm selbst hineininterpretiert wurde. Hierdurch ergibt sich nach Mertens Analyse keine notwendige Bedingung für Kommunikation und somit kann *Intentionalität* nicht als Kriterium für Kommunikation herangezogen werden (vgl. ebd., S. 77-79)
- *Anwesenheit* bedeutet, die direkte Wahrnehmbarkeit der Partner*innen in der direkten Interaktion. Im Sinne der Notwendigkeit von Wahrnehmungsprozessen in der Kommunikationsgenese kann die *Anwesenheit* als notwendige und hinreichende Bedingung für ebenjene Kommunikationsgenese angesehen werden. Dennoch bleibt die *Anwesenheit* eine Randbedingung der Reziprozität und ist dementsprechend nicht durchgängig als Kriterium der Kommunikation zu halten (vgl. ebd., S. 79-82)
- *Sprachlichkeit* bezeichnet den verbalen Kanal in der Kommunikation. Er kann nicht den nonverbalen Kanal ersetzen, die beiden Kanäle ergänzen sich komplementär. Sprachliche Kommunikation gilt als absichtsvoll und ist dementsprechend nicht als Kriterium für Kommunikation zu sehen, es handelt sich um eine Randbedingung (vgl. ebd., S. 82-84).
- *Wirkung* als Kriterium für Kommunikation ist nur dann haltbar, wenn sie einseitig und eindeutig nachweisbar ist. Zum einen müssen *Wirkungen* auftreten, da sonst keine Kommunikation stattgefunden haben kann, zum anderen sollen bestimmte *Wirkungen* eintreten, damit von einer gelungenen Kommunikation ausgegangen werden kann (vgl. Merten 1977, S. 84-85).
- *Reflexivität* meint die Reflexion von Prozessen auf sich selbst. Durch Reflexion wird eine Verbesserung von Leistung impliziert. *Reflexivität* kann somit als wesentliches Kriterium der Kommunikation angesehen werden, da Kommunizierende ihr Verhalten wechselseitig aneinander ausrichten (vgl. ebd., S. 86-87).

⁴⁷ Feststehender Begriff nach Merten, daher keine gegenderte Form.

Eine gelingende menschliche Kommunikation setzt voraus, dass (mindestens) zwei Individuen ihre kommunikativen Handlungen wechselseitig aufeinander ausrichten. Dadurch versuchen sie, aktive Kommunikation zu gestalten und sie voranzubringen (vgl. Burkart 2019, S. 30). Die von Merten (1977, S. 77-79) beschriebene *Intentionalität* ist für die Humankommunikation ein wichtiger Bestandteil. Darüber hinaus ist der Rollenwechsel bei der Humankommunikation von großer Bedeutung. Durch die steten Wechsel von Sender und Empfänger kann mittels sprachlicher Verständigung (und darüber hinaus) Information ausgetauscht werden (vgl. Burkart 2019, S. 30-31).

Die Entwicklung der Sprache ist ein Alleinstellungsmerkmal der Humankommunikation und bildet ein essenzielles Abgrenzungskriterium gegenüber anderen Zeichenprozessen (vgl. Blanz 2014, S. 16; vgl. Burkart 2019, S. 63-64). Somit kennzeichnet es die verbale Kommunikation. Sie ist eine der zentralen menschlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Zur verbalen Kommunikation gehören sowohl sprachliche als auch schriftliche Kommunikation. Hierbei werden verschiedene Zeichen und Symbole⁴⁸ verwendet. Die gesprochene Sprache zeichnet sich nicht nur durch die Symbolhaftigkeit der gesprochenen Worte aus, sie kann durch verschiedene paraverbale Merkmale⁴⁹ das Spektrum ihrer Bedeutung enorm erhöhen. Ähnliche Merkmale (Schriftbild, Schriftcharakter) sind auch bei der Schriftsprache anzumerken. Durch solche Merkmale kann der Empfangende (Rezipient) Informationen – über die Wortbedeutung hinaus – über den Sendenden erlangen (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 67).

Zur Humankommunikation zählt neben der verbalen Kommunikation die nonverbale Kommunikation. Sie wird über Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt und raumbezogenes Verhalten (räumliche Distanz zwischen den Kommunizierenden) vermittelt (Bergler/Six 1979, S. 26 f. zit. nach Pürer & Baugut 2014, S. 68). Die nonverbalen und verbalen Teile der Kommunikation ergänzen sich gegenseitig und können somit zu einer gelingenden Kommunikation beitragen.

⁴⁸ In der Semiotik werden „Symbole“ als künstliche Zeichen mit geringer Ähnlichkeit zum Beschriebenen bezeichnet (vgl. Blanz 2014, S. 14). Somit ist die Lautsprache als „Symbol“ zu verstehen.

⁴⁹ Als paraverbale Merkmale gelten: „Stimmqualität, Tonfall, Lautstärke, Stimmmelodie, Sprechpausen, dialektische Färbung“ (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 67).

Zwischenmenschliche Kommunikation kann durch verschiedene Kanäle aufgenommen werden (vgl. ebd., S. 69-70):

- Auditiv
- Visuell
- Taktile
- Olfaktorisch
- Thermal
- Gustatorisch

4.3.2 Massenkommunikation

Mit Massenkommunikation wird eine Kommunikationsform beschrieben, die sich nicht an eine Person richtet, sondern an...

- ... einen breiten Querschnitt der Bevölkerung,
- ... einen speziellen Teil der Bevölkerung,
- ... eine Öffentlichkeit.

(vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 80)

Ein Rollentausch der Kommunikationspartner*innen wird in der Regel nicht vorgenommen. Rückkopplungen zwischen den Kommunikationspartner*innen sind nicht gänzlich ausgeschlossen, jedoch zeitlich verzögert⁵⁰. Dennoch findet bei einer solchen Rückkopplung kein Rollentausch statt und so verbleiben die Partner*innen in ihrer jeweiligen Rolle (Rezipient bzw. Sender). Massenkommunikation ist vorrangig als „Übertragung“ zu sehen, bei der hauptsächlich einseitig und somit asymmetrisch Informationen weitergeleitet und verarbeitet werden (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 80-81).

Massenkommunikation kann vielfältig beschrieben und definiert werden. Es werden nachfolgend wichtige Definitionsformen herausgearbeitet und beschrieben.

Lasswell-Formel

Um (Massen-)Kommunikation zu beschreiben, kommt die Kommunikationswissenschaft bis heute nicht ohne die von Lasswell 1948 aufgestellte Formel „*Who says what in which channel to whom with what effect?*“ aus (vgl. Abbildung 2). Die Formel im-

⁵⁰ Bsp.: Programmbeschwerde beim öffentlich-rechtlichen Rundfunk oder ein Leserbrief in einer Zeitung.

pliziert einen starren und eindimensionalen Ablauf von Kommunikation, wie in Abbildung 2 visualisiert. Der Sendende vermittelt über einen Kanal eine Information an einen Empfangenden, der auf diese Information reagiert.

Lasswells vereinfachtes Schema prägte den kommunikationswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Arens 2008; vgl. Burkart 2019, S. 419-421):

Wer – Kommunikatorforschung

Was – Medieninhaltsforschung

Kanal – Medienforschung

Wem – Publikums-Rezipientenforschung

Effekt – Medienwirkungsforschung

(Arens 2008, S. 198).



Abbildung 2: Lasswell-Formel. Eigene Darstellung nach Arens (2008, S. 198).

Auf Kritik stieß die Formel vor allem, weil sie nicht die Reaktionen und Rückkopplungen der Rezipienten fokussiert. Doch dadurch wird die Formel nicht obsolet. Sie kann weiterhin als grobe Richtlinie betrachtet werden, insbesondere wenn die verschiedenen Forschungsfelder der Kommunikationsforschung herausgearbeitet werden sollen (vgl. Arens 2008, S. 201-203).

Massenkommunikationsdefinition nach Maletzke

Maletzke (1963, S. 32) definiert Massenkommunikation wie folgt:

„Unter Massenkommunikation verstehen wir jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft) durch technische Verbreitungsmittel (Medien) indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagendem und Aufnehmendem) an ein disperses Publikum [...] vermittelt werden“

Im Feld der Massenkommunikation werden vier zentrale Faktoren unterschieden:

- Kommunikator⁵¹
- Aussage
- Medium
- Rezipient⁵²

(vgl. Maletzke 1998, S. 48)

Der *Kommunikator* wird fälschlicherweise häufig als Einzelperson wahrgenommen. Hierbei werden vor allem Journalist*innen, Moderator*innen oder Reporter*innen als einzelne Kommunikatoren wahrgenommen (vgl. Maletzke 1998, S. 48). In den klassischen Massenmedien (Zeitung, Fernsehen, Hörfunk etc.) sind an der gesendeten Aussage und deren Gestaltung deutlich mehr Personen beteiligt. Hier seien Redaktionsnetzwerke, Autor*innen oder Verleger*innen genannt (vgl. Maletzke 1998, S. 48). Die Netzwerke der „Kommunikatoreseite“ sind in der Regel komplex aufgebaute und professionelle Organisationsstrukturen (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 81). Maletzke (1998, S. 48) setzt sich für den Begriff „Kommunikatoreseite“ ein, um Fehlvorstellungen entgegenzuwirken und der Komplexität der massenmedialen Kommunikation Rechnung zu tragen. Die Kommunikatorforschung⁵³ ist für die Kommunikationsforschung weiterhin ein wichtiger und bedeutsamer Teil der Forschungsarbeit (vgl. ebd.).

Der Begriff der *Aussage*⁵⁴ ist in den Kommunikationswissenschaften ein kaum angezweifelter und wenig kritizierter Begriff. Mit der *Aussage* werden sowohl der Inhalt als auch die Form der Botschaft (message) umschlossen⁵⁵. Der Aussagenforschung bietet sich ein weites Feld an empirischen Forschungsmöglichkeiten. Hierbei gilt die hohe Heterogenität der Aussagen als determinierend für die darauf aufbauende Inhaltsanalyse. Obwohl das Wort Inhaltsanalyse den formalen Aspekt der Aussage ausklammert, hat sich die deutsche Kommunikationswissenschaft auf diesen Begriff festgelegt (vgl. Maletzke 1998, S. 49-50).

⁵¹ Feststehender Begriff nach Maletzke, daher keine gegenderte Form.

⁵² S.o.

⁵³ WER? Nach Lasswell.

⁵⁴ WAS? Nach Lasswell.

⁵⁵ Einige Literaturwissenschaftler verwenden zusätzlich den Aspekt des „Gehalts“ (vgl. Maletzke, S. 49).

Mit dem Begriff *Medium*⁵⁶ bezeichnet die Kommunikationswissenschaft technische Mittel oder Instrumente, die der Verbreitung von Aussagen dienen. Der Begriff wird jedoch kontrovers diskutiert, da es verschiedene Ansichten zur Weite des Begriffs gibt. Im vorliegenden Forschungsvorhaben bezeichnet das *Medium* dementsprechend Social Media (vgl. Maletzke 1998, S. 50-51).

*Rezipient*⁵⁷ wird in der Kommunikationswissenschaft weitgehend einheitlich verwendet (vgl. Maletzke 1998, S. 54). Auf diese Weise wird eine Person bezeichnet, die eine Aussage aufnimmt und dekodiert. Wird von der Gesamtheit der Personen ausgegangen, die sich einer getätigten Aussage zuwenden, spricht Maletzke vom „Publikum“ bzw. „dispersem Publikum“. Sollte eine noch weiter gefasste Bedeutung gewählt werden, nennt Maletzke sie „Rezipientenseite“ (Maletzke 1998, S. 55). Das „disperse Publikum“ wird von Maletzke mit drei zentralen Merkmalen beschrieben. Erstens entsteht das „soziale Gebilde“ des *dispersen Publikums* in Form einer gemeinsamen Zuwendung auf einen Gegenstand oder Aussagen. Somit wird kein überdauerndes soziales Gebilde geschaffen, sondern es entstehen spontane, sich unterscheidende Gebilde. Zweitens ist es wichtig, dass die Aussagen über ein Massenmedium getätigt werden, nicht innerhalb einer persönlichen Kommunikation. Drittens entsteht das *disperse Publikum* durch räumlich voneinander getrennte Individuen oder kleinere Gruppen. Die kleinen Gruppen bezeichnen Familien bis hin zu Zuschauern einer Kinovorstellung (vgl. Maletzke 1963, S. 28-29).

Eine weitere Definition nimmt Burkart (2019, S. 114) vor:

„**Massenkommunikation** [Hervorhebung im Original] ist ein via Massenmedien organisierter *öffentlicher*⁵⁸, *indirekter* (in der Regel) *einseitiger* [Hervorhebung im Original] aber dennoch grundsätzlich *kommunikativer* [Hervorhebung im Original] Prozess, in dem die Chance auf gelingende Kommunikation [...] durchaus besteht“.

Die zuvor genannte Definition ist insbesondere in Hinblick auf Social Media relevant, da sie den Organisationsgrad der Rezipienten und die Organisation von Massenmedien adressiert. Hierdurch kann der Unterschied von sozialen Medien und den klassischen Massenmedien herausgearbeitet werden.

⁵⁶ *Womit?* Nach Lasswell.

⁵⁷ *Wem?* Nach Lasswell.

⁵⁸ Zu „Öffentlichkeit“ siehe auch Burkart 2019, S. 114-133.

Es gilt zu betonen, dass das Wort „Masse“ in „*Massenkommunikation*“ keine negative Konnotation besitzt, sondern lediglich die bestehende Masse an Rezipienten bezeichnet. Das Publikum wird in Anlehnung an Wright (1963) wie folgt beschrieben:

- Das Publikum ist unüberschaubar.
- Dem Kommunikator ist es nicht möglich, Face-to-Face zu interagieren.
- Das Publikum ist heterogen (verschiedene soziale Positionen).
- Das Publikum ist anonym, in der Regel ist das einzelne Mitglied der „Rezipientenseite“ der „Kommunikatoreseite“ unbekannt.

(vgl. Wright 1963 zit. nach Pürer 2003, S. 77; vgl. Wright 1963 zit. nach Burkart 2019, S. 107-108)

Der Organisationsgrad der Rezipienten ist im Gegensatz zu den Kommunikatoren deutlich geringer. Es liegt ein Machtgefälle vor, da die Kommunikatoren kuratieren und aktiv die Kommunikation gestalten. Rückkopplungen sind möglich, gleichwohl mit Verzögerung versehen (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 80-81). Im Laufe der Entwicklung wurde eine essenzielle Veränderung sichtbar: Der Rezipient ist keinesfalls als passiv konsumierend darzustellen, da Menschen aktiv in den Kommunikationsprozess eingreifen können, sondern als aktives Subjekt, das Medieninhalte auswählt, prüft, verwirft und sich ihnen widersetzt. Durch die veränderte und aktualisierte Sichtweise der „Rezipientenseite“ veränderte sich die Lehre und Forschung der Massenkommunikation grundlegend (vgl. Maletzke 1998, S. 55).

4.3.3 Digitale Kommunikation

Die computervermittelte Kommunikation ist eine Kommunikationsform, die sich aus der elektronisch vermittelten Kommunikation herausgebildet hat. Während die computervermittelte Kommunikation eine neue Form der Kommunikation darstellt, ist die elektronisch vermittelte Kommunikation eine seit Ende des 19. Jahrhunderts etablierte Kommunikationsform. Wie der Name impliziert, nutzt sie elektronische Hilfsmittel, um Kommunikation zu ermöglichen. Hierbei können sowohl Individualkommunikation (beispielsweise Telefon, Funk, Fax) als auch Massenkommunikation (beispielsweise Fernsehen, Hörfunk) getätigt werden (vgl. Pürer 2003, S. 87; vgl. Blanz 2014).

Die digitale Kommunikation entstand durch die vermehrte Nutzung von Computersystemen, demgemäß wurde sie zunächst als „computervermittelte Kommunikation“ betitelt. Die Fachgruppe Digitale Kommunikation (vormals computervermittelte Kommunikation) der DGfPuK definiert digitale Kommunikation wie folgt:

„Digitale Kommunikation (DigiKomm) umfasst alle Formen der interpersonalen, gruppenbezogenen und öffentlichen Kommunikation, die offline oder online über Computer(netze) und digitale Endgeräte erfolgen“

(FG Computervermittelte Kommunikation 2004).

Mittels der beschriebenen Definition digitaler Kommunikation kann der Bereich Social Media eingeschlossen werden. Hierbei vermischen sich sowohl Individualkommunikation als auch Massenkommunikation. Es entstehen neue Kommunikationsmodi⁵⁹ und -umgebungen⁶⁰ (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 88).

Ein Objekt der wissenschaftlichen Betrachtung wurde die digitale Massenkommunikation, da durch sie eine Veränderung der bis dato als unumstößlich angesehenen Merkmale der Massenkommunikation angestoßen wurde. Rezipienten können deutlich spontaner Rückmeldungen geben und diese Rückmeldungen ohne Zeitverlust den Sendenden zukommen lassen. Das Merkmal der *Einseitigkeit* wird somit obsolet (vgl. ebd., S. 88-89).

In seinem Zeitschriftenartikel spricht Krotz (1995, S. 447) bereits 1995 über den „vollständig neuen Kommunikationsraum“, den er als „elektronisch mediatisierter Kommunikationsraum“ benennt. Er sieht folgende Merkmale und Konsequenzen dafür (Krotz 1995, S. 447):

- Vermischung von Kommunikationsformen⁶¹
 - „Differenz zwischen technisch vermittelter interpersonaler und medien- sowie computerbezogener Kommunikation verschwindet“ (ebd.)
- Der neue Kommunikationsraum entwickelt eigene Normen, Werte, Kultur und Institutionen
 - hierzu zählen Machtstrukturen und subversive Elemente
- Ökonomisierung des Internets⁶²
- Erweiterung der menschlichen Kommunikation
 - Kommunikationspartner können beliebig vermehrt werden⁶³
- Erweiterung⁶⁴ der Massenkommunikation

⁵⁹ E-Mail, Chat (Pürer & Baugut 2014, S. 88).

⁶⁰ Foren, Social Network Services, virtuelle Rollenspiele (Pürer & Baugut 2014, S. 88).

⁶¹ „Mensch, Computer, massenmedial ausgerichtetes Produkt“ (vgl. Krotz 1995, S. 447). Bezüglich dieser Dissertation: Humankommunikation, Digitale Kommunikation und Massenkommunikation.

⁶² Siehe auch: Pürer (2014) „Primat der Ökonomie“ (Pürer & Baugut 2014, S. 90).

⁶³ Auswirkungen Kultur, Gesellschaft, Alltag und Individuen (vgl. Krotz 1995).

⁶⁴ Durch Kombination verschiedener technisch vermittelter Individual-, Gruppen-, und Massenkommunikation (vgl. Krotz 1995).

Die vorgenommene Charakterisierung lässt sich nicht unreflektiert auf die aktuelle Situation der computervermittelten Kommunikation übertragen. Allein die zeitliche Diskrepanz von fast 30 Jahren zeigt, dass die damaligen Erkenntnisse lediglich bedingt auf die heutige computervermittelte Kommunikation anzuwenden sind.

Dennoch bieten sie gute Anhaltspunkte, um diese Art der Kommunikation sowie ihre Eigenarten einzuordnen und in einen theoretischen Kontext zu setzen. Hierzu lassen sich einige Ergänzungen von Pürer und Baugut (2014) anführen. So werden in der heutigen mediatisierten Welt neue Arbeitsbereiche⁶⁵ integriert (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 90). Der Aspekt zeigt einmal mehr die Durchdringung der Gesellschaft durch die neuen digitalen Massenmedien. Gerade in Zeiten der Corona-Pandemie zeigten sich die Potenziale und Risiken der digitalen Medien überaus deutlich. Zum einen können durch sie schnell Informationsvermittlungen erfolgen, die eine große Bandbreite an Daten übermitteln können. Es wurde eine Echtzeitverfolgung der Fallzahlen möglich. Zum anderen schafften es demokratiefeindliche und rechtsextreme Gruppen und die sogenannten „Querdenker“, über Social Media Proteste zu initiieren.

Abschließend ist zu konstatieren, dass Massenkommunikation ein Element der digitalen Kommunikation ist (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 90). Dennoch besteht Konsens, dass die digitale Kommunikation die traditionelle Massenkommunikation nicht komplett verdrängen wird. Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation und die traditionelle Massenkommunikation werden als beispielhafte Sonderfälle erhalten bleiben (vgl. Krotz 1995, S. 448; Pürer & Baugut 2014, S. 90; vgl. Burkart 2019, S. 130).

4.3.4 Kommunikation über Social Media

Kommunikation kann über unterschiedliche Medien erfolgen. Die wesentlichen Medien hat Pross (1972) in ein Schema von *primären*, *sekundären* und *tertiären* Medien eingeteilt:

- *Primäre Medien:* Unter *primären Medien* versteht Pross die Kommunikation, die von Angesicht zu Angesicht geführt wird. Hier sind insbesondere die Sprache, der Ausdruck des Körpers und die Mimik als besondere Kommunikationsmedien zu nennen (Pross 1972, S. 128-129)

⁶⁵ Teleworking, Telebanking, Telelearning – insbesondere Werbung (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 90).

- *Sekundäre Medien:* Mit *sekundären Medien* sind die Medien gemeint, die auf der Produktionsseite einen technischen Apparat nötig haben, jedoch auf der Rezipientenseite ohne ein solches Gerät konsumiert werden können. Beispielfähig sei hier die Druckerpresse, Bilder und Schrift genannt (vgl. ebd., S. 10; 153, 162).
- *Tertiäre Medien:* Der Terminus *tertiäre Medien* wird von Pross für Medien verwendet, die sowohl auf der Produktionsseite als auch auf der Rezipientenseite technische Geräte zur Herstellung bzw. zum Konsum von Medienerzeugnissen benötigen. Zum Beispiel: Telefon, Musikerzeugnisse und Filme (vgl. ebd., S. 10; 227; 229-233; 236).

Burkart (2019, S. 37-38) erweitert die Einteilung von Pross um zwei weitere Medienarten, die *quartären Medien* und die *sozialen Medien*.

- *Quartäre Medien:* Durch die Verwendung des Begriffs *quartäre Medien* kann eine besondere Form der *tertiären Medien* beschrieben werden. Die Kommunikation läuft in diesem speziellen Fall über einen Computer bzw. eine Internetverbindung. Durch die Möglichkeit der schnellen und flexiblen Rückkopplung, kann die in ihrer Form relativ starre Sender-Empfänger-Beziehung aufgeweicht werden (vgl. ebd., S. 37).
- *Soziale Medien:* Die hier aufgeführten *sozialen Medien* (Social Media) sind eine besondere Form der *quartären Medien*. Mit dieser Bezeichnung sind digitale Plattformen im Internet gemeint. Über solche Plattformen können Inhalte bearbeitet und veröffentlicht werden (vgl. ebd., S. 37-38).

Medien sind eine eigene Lebenswelt, Medien „[...] waren [...] also nicht Transportkanäle für Inhalte, sondern umfassende Umgebungen, Galaxien, in denen wir leben“ (vgl. Stalder 2017, S. 72-73). Solche Ansichten werden u. a. der „Toronto School of Communication“ um Marshall McLuhan zugeordnet. Insbesondere für Social Media kann die beschriebene These angenommen werden. Derartige Netzwerke werden von Medienaktivist*innen als Handlungsräume begriffen⁶⁶ (vgl. Stalder 2017, S. 79).

Kommunikation in sozialen Medien kann durch vier grundlegende Merkmale beschrieben werden. Kommunikation in sozialen Medien ist *persistent*, Gespräche bzw. Chats werden in der Regel gespeichert und können im Nachhinein abgerufen werden. Das Prinzip kann ebenfalls auf weitere Medienformate wie Videos, Audios etc. übertragen werden (vgl. Schmidt, 2018, S. 36-37). Das ist auch ein Unterschied zu einem

⁶⁶ Weiterführende Informationen zur „Kultur der Digitalität“ liefert der gleichnamige Band von Felix Stalder aus dem Jahr 2016.

„face-to-face“-Gespräch. In einem solchen Gespräch werden nicht alle Aussagen auf das Wort genau gespeichert und festgehalten. Somit sind potenziell sämtliche Kommunikationsformen, die im Internet getätigt werden, dauerhaft abrufbar und Kommunikationspartner*innen können sich genau auf das Kommunizierte beziehen.

Ein weiteres Merkmal ist, dass Kommunikation in Social Media *kopierbar* ist. Duplikate von Texten und Bildern zu erstellen, ist folglich möglich. Durch die Kopierbarkeit von Inhalten kann zum einen ein positiver Effekt erwirkt werden, sei es das Vervielfältigen eines gesellschaftsrelevanten Artikels oder die Verbreitung von wichtigen Meldungen. Dennoch kann es ebenso zu negativen Effekten kommen wie beispielsweise für die Musik- und Filmindustrie, die durch Verletzungen des Urheberrechts teilweise existenzbedrohende Einnahmeeinbußen hinnehmen müssen (vgl. Schmidt 2018, S. 37).

Die *Skalierbarkeit* von Beiträgen ist ebenfalls kennzeichnend für Social Media. Es ist möglich, mit Beiträgen ein unbegrenztes Publikum zu erreichen. Hierbei ist es denkbar, dass ein Beitrag auch erst in der Zukunft große Bekanntheit erreicht – manchmal erst nach einigen Jahren. Die Verbreitung von Beiträgen kann somit nach dem Schneeballprinzip funktionieren und zu einem immer größeren Publikum gelangen. Hierbei ist zu beachten, dass es nicht immer beabsichtigt ist, das erreichte Publikum auch anzusprechen. Beispielhaft können die sogenannten „Facebook-Partys“ angeführt werden, die medial für Aufsehen sorgten (vgl. Schmidt 2018, S. 37).

Zuletzt sind digitale Inhalte auch immer *durchsuchbar*. Hierdurch können Inhalte auch nach Jahren gesucht werden. Sie können zum einen über dafür vorgesehene Suchmaschinen (Google) oder über den Seiten-immanente Suchfunktionen gesucht werden. So können gezielt Informationen zu bestimmten Personen oder Sachverhalten gesucht werden (vgl. Schmidt, S. 37).

4.4 Kommunikationsmöglichkeiten und -strategien bei Menschen mit geistiger Behinderung

Kommunikation ist in Teilhabeprozessen von großer Bedeutung, denn Partizipation kann nur gelingen, wenn Bedürfnisse und Forderungen kommuniziert werden können (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 101). Kommunikation ist in vielen Teilhabebereichen wie beispielsweise bei der Gesundheitsversorgung, der Mobilität und vielen mehr essenziell (vgl. Stöppler 2017, S. 132; 138). Weiterhin wird durch Artikel 9 der

UN-BRK „Zugänglichkeit“, also der gleichberechtigte Zugang zu Kommunikation gewährleistet. Dies findet meist auf der interpersonalen Ebene der Kommunikation statt (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 13). Auf dieser Ebene, vor allem der Sprache, haben Menschen mit einer geistigen Behinderung häufig Probleme und können nicht oder nur erschwert lautsprachlich kommunizieren (vgl. Speck 2018, S. 135; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 101-102). Durch Unterstützte Kommunikation⁶⁷ wird Menschen ohne Lautsprache das Kommunizieren ermöglicht. Die UK hat verschiedene Methoden⁶⁸, auf die hier nicht näher eingegangen wird. Weiterhin haben Menschen mit einer geistigen Behinderung weniger Freundschaftsbeziehungen, mit denen sie kommunizieren können (vgl. Sarimski 2008, S. 315-316). Dies ist für die Kommunikation relevant, da es darauf ankommt, mit wem kommuniziert wird. Durch den sog. „circle of friends“ (Falvey et al. 2000 zit. nach Bensch & Klicpera 2008, S. 373) können verschiedene Personengruppen, mit denen Menschen mit einer geistigen Behinderung kommunizieren, dargestellt werden. Bensch und Klicpera (2008, S. 373) benennen die verschiedenen Kreise, von innen nach außen, wie folgt:

1. „Die wichtigsten Menschen, ohne die das Leben nicht vorstellbar wäre.
2. Die engsten Freunde, Menschen, die einem sehr nahe stehen(sic!).
3. Personen, mit denen man über Arbeits- oder Interessenzusammenhänge verbunden ist
4. Menschen, die für eine Leistung oder eine Rolle im Leben bezahlt werden“

Mithilfe dieser Einteilung können die Kommunikationsmuster von Menschen mit Behinderungen eingeschätzt werden. Ein ähnliches Konzept verfolgt das Diagnosekonzept der „sozialen Netzwerke“⁶⁹ (vgl. Wachsmuth 2010). Das Diagnosekonzept fügt den vier Kreisen des „Circle of Friends“ einen weiteren hinzu, den äußersten Kreis, die „Fremden“. Dies sind Personen, die die befragten Menschen lediglich manchmal sehen, in etwa die Kassierenden im Supermarkt oder Passanten in der Innenstadt (vgl.

⁶⁷ Nachfolgend UK.

⁶⁸ Ausführlich in Scholz und Stegkemper (2022); Boenisch und Sachse (2020); E. Wilken (2014).

⁶⁹ Kreis 1: Personen, mit denen lebenslange Kommunikation durchgeführt wird (Familienmitglieder etc.).

Kreis 2: Enge Freunde und Verwandte.

Kreis 3: Die Bekannten (Nachbarn etc.).

Kreis 4: Bezahlte Helfer und Helferinnen (Therapeuten etc.).

Kreis 5: Fremde Personen (Busfahrer etc.) (vgl. Blackstone et al. 2006, S. 17).

Wachsmuth 2010, 14.033.001). Kommunikation ist zudem in den hessischen Richtlinien für den FS gE als Kompetenzbereich „Sprache & Kommunikation“ und „Soziale Beziehungen“ festgeschrieben (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 20-23). Dementsprechend muss Kommunikation und der Aufbau und Erhalt von sozialen Beziehungen im FS gE gefördert werden.

Die computervermittelte Kommunikation kann im Zusammenhang mit Social Media dazu beitragen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung an der digitalen Gesellschaft teilhaben können (vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020; vgl. Bosse 2020). Hier befindet sich auch eine Schnittstelle zur Massenkommunikation. Der Abbau von Barrieren in diesem Bereich der Kommunikation kann zu einem breiteren Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen und tagesaktuellen Geschehnissen führen. Ungeachtet großer Bemühungen seitens der Kommunikatoreseite (Fernseher, Website-Anbieter etc.) und des Gesetzgebers (BITV 2.0) (vgl. BMJV 2011) ist die Barrierefreiheit auf vielen Plattformen der Massenkommunikation nicht vollständig gegeben. Durch die aktuellen kommunikativen Strukturen werden einigen Bevölkerungsteilen wichtige Informationen vorenthalten (vgl. Kapitel 4.4). Zum Aufbrechen von Machtstrukturen (im Bereich Social Media) soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

4.5 Herausforderungen und Auswirkungen des Digital Divide

Das Internet ist in vielen Bereichen bedeutsam. Dadurch sind Personen im Vorteil, die das Medium Internet nutzen können:

„Die Tatsache, dass das Internet auf vielen Gebieten des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Lebens eine so zentrale Rolle spielt, bedeutet zugleich, dass diejenigen, die keinen oder nur begrenzten Zugang zum Internet haben oder die es nicht richtig nutzen können, marginalisiert werden“

(Castells 2021, S. 227).

Im Folgenden wird das Phänomen der digitalen Spaltung bzw. des Digital Divide erläutert. Es eignet sich dazu, die unterschiedlichen Nutzungsmuster des Internets und deren Implikationen auf die Gesellschaft zu erklären. Weiterhin wurde seit den 2000er-Jahren Digital Divide auch in Zusammenhang mit Behinderung gebracht, was im Weiteren konkretisiert wird (vgl. Goggin 2018, S. 63-65; vgl. Dobransky & Hargittai 2006).

Marr und Zillien (2020, S. 1) beschreiben die digitale Spaltung wie folgt:

„Unter dem Oberbegriff der digitalen Spaltung beschäftigt sich die kommunikationswissenschaftliche Internetforschung mit sozialen und transnationalen Disparitäten im Zugang zu und in der Nutzung von digitalen Technologien im Allgemeinen und des Internets im Besonderen“.

Der Digital Divide kann sowohl soziale Ungleichheiten als auch soziale Schichtung beeinflussen (Hargittai & Hsieh 2013, S. 141 zit. nach Goggin 2018, S. 64). Im Zuge der Forschung des Digital Divide sind verschiedene Ansätze des Zugangs zu Technologien maßgeblich. Sie beschreiben den „access“ zu digitalen Technologien, Computern/mobilen Endgeräten und den Internetanschluss (vgl. van Dijk 2005, S. 20-21). Van Dijk (2005, S. 20-21) spricht von vier verschiedenen Arten des Zugangs, die allesamt erforderlich sind, um das Internet sinnvoll nutzen zu können und Unterschiede bei der Aneignung des Internets zu erklären:

1. „Motivational access“ (vgl. van Dijk 2005, 27–28; vgl. van Deursen & van Dijk 2015, S. 380)
 - a) Motivation zur Nutzung des Internets
 - b) Angst vor Computern oder Technologie
 - c) Schlechte Erfahrungen mit digitalen Medien
2. „Material or physical access“ (vgl. van Dijk 2005, S. 45-46; vgl. van Deursen & van Dijk 2015, S. 380)
 - a) Eigener Besitz von internetfähigen Geräten vs. Nutzung fremder/öffentlicher Geräte
 - b) Durch mobile Endgeräte und Bereitstellung von Internetzugängen in Industrieländern weniger relevant
 - c) Unterschiede bei der Quantität und Qualität der genutzten Endgeräte
 - d) First Level Digital Divide
3. „Skills access“ (vgl. van Dijk 2005, S. 71; vgl. van Deursen & van Dijk 2015, S. 380-381)
 - a) Fähigkeiten zur Nutzung der digitalen Technologien müssen akquiriert werden
 - b) Medium- und inhaltsbezogene Fähigkeiten sind ausschlaggebend
 - c) Second Level Digital Divide
4. „Usage access“ (vgl. van Deursen & van Dijk 2015, S. 381; vgl. van Dijk 2005, S. 85-96)
 - a) Das Internet soll zum Informieren, Kommunizieren, Konsumieren oder Unterhalten genutzt werden
 - b) Motivation, Verfügbarkeit und Fähigkeiten sind Vorläufer für die Nutzung
 - c) Unterschiede in der Nutzung vertiefen Nutzungsunterschiede⁷⁰
 - d) Third Level Digital Divide

⁷⁰ Beispielsweise Internetnutzung zu Unterhaltungszwecken vs. Internetnutzung als Informationsquelle (vgl. Hargittai 2008, S. 600; vgl. van Deursen und van Dijk 2015, S. 381).

Hieran wird deutlich, wie vielschichtig die Diskussion und Forschung bezüglich des Digital Divide sind. In den genannten Zugangsarten können jeweils verschiedene Hürden und Probleme beobachtet werden. Dadurch wird die Forschung zum Digital Divide ein diverses Forschungsfeld und erfordert verschiedene Blickwinkel, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

4.5.1 Forschungsfelder der Digital-Divide-Forschung

In der Digital-Divide-Forschung können drei Forschungsstränge beschrieben werden: die Zugangsforschung, die Nutzungsforschung und die Wirkungsforschung (vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 76).

Zugangsforschung (First Level Digital Divide)

Die Zugangsforschung beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Möglichkeiten des Internetzugangs. Unter dem Blickwinkel wird der Zugang zu digitalen Medien als determinierend für die digitale Ungleichheit angesehen (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 8; Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 78). In der Digital-Divide-Forschung wird im Zuge dessen vom „First Level Digital Divide“ gesprochen (vgl. van Deursen & Helsper 2015, S. 31; Robinson et al. 2020, o.S.). Daraus folgt, dass im Sinne der Nutzungsforschung erstens die Verbreitung des Internets durch sogenannte Diffusionsraten gemessen wird, die die prozentuale Verteilung von Offlinern und Onlinern aufzeigen. Zweitens werden innerhalb verschiedener sozialer Gruppen die Diffusionsraten verglichen. Die Differenz daher als Kennzeichen für eine digitale Spaltung angenommen. Die deskriptiven Untersuchungsansätze werden drittens mit der Suche nach Gründen für den fehlenden Internetzugang der verschiedenen Gruppen ergänzt (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 8). Generell gestaltet sich die Definition des Internetzugangs als Problem der Zugangsforschung. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob ein Internetanschluss zu Hause gegeben sein muss oder ein öffentlich zugänglicher Anschluss ausreicht, um als Onliner zu gelten (vgl. ebd.).

Unabhängig von der methodischen Problematik verfügen „[...] Höhergebildete, Jüngere, Einkommensstärkere, Männer, Stadtbewohner und Berufstätige [...]“ eher über einen Internetzugang (Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 79). Daraus resultiert, dass bestimmte Ressourcen, „[...] wie Geld, kognitive Kompetenzen oder soziale Unterstützung[...]“ benötigt werden, um am Internet zu partizipieren. Sollten diese aufgrund

der jeweiligen sozialen Position erschwert oder nicht vorhanden sein, kann die Verfügbarkeit eines Internetzugangs eingeschränkt sein (ebd.). Selbst in Industrienationen sind weiterhin Unterschiede im Internetzugang zu beobachten. Kritisiert wird eine solche dialektische Aufteilung in On- und Offliner, da somit Nutzungsunterschiede entweder als irrelevant angesehen werden oder davon ausgegangen wird, dass alle Menschen das Internet in derselben Art und Weise nutzen. Die Digital-Divide-Forschung kann somit nicht allein als Zugangsforschung dienen (vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 81; vgl. Hargittai & Hinnant 2008; vgl. van Deursen & Helsper 2015; vgl. van Deursen & van Dijk 2015; vgl. van Dijk 2005).

Nutzungsforschung (Second Level Digital Divide)

Digitale Spaltung wird im Zuge der Nutzungsforschung als mehrdimensionales Phänomen betrachtet. Das bivalente Verständnis der Zugangsforschung wird dadurch immer weiter infrage gestellt (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 11; vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 81). Durch die Nutzungsforschung können somit unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Internetnutzung herausgearbeitet werden. Die Nutzungsforschung kann auch mit dem Begriff „Second Level Digital Divide“ bezeichnet werden (vgl. van Deursen & Helsper 2015, S. 32; vgl. Marr & Zillien 2020, S. 12; Robinson et al. 2020, o.S.). Hargittai betont, „[...]it is increasingly important to look at not only who uses the Internet, but also to distinguish varying levels of online skills among individuals. Skill, in this context, is defined as *the ability to efficiently and effectively find information on the Web [Hervorhebung im Original]*“ (Hargittai 2002, o. S.). Die Autorin rückt damit den sog. Second Level Digital Divide in den Vordergrund. Durch jene Sichtweise werden die binären Sichtweisen zwischen On- und Offlinern immer weniger relevant. Vielmehr rücken die Unterschiede zwischen den Internetnutzenden in den Vordergrund und bilden die Grundlage für die Digital-Divide-Forschung (Hargittai 2002, o. S.).

Die Nutzungsforschung fokussiert sich auf folgende drei Teilbereiche (vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 81; Marr & Zillien 2020, S. 13):

1. Unterschiede in der Techniknutzung
2. Unterschiede bei den Nutzungskompetenzen
3. Unterschiede bei den konsumierten Internetinhalten

Abschließend lassen sich in allen drei Bereichen soziostrukturelle Ungleichheiten erkennen. Es herrscht eine positive Korrelation zwischen der Qualität der technischen Möglichkeiten, den vorhandenen Kompetenzen und der Informationsorientierung der Nutzenden positiv mit dem sozioökonomischen Status der Internetnutzenden (vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 85; Marr & Zillien 2020, S. 11).

Wirkungsforschung (Third Level Digital Divide)

„Die Wirkungsforschung zur digitalen Spaltung folgt der Idee, dass nicht die Zugangs- und Nutzungsunterschiede des Internets an sich, sondern die daraus resultierenden Auswirkungen im Mittelpunkt der Analyse stehen sollen“

(vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 85).

Durch die Wirkungsforschung wird die Forschung am Digital Divide von der rein deskriptiven Ebene auf eine, die potenziellen Effekte und Auswirkungen der Internetnutzung berücksichtigende Analyse gebracht (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 14; vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 85).

„Folglich setzt die Wirkungsforschung bei der Verteilung konkreter Ressourcen – wie z. B. Informationen, Sozialkapital oder Partizipationsmöglichkeiten – an und fragt anschließend nach den Folgen der Zugangs- und Nutzungsklüfte für diese Verteilung“

(vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 86-87).

Die Wirkungsforschung wird als „Third Level Digital Divide“ bezeichnet (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 14; vgl. van Deursen & Helsper 2015, S. 32; Robinson et al. 2020, o.S.). Im Jahr 2004 formuliert Marr das Bedrohungsszenario der digitalen Spaltung als Kettenhypothese (vgl. Marr & Zillien 2020, S. 14; vgl. Marr 2004; vgl. Zillien & Haufs-Brusberg 2014, S. 87). Der Digital Divide sei somit weniger eine Frage der Kompetenzen bzw. der Verfügbarkeit, sondern vielmehr eine Frage der Informationsunterschiede zwischen On- und Offlinern. Wenn die Informationen durch klassische Medien weiterhin bezogen werden können, ist das Internet nicht zwingend nötig, um gesellschaftliche Unterschiede auszugleichen. Dadurch ergibt sich die Forderung nach Forschung zu den realen Unterschieden, die ein fehlender Internetzugang mit sich bringt (vgl. Marr 2004, S. 83-84; 90).

4.5.2 Digital Divide und Behinderung in einer digitalen Gesellschaft

Durch den wegweisenden Artikel „The Disability Divide in Internet Access and Use“ von Dobransky und Hargittai (2006) kann eine Verbindung zwischen Digital Divide und Behinderung hergestellt werden (Dobransky & Hargittai 2006). Zuvor wurden lediglich nicht repräsentative Studien zum Digital Divide bei Behinderung durchgeführt oder die Auswahl wurde auf eine deskriptive Analyse der Daten beschränkt (vgl. Dobransky & Hargittai 2006, S. 314; vgl. Sachdeva et al. 2015). Zudem wird Behinderung in der Digital-Divide-Forschung als sozial konstruiert und heterogen angesehen, dadurch kann ein Anschluss an die Disability Studies erfolgen (vgl. Waldschmidt 2020; vgl. Goggin 2018, S. 69-70). Zugangsbarrieren auf Social-Media-Websites sind dementsprechend nicht natürlichen Ursprungs, sondern werden vielmehr in sie hineinprogrammiert. Goggin (2018, S. 70) spricht hier von „‘built in ’systems“. Als Lösungsansatz kann eine Neuausrichtung an und mit universal oder inklusive Designs von Websites angesehen werden (vgl. Goggin 2018, S. 70). Im Zusammenhang mit digitalen Technologien kann eine Marginalisierung der Menschen mit Behinderungen herausgearbeitet werden, auch wenn Goggin (2018, S. 70) betont, dass es sich bei Menschen mit Behinderungen um eine auf vielen Ebenen⁷¹ marginalisierte Gruppe handelt.

Für Menschen mit Behinderungen ergeben sich unterschiedliche Barrieren bei der Nutzung des Internets. Solche Barrieren können in verschiedenen Bereichen lokalisiert sein: „[...]social, technical, financial and motivational[...]“ (Sachdeva et al. 2015, S. 287). So kann ein physischer Zugang zum Internet vorhanden sein, doch durch verschiedene Beeinträchtigungen ist es der Person nicht möglich, das Internet zu nutzen. Oftmals werden zusätzliche Technologien⁷² zur Nutzung benötigt (vgl. Dobransky & Hargittai 2006, S. 317). Solche Barrieren verstärken sich noch, da die genutzten assistiven Technologien in der Regel reaktiv entwickelt werden und somit häufig nicht mit den aktuellsten Produkten funktionieren (vgl. Dobransky & Hargittai 2006, S. 318). Weiterhin sind die Kosten für assistive Technologien und Internet eine Barriere. Menschen mit Behinderungen haben signifikant weniger Geld zur Verfügung und können sich solche Technologien nicht leisten (vgl. Dobransky & Hargittai 2006,

⁷¹ Forschung, Politik, technologisches Design.

⁷² Beispielsweise Screenreader etc. (vgl. Dobransky & Hargittai 2008, S. 318).

S. 319; vgl. BMAS 2021, S. 273-274). Für Menschen mit einer geistigen Behinderung benennt Jaeger (2012, S. 2) folgende Barrieren:

„For persons with cognitive impairments, issues of design, layout, descriptive text, use of visual guides, alignment, and navigability are the difference between being able to use a site and not being able to use it“.

Abschließend kann mit Dobransky und Hargittai (2006) konstatiert werden, dass ein „Disability Divide“ beim Zugang zu digitalen Technologien besteht.

4.6 Zwischenfazit

Kommunikation ist essenziell für menschliches Zusammenleben. Die Kommunikationswissenschaft widmet sich der Erforschung dieses Phänomens; es handelt sich um eine interdisziplinäre Wissenschaft (vgl. Blanz 2014, S. 12-14). Der Kommunikationsprozess kann unterschiedlich dargestellt werden und wird unterschiedlich beschrieben. Blanz (2014, S. 12-13) definiert drei Minimalkomponenten des Kommunikationsprozesses: (1) Zwei Instanzen partizipieren; (2) die Instanzen tauschen eine Mitteilung aus und (3) es findet eine zeitliche Strukturierung statt. Sind sie und die *Kommunikationsbausteine*⁷³ gegeben, kann von einer (gelungenen) Kommunikation ausgegangen werden (vgl. Kapitel 4.2).

In der Kommunikationswissenschaft wurde auf verschiedene Arten versucht den Kommunikationsbegriff zu definieren. Die unterschiedlichen Definitionen unterliegen einer stetigen Diskussion und Weiterentwicklung (vgl. Blanz 2014, S. 12-14; vgl. Maltzke 1998, S. 17; vgl. Littlejohn et al. 2017, S. 4). Der Kommunikationsbegriff kann entweder eng definiert werden, womit lediglich die Humankommunikation gemeint ist, oder weit, was weitere Kommunikationsarten⁷⁴ miteinschließt (vgl. Kapitel 4.3). Für die vorliegende Arbeit ist indes die enge Definition von Bedeutung und mit ihr die Humankommunikation.

Die Humankommunikation findet zwischen Menschen statt und ist durch den Wechsel von Sender und Empfänger gekennzeichnet (vgl. Burkart 2019, S. 30). Mittels einer Kategorisierung können verschiedene Arten der Humankommunikation klassifiziert und charakterisiert werden. Zum einen kann die Anzahl der Teilnehmenden⁷⁵ ein Kriterium sein und zum anderen die verschiedenen Kategorisierungsebenen⁷⁶ der Teilnehmenden. Ferner sind die übermittelnden Medien ein weiteres Kriterium (vgl. Blanz 2014, S. 23-24). Die Sprache ist ein Spezifikum der Humankommunikation und kennzeichnet die verbale Kommunikation, zu der ebenfalls die schriftliche Kommunikation zählt (vgl. Burkart, S. 63-63). Über Social Media kann Kommunikation stattfinden,

⁷³ Quelle, Sender, Signal, Empfänger und Ziel (vgl. Blanz 2014, S. 13-14)

⁷⁴ Subanimalische Kommunikation, animalische Kommunikation, Humankommunikation, Massenkommunikation und digitale Kommunikation (vgl. Kapitel 4.3).

⁷⁵ Individualkommunikation, Gruppenkommunikation, Organisationskommunikation und Massenkommunikation (vgl. Kapitel 4.3).

⁷⁶ Interpersonale Kommunikation, Intragruppenkommunikation und Intergruppenkommunikation (vgl. Kapitel 4.3).

die Kennzeichen und Kriterien der Humankommunikation aufweist. Die verschiedenen Plattformen ermöglichen unterschiedliche Formen der (Human-)Kommunikation (vgl. Kapitel 4.3).

Darüber hinaus wurde in Kapitel 4.3.2 die Massenkommunikation eingeführt, die ein wichtiges Konstrukt in Bezug auf Social Media darstellt. Mit der Lasswell-Formel „Who says what in which channel to whom with what effect?“ wird der einseitige Informationsfluss der Massenkommunikation beschrieben (Arens 2008, S. 198). Weiterhin definierte Maletzke (1963, S. 32) die Massenkommunikation als eine Form der Kommunikation, die öffentlich und durch technische Hilfsmittel unilaterale Informationen an ein breites Publikum verbreitet. Ein Wechsel zwischen Sender und Empfänger findet dementsprechend nicht statt. Dennoch sollte die Rezipientenseite nicht als passiv konsumierend angesehen werden, sondern die Individuen sind den Medien nie ausgeliefert und können sie kritisch rezipieren, reflektieren, einordnen und in letzter Konsequenz nicht konsumieren (vgl. Maletzke 1998, S. 55). Anschließend daran eröffnen Social Media den Rezipienten die Möglichkeit des direkten Reagierens auf die mitgeteilten Informationen und stellen somit eine Erweiterung der Massenkommunikation dar.

Die Modelle können zusammengefasst und auf Gemeinsamkeiten geprüft werden: Lasswells Formel ist besonders in Hinblick auf die Forschungsfelder relevant (vgl. Arens 2008, S. 198). Im vorliegenden Rahmen ist es essenziell, welche Forschungsansätze gewählt werden bzw. worauf der Fokus der methodischen Arbeit liegen wird. Im Laufe der vorliegenden Forschung wurde herausgearbeitet, dass definitiv der Bereich des „WEM“ nach Lasswell, also der Publikums- und Rezipientenforschung, eine tragende Rolle zukommt. Bei Maletzkes Definition sind insbesondere die vier Faktoren der Kommunikation von Bedeutung, da hiermit die Kommunikation über Massenmedien beschrieben werden kann (vgl. Maletzke 1963, S. 32). Solche Faktoren sollen auch im Bereich Social Media angewendet werden. Burkart (2019) und Pürer/Baugut (2014) sprechen in ihren Definitionen vom vielseitigen und heterogenen Publikum der Massenmedien.

Die digitale Kommunikation ist dadurch gekennzeichnet, dass computerbasierte Endgeräte (offline oder online) das Kommunikationsmedium darstellen (vgl. FG Computervermittelte Kommunikation 2004). Wie bereits im Zuge vom Social Media und

Massenkommunikation herausgestellt, ist ein weiteres Merkmal der digitalen Kommunikation die Möglichkeit von Rezipienten spontane Rückmeldungen an die jeweils Sendenden geben zu können (vgl. Pürer & Baugut 2014, S. 88-89). Massenkommunikation und Humankommunikation können als Bestandteil der digitalen Kommunikation angesehen werden (ebd., S. 90).

Kommunikation auf Social Media wird durch vier wesentliche Charakteristika beschrieben, sie ist *persistent*, *kopierbar*, *skalierbar* und *durchsuchbar* (vgl. Schmidt 2018, S. 36-37). Damit stellt diese Kommunikationsform ein Unikum dar, da die beschriebenen Merkmale lediglich durch das Internet (und Social Media) möglich werden.

Menschen mit einer geistigen Behinderung können in ihrer Kommunikation limitiert sein, insbesondere die Lautsprache kann erschwert oder nicht vorhanden sein (vgl. Speck 2018, S. 135; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 101-102). Doch vor allem für die Zielgruppe ist Kommunikation ein wichtiges Mittel, um Bedürfnisse und Anliegen mitzuteilen. Mittels Kommunikation können Inklusion und Partizipation realisiert bzw. erleichtert werden, denn sie ist in vielen Teilhabebereichen von großer Bedeutung (vgl. ebd.; vgl. Stöppler 2017, S. 132;138). Weiterhin ist Kommunikation Teil der Richtlinien für den FS gE und ist somit Teil des Unterrichts in der Förderschule (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 20-23). Verschiedene Diagnosekonzepte können bei der Einschätzung der kommunikativen Fähigkeiten von Schüler*innen mit dem FS gE wertvolle Informationen liefern (vgl. Kapitel 4.4). Insbesondere die verschiedenen Personenkreise, mit denen sie kommunizieren, sind für die vorliegende Arbeit relevant, da Menschen mit einer geistigen Behinderung weniger soziale Kontakte pflegen als Regelschüler*innen (vgl. Sarimski 2008, S. 315-316; vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Die Kommunikation mittels digitaler Kommunikation (beispielsweise Social Media) kann dem Personenkreis der Schüler*innen mit dem FS gE eine größere Reichweite an sozialen Kontakten generieren und somit zu einer verbesserten Teilhabe beitragen.

Doch Menschen mit Behinderungen, insbesondere Menschen mit einer geistigen Behinderung, haben weniger Zugriff auf digitale Medien als die Gesamtbevölkerung (vgl. Kapitel 7). Mithilfe des Digital Divide werden solche Unterschiede beschrieben

und erklärt. Es werden vier verschiedene Arten des Zugangs zu digitalen Medien beschrieben: (1) „motivational access“; (2) „material or physical access“; (3) „skills access“ und (4) „usage access“ (vgl. van Deursen & van Dijk 2015, S. 380-381). Neben den Arten des Zugangs kann der Digital Divide auch in drei Level eingeteilt werden. Der First Level Digital Divide bezieht sich auf den Zugang zu digitalen Medien, der Second Level Digital Divide auf die benötigten Fähigkeiten zur Nutzung von digitalen Medien und der Third Level Digital Divide auf die Wirkung der Nutzung dieser Medien (vgl. Kapitel 4.5). Menschen mit Behinderungen sind vielen Barrieren in Bezug auf die Zugänge und verschiedenen Level des Digital Divide ausgesetzt und gelten dementsprechend als marginalisierte Gruppe in Bezug auf die Nutzung des Internets und digitaler Technologien. Solche Barrieren können in verschiedenen Bereichen auftreten, wie beispielsweise in technischen, finanziellen oder motivationalen (vgl. Sachdeva et al. 2015, S. 287). In Kapitel 7 werden mögliche Barrieren und Unterschiede im Bereich der Nutzung von Social Media anhand von Studien vorgestellt und diskutiert.

Kommunikation hat eine große Bedeutung für alle Menschen und Gesellschaftsformen. Weiterhin können durch sie Teilhabeprozesse und Inklusion vorangetrieben werden. In der aktuellen Informationsgesellschaft findet Kommunikation neben Face-to-Face-Gesprächen häufig im digitalen Raum statt. Vor allem Social Media hat die Kommunikation verändert und ist bei jungen Menschen weit verbreitet (vgl. Kapitel 7.1). Social Media sind eine besondere Form der Medien und weisen Spezifika auf, die für Schüler*innen mit dem FS gE hilfreich für die Partizipation an der Gesellschaft sein können. Insbesondere die vereinfachte Bedienung von Social-Media-Apps und die damit einhergehende Erweiterung des kommunikativen Radius kann zu einer größeren Teilhabe beitragen (vgl. Kapitel 10). Um solche positiven (oder auch negativen) Implikationen von Social Media auf die angesprochene Zielgruppe erfassen zu können, muss zunächst das Phänomen Social Media genauer bearbeitet und auf Herausforderungen und Chancen hin analysiert werden. Eine solche Bearbeitung und Analyse findet im nächsten Kapitel statt.

5 Theoretische Implikationen von Social Media

Social Media gehört zur aktuellen Lebensrealität von Jugendlichen. Sie kommunizieren über Social Media, produzieren eigene Videos oder informieren sich über das Weltgeschehen (vgl. mpfs 2020b). Durch die Corona-Pandemie hat sich die Digitalisierung der Kommunikation beschleunigt und ist stärker in den Fokus von Förderschulen gerückt (vgl. Ratz et al. 2020). Im Folgenden wird zunächst die für den vorliegenden Rahmen gültige Definition von Social Media vorgestellt. Danach werden verschiedene Formen von Social Media präsentiert und Gefahren von Social Media aufgezeigt. Anschließend wird Social Media als Teilhabebereich definiert und es werden somit mögliche Potenziale für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

Das Phänomen Social Media kann auf verschiedene Weisen beschrieben werden, Kaplan und Haenlein (2010, S. 61) definieren es folgendermaßen:

„Social Media is a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content“.

Social Media wird ebenfalls mit dem Begriff Web 2.0 bezeichnet. Der Begriff Web 2.0 wurde zuerst 2005 von Tim O'Reilly geprägt und genutzt (vgl. O'Reilly 2005, 2009, 2008). Wie die Bezeichnung „2.0“ suggeriert, wurde das Web 2.0 als Erweiterung des bisherigen Internets aufgefasst. Es ist jedoch festzuhalten, dass im technischen Sinne keine so tiefgreifende Veränderung des Internets vorgenommen wurde, wie der Zusatz „2.0“ suggeriert (vgl. Stumpp & Michelis 2021, S. 23-24; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 3-4). Viele Entwicklungen, die für Web 2.0 typisch sind⁷⁷, hatten ihren Ursprung bereits im Web 1.0. Darüber hinaus beschleunigte die Entwicklung der persönlichen Computer und deren leichtere und günstigere Zugänglichkeit den Ausbau des Internets. Außerdem war die Entwicklung der Netzwerke und deren Bandbreite maßgeblich für die Entstehung und Programmierung von Angeboten des Web 2.0 (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 3-4). Web 2.0 lässt sich insbesondere durch die Partizipation der User*innen an der Gestaltung der Website charakterisieren.

⁷⁷ Wie beispielsweise Weblogs, Wikis, Netzwerkplattformen (siehe auch Formen von Social Media) generell Partizipationsmöglichkeiten von User*innen.

Der Begriff soziale Medien hat seinen Ursprung im englischen Begriff „Social Media“. Die Begriffskombination stellt genau genommen eine Redundanz dar, denn in der sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Sichtweise sind Medien per se sozial, da sie Teil von Kommunikationen, Interaktionen und sozialem Handeln sind (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 2). Dennoch kann unter diesem Begriff subsumiert werden, dass Menschen eine Partizipation an digital vernetzten Medien geboten wird. Außerdem können sie zur Pflege bestehender und zur Knüpfung neuer Beziehungen genutzt werden (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 2-3). Im internationalen Sprachgebrauch hat sich ebenfalls der Begriff Social Media etabliert. Kaplan und Haenlein konstatieren im Hinblick auf Plattformen, die mit dem Ausdruck gemeint sind: „Wikipedia, YouTube, Facebook [...] are all part of this large group“ (Kaplan & Haenlein 2010, S. 61). Vorliegend wird mit einer weiten Definition von Social Media gearbeitet:

Soziale Medien sind ein „[...]“ Sammelbegriff für Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen.“

(Taddicken und Schmidt 2022, S. 5)

Mithilfe einer weiten Definition von Social Media können ebenfalls Video- und Audioplattformen zu sozialen Medien gezählt und im Rahmen der Studie bearbeitet werden. Ferner können Kontakte, die mittels Online-Spielen aufgebaut wurden, zusätzlich eingeschlossen werden.

Die starre Hierarchie von Content Creator und Nutzendem wird durch solche Angebote partiell aufgehoben („User created content“). Waren im Web 1.0 Websites vornehmlich statisch, sind sie mit Web 2.0 überwiegend dynamisch geworden. Die Dynamik zeigt sich u. a. durch Verlinkungen innerhalb der Plattform und die Möglichkeit, an der Website ohne Programmier- und Codierkenntnisse teilzuhaben (vgl. Münker 2015, S. 59-60, 2009, S. 11). Der Partizipationsgrad von User*innen der Angebote unterscheidet sich mitunter erheblich. Sind manche Websites lediglich darauf ausgelegt, Kommentare und Bewertungen abzugeben, sind die Social-Media-Seiten ausschließlich von User*innen befüllte Websites, die vollumfassend von den Nutzenden mit Content versorgt werden. Von den Entwickelnden wird nur noch die Website an sich bereitgestellt, nicht mehr der Inhalt (vgl. ebd.). Der Begriff Web 2.0 wird heute

nicht mehr verwendet und dementsprechend auch in dieser Arbeit durch die Begrifflichkeit Social Media/soziale Medien ersetzt. Soziale Medien können darüber hinaus die geltenden trennscharfen Linien zwischen Massen- und Individualkommunikation aufweichen. Durch die sozialen Medien verlieren die ehemaligen Massenkommunikatoren⁷⁸ ihre Monopolstellung auf dem Massenkommunikationsmarkt. Somit wird es ermöglicht, dass potenziell jede Person ein globales Publikum erreichen und Nachrichten/Inhalte verbreiten kann (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 3).

5.1 Das Ebenenmodell von Social Media

Um sich dem Phänomen Social Media anzunähern und insbesondere die Implikationen auf das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung darzustellen, bedarf es einer systematischen Erfassung und Charakterisierung von Social Media. Gabriel und Röhrs (2017, S. 23) definieren verschiedene Modell-Konzepte:

- Technische Modelle
 - Technische Komponenten
 - Endgeräte
- Modelle der Anwendungsplattformen
 - Aufbau von versch. Plattformen
 - Schnittstellen für User*innen
- Modelle der Social-Media-Anwendungen
 - Marketing
 - Integration in betriebliche Prozesse
- Kommunikationsmodelle der Nutzer
 - Unternehmen
 - Privatpersonen
- Konzeptionelle Modelle
 - Schalenmodelle, Ebenenmodelle und Schichtenmodelle
 - Unterschiedliche Betrachtungsschwerpunkte

In der vorliegenden Arbeit soll das Social-Media-Modell von Michelis und Stumpff (2021, S. 24-25) federführend und definierend sein, da es ermöglicht, Social-Media-Systeme auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten und zu beforschen. Außerdem besteht dadurch für die vorliegende Dissertation die Möglichkeit, technische Aspekte außen vor zu lassen und sich lediglich mit den individuellen Aspekten zu beschäftigen,

⁷⁸ Radio, TV, Zeitung etc.

da sie in dem Modell getrennt betrachtet werden können. Darüber hinaus wird eine Schwerpunktsetzung auf dem kommunikativen Aspekt der sozialen Medien liegen.

Das in großen Teilen von Michelis und Stumpp (2021) übernommene Modell stellt die drei Ebenen der sozialen Medien als Schalenmodell dar. Der Kern wird von der *individuellen Ebene* markiert, dann geht es über in die *technologische Ebene*, bis es schlussendlich in der *sozio-ökonomischen Ebene* seinen Abschluss findet (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 24-25). Das Modell lässt sich als *konzeptionelles* Modell nach Gabriel und Röhrs (2017, S. 23) einordnen.

5.1.1 Individuelle Ebene

Social-Media-Aktivitäten sind allein über individuelle Beiträge der User*innen möglich. Die Beiträge variieren in ihrer Form und Ausprägung. Nielsen (2006) hat eine vereinfachende Charakterisierung der User*innen vorgenommen und sie in *aktive, reaktive und passive Nutzer*innen*⁷⁹ eingeteilt (vgl. Nielsen 2006; vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 25).

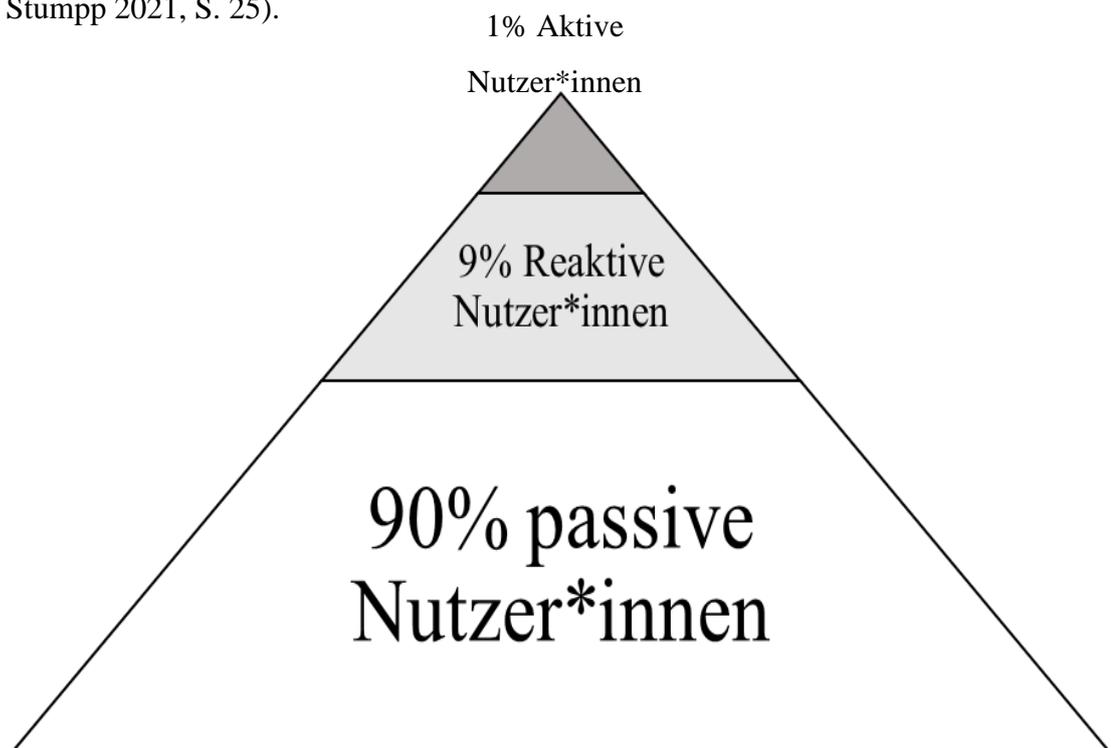


Abbildung 3: Internetnutzer*innen. Eigene Darstellung nach Michelis und Stumpp 2021, S. 25 & Nielsen 2006.

⁷⁹ Nielsen (2006) nennt die Gruppen in seinem Artikel: „Heavy Contributors“ – aktive; „Intermittent Contributors“ – reaktive; „Lurkers“ – passive.

Die User*innen sind jedoch ungleich auf die Gruppierungen verteilt. So geht Nielsen (2006) von einem 90 – 9 – 1 Schema aus. Ca. 90 % der User*innen sind *passive*, 9 % *reaktive* und 1 % *aktive* Nutzer*innen (vgl. Abbildung 3).

Weitere Untersuchungen und Befragungen lassen darauf schließen, dass bei manchen Formen von Social Media ein noch geringerer Anteil von *aktiven* Nutzer*innen vorhanden ist (vgl. Nielsen 2006). Diese Formen der Social-Media-Nutzung sind jedoch nicht als starre Gebilde anzusehen. Die verschiedenen User*innen können zwischen den Verhaltensweisen wechseln. Hierbei kann ein *aktiv* Nutzender der einen Plattform auch ein *passiv* Nutzender einer anderen Plattform sein und umgekehrt. Die Wechsel zwischen den Aktivitätsprofilen können demnach plattformübergreifend vollzogen werden (vgl. Nielsen 2006; vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 25-26). Der kreierte Content lässt sich auf die unterschiedlichen Aktivitätsprofile der User*innen beziehen. So produzieren die aktivsten 1 % der User*innen ca. 90 % des Contents und die *passiven* User tragen so gut wie nichts zum Content bei (vgl. Nielsen 2006). Das Individuum wird dennoch in die Lage versetzt, durch seine Aktionen und Möglichkeiten der Partizipation als eine Art Massenkommunikator*in aufzutreten. Die große Anzahl an erreichbaren Personen war bis dato nur mit Massenkommunikationsmedien möglich (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 25-27; vgl. Kapitel 4.3.2). Bei den aktuellen Social-Media-Plattformen kann davon ausgegangen werden, dass es mehr aktive und reaktive Nutzer*innen gibt, da die Plattformen deutlich stärker auf Partizipation setzen als noch im Jahr 2006, als Nielsen diese Regel aufstellte. Dennoch sind die aktiven Nutzenden weiterhin eine Minderheit, die den meisten Content produziert. Eine Sonderform der aktiven Nutzenden sind sogenannte „Influencer*innen“. „Vom englischen „influence“ (deutsch: Einfluss) kommend, bedeutet Influencer eine Person, die andere durch ihr Tun und Handeln beeinflusst“ (Jahnke 2018, S. 4). Sie kreieren sehr viel Content und damit einhergehend Werbung, da sie sich durch Werbung finanzieren. Influencer*innen sind ein wichtiger Teil des Online-Marketings geworden (vgl. Jahnke 2018, S. 4). Viele Influencer*innen bespielen verschiedene Social-Media-Plattformen mit ihrem Content – eine besondere Form, weil plattformgebunden, sind YouTuber*innen.

5.1.2 Technologische Ebene

Die technologische Ebene beschreibt die Möglichkeiten der Nutzer*innen, an Websites zu partizipieren und eigene Inhalte zu kreieren. Erreicht wird das über dynamische Websites und offene Schnittstellen. Verschiedene, modular aufgebaute Bausteine sind die Grundvoraussetzung für Kommunikation, Interaktion und Partizipation in sozialen Netzwerken (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 27).

Auf technologischer Ebene beschreibt der Begriff „Social Media“ bearbeitbare und modularisierte Internetangebote. Michelis und Stumpp (2021, S. 27-29) führen drei zentrale Aspekte an:

- Durch die *Modularität* der sozialen Medien können Inhalte und Anwendung der sozialen Medien miteinander verbunden werden und somit niedrighschwellig neue Angebote entstehen oder bestehende Angebote genutzt werden.
- Mithilfe von *Automatisierungen* entstehen zahlreichen Angebote der sozialen Medien. Ohne *Automatisierung* wäre eine solche Anzahl an Angeboten nicht möglich.
- Die *Variabilität* ermöglicht es, dass sich die Module der sozialen Medien miteinander verbinden lassen und erzielt dadurch eine höchstmögliche Individualisierung für die Nutzenden.

Die Entwicklungen auf der technologischen Ebene ergeben aufseiten der User*innen neue Kommunikationsmöglichkeiten und darauf aufbauend neue Verhaltensweisen. Hierdurch entstehen auf der individuellen Ebene neue Erwartungen und Gewohnheiten. Sie bedingen sowohl die gegenwärtige Ausführung der sozialen Medien als auch die zukünftige Entwicklung. An diesem Zusammenspiel lässt sich die enge Verzahnung der einzelnen Ebenen gut aufzeigen. Die unterschiedlichen Ebenen interagieren miteinander und nehmen wechselseitigen Einfluss (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 27-28).

5.1.3 Sozioökonomische Ebene

Das Nutzer*innenverhalten hat Auswirkungen auf die sozioökonomische Ebene. Durch Angebote sozialer Medien erwachsen neue Strukturen und Einnahmequellen, die maßgeblich von neuen ökonomischen Faktoren und den technologischen Entwicklungen abhängen. Hinzu kommen neue Arten von Werbung – insbesondere personalisierte Werbung – und wertvolle Informationen über User*innen (Cookies etc.), die zu einer neuen ökonomischen und wirtschaftlichen Entwicklung führen (vgl. ebd., S. 29-

37).⁸⁰ Darüber hinaus hat der ökonomische Aspekt der Websites zu einem gesteigerten Interesse an Daten und deren Verarbeitung geführt. Dadurch werden immer mehr Websites sowie deren Werbung personalisiert und tragen maßgeblich zum Phänomen der sogenannten Filter Bubble⁸¹ bei.

5.2 Erscheinungsformen und Nutzungsmuster von Social Media

Social-Media-Angebote lassen sich in zwei grundlegende Kategorien einteilen. Die eine Kategorie umfasst Angebote, die einen Schwerpunkt auf die *Kommunikation* legen. Hierbei steht, wie *Kommunikation* bereits impliziert, der Austausch von Informationen zwischen Individuen im Vordergrund. Die andere Kategorie fokussiert sich auf den Schwerpunkt *Inhalt*. Der Inhalt wird von User*innen erstellt, bearbeitet und ausgetauscht. Somit finden hier kommunikative Prozesse statt, die jedoch nicht den Kern des Angebots darstellen (vgl. Gabriel & Röhrs 2017, S. 15). Der *Inhalt* ist ähnlich wie die Kommunikation auf Social Media *persistent, kopierbar, skalierbar* und *durchsuchbar* (vgl. Schmidt 2018, S. 36-37; vgl. Kapitel 4.3.4). Darüber hinaus können die Angebote weiter ausdifferenziert werden. Es werden exemplarisch *Netzwerkplattformen, Weblogs, Wikis* und *Messengerdienste* vorgestellt.

5.2.1 Netzwerkplattformen

Netzwerkplattformen oder Social Networking Sites (SNS) im Web 2.0 zeichnen sich durch ihren starken kommunikativen Charakter aus. Nutzer*innen erstellen ein individuelles Nutzerprofil und können sich mithilfe dessen untereinander vernetzen. Die Besonderheit besteht darin, dass Online-Communities an eine Anmeldung und Registrierung bei dem jeweiligen Netzwerk gebunden sind. Durch die Registrierung entsteht eine überdauernde (Geschäfts-)Beziehung zwischen dem Anbietenden der Plattform und dem Nutzenden (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 19-20; vgl. Schmidt 2018, S.12; vgl. Kaplan & Haenlein 2010, S. 63-64). Über den Nutzenden und sein soziales Netzwerk werden Informationen auf der Plattform preisgegeben. Durch Kontaktanfragen und „Gefällt mir-Angaben“ werden Beziehungen oder Vorlieben der Nutzenden für andere Netzwerknutzer*innen sicht- und analysierbar. Darüber hinaus können die Betreibenden der Plattform Rückschlüsse auf Interessen und Vorlieben ihrer Nutzenden ziehen.

⁸⁰ Siehe auch Michelis 2015, S. 28-36.

⁸¹ Siehe auch: Pariser (2012).

Somit können Daten erhoben und verkauft werden (Hohlfeld et al. 2021, S. 21). Das Erleben der Plattform variiert je nachdem, wie viele Informationen der oder die jeweils Nutzende einspeist. Je mehr Informationen und Verbindungen zu weiteren Nutzenden bestehen, desto genauer können die Inhalte, die auf der Plattform aufgezeigt werden, auf die nutzende Person angepasst werden (vgl. ebd., S. 21). Das größte Netzwerk ist derzeit Facebook⁸² (vgl. We Are Social et al. 2023). Facebook konnte durch Aufkaufen oder Verdrängen von anderen Plattformen⁸³ einen sehr hohen Marktanteil bei Netzwerkplattformen einnehmen (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 19-20; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 8; vgl. Meta 2022). Eine weitere Kategorie der Plattformen sind Multimedia-Plattformen. Auf diesen Plattformen werden Videos, Fotos oder Audios online zur Verfügung gestellt⁸⁴ (vgl. Kaplan & Haenlein 2010, S. 63). Die Plattformen strukturieren sich um die jeweiligen Inhalte und Nutzende können selbstständig (nicht auf allen Plattformen) Inhalte kreieren oder konsumieren. Nach oder während des Konsums können die Nutzenden die Kommentarfunktion nutzen, um die Inhalte zu kommentieren oder zu bewerten (vgl. Schmidt 2018, S. 13; vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 21; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 9). Abschließend soll eine letzte Plattformkategorie, die Diskussionsplattform, vorgestellt werden, (auch Internet-Foren⁸⁵ genannt). Betreiber von solchen Plattformen können entscheiden, ob die Diskussionsthreads⁸⁶ öffentlich einseh- und lesbar sind oder ob nur registrierte User*innen den Inhalt lesen können. Um mitdiskutieren zu können, muss in der Regel ein Nutzer*innenprofil angelegt werden (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 8-9).

⁸² „Im Ranking der größten sozialen Netzwerke und Messenger nach der Anzahl der Nutzer belegte Facebook im Januar 2023 mit rund 2,96 Milliarden monatlich aktiven Nutzern (MAUs) den ersten Platz. Auf Platz zwei folgte mit etwa 2,51 Milliarden MAUs das zu Google gehörende Videoportal YouTube. Rang drei ging mit zwei Milliarden Nutzern weltweit an den Messaging-Dienst WhatsApp.“ (We Are Social et al. 2023)

⁸³ Der Facebook-Mutter-Konzern Meta besitzt die Rechte an vielen Social-Media-Apps. Beispielsweise an Instagram, WhatsApp etc. (vgl. Meta 2022).

⁸⁴ Beispiele sind YouTube (Videos), Pinterest (Fotos) und Spotify (Audio).

⁸⁵ Beispiele Reddit, Gute Frage etc.

⁸⁶ Mit Thread wird ein strukturgebendes Element bezeichnet, das in thematische Inhalte gliedert und sortiert (vgl. Taddicken & Schmidt 2020, S. 7).

5.2.2 Weblogs

Die Massenkommunikation im klassischen Sinne ist als mehr oder weniger lineare und einseitige Kommunikationsform zu verstehen (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Web 2.0 bricht diese Strukturen auf, denn nun wird Massenkommunikation nicht mehr von einer professionalisierten und kleinen Gruppe von Kommunikator*innen betrieben, sondern auch weniger gut organisierte Akteur*innen können wirksam publizieren. Hierfür sind beispielsweise sogenannte Weblogs⁸⁷ (Kurzform: Blog) besonders gut geeignet (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 21-22; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 9). Die Publikationen können von Einzelpersonen oder mehreren Personen betrieben werden und sind öffentlich auf einer Website einsehbar. Darüber hinaus ist es möglich, multimediale Inhalte in einen entsprechenden Blog einzupflegen oder den Blog ausschließlich über Multimedia zu führen⁸⁸. In der Regel sind die anbietenden Websites kostenfrei. Hohlfeld et al. (vgl. 2021, S. 22) führen sechs terminierende Merkmale von Weblogs an:

- Individualisierte Kommunikation
- Reflexive Medienkommunikation
- Verlinkte und vernetzte Medienkommunikation
- Gefilterte und selektierte Medienkommunikation
- Interaktion zwischen allen Beteiligten
- Fehlende Dichotomie zwischen Rezipient und Produzent/Laie und Profi

Eine Unterform der Weblogs sind die sogenannten „Microblogging-Dienste“⁸⁹. Microblogging-Dienste ermöglichen es ihren Nutzenden, Nachrichten, die auf eine bestimmte Zeichenanzahl begrenzt sind, an ein diverses Publikum zu versenden. Auf den Websites besteht die Möglichkeit, gezielt Accounts zu folgen (Follower) und mit den veröffentlichten Nachrichten zu interagieren (Liken, Teilen, Kommentieren). Darüber hinaus ist es beispielsweise bei Twitter/X möglich, über Links auf weitere soziale Netzwerke oder Multimediaplattformen zu verweisen (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 21-23; vgl. Schmidt 2018, S. 13-14; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 10).

⁸⁷ Eine Kombination aus den Begriffen „Web“ und „Logbuch“.

⁸⁸ Beispielsweise Podcasts (Audio) oder Vlogs (Video).

⁸⁹ Z.b. Twitter/X.

5.2.3 Wikis

Die Social-Media-Plattformen „Wikis“⁹⁰ sind über Hypertext⁹¹ verbundene Systeme von Websites, die zum einen von User*innen gelesen und zum anderen direkt im Browser bearbeitet werden können (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 23; vgl. Schmidt 2018, S. 15; vgl. Brauner et al. 1997, S. 103-104; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 11). Somit entstehen auf Wikis über kollaborative Prozesse Sammlungen von Informationen und Daten zu bestimmten Themengebieten. Das gemeinschaftliche Bearbeiten von Inhalten kann weitestgehend ohne Programmierkenntnisse durchgeführt werden. Ein bekanntes und stark frequentiertes Wiki ist die freie Online-Enzyklopädie Wikipedia, darauf findet Wissensaustausch und -organisation statt (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 23; vgl. Schmidt 2018, S. 15; vgl. Taddicken & Schmidt 2022, S. 11).

5.2.4 Messengerdienste

Mobiles Internet und die dazugehörenden Endgeräte (Smartphones, Tablets etc.) ermöglichen eine Vernetzung unabhängig vom aktuellen Standort der Person. Durch diese Möglichkeiten haben in den letzten Jahren Instant Messenger und Messengerdienste an Popularität und Reichweite gewonnen. Mit deren Hilfe können User*innen Nachrichten und Multimediaformate nahezu in Echtzeit mit ihren Kontakten teilen. Als mitgliederstärkste Plattformen sind hier zum einen der WhatsApp-Messenger sowie der Facebook Messenger zu nennen. Weitere Instant-Messenger-Dienste⁹² spielen aktuell eine noch untergeordnete Rolle (vgl. Hohlfeld et al. 2021, S. 23-24; vgl. Taddicken & Schmidt 2020, S. 9).

5.3 Gefahren und Herausforderungen im Kontext der Social-Media-Nutzung

Soziale Medien bergen Risiken, die sie für Kinder und Jugendliche gefährlich erscheinen lassen. Phänomene wie Cybergrooming und Cybermobbing sind mittlerweile keine Ausnahme mehr bei Strafverfolgungsbehörden, auch aus vielen Schulen wird zumindest anekdotisch darüber berichtet. Je mehr Jugendliche soziale Medien nutzen, desto größer sind die Chancen für Täter*innen, ihnen dort zu begegnen. Im Folgenden

⁹⁰ Hawaiianisch für „schnell“.

⁹¹ Verknüpfungen von verschiedenen Seiten über mit Links hinterlegten Textpassagen (Hashtags, Internetseiten, Bilder etc.) (vgl. Brauner et al. 1997, S. 103-104).

⁹² Telegram, Signal, Threema etc.

werden einige relevante Risiken beschrieben und vorgestellt. Da sich die vorliegende Arbeit mit Individuen befasst, werden lediglich Gefahren auf der individuellen Ebene dargestellt. Potenzielle Gefahren auf gesellschaftlicher Ebene, insbesondere für Demokratien, werden nicht beschrieben⁹³.

5.3.1 Cybergrooming

Mit dem Begriff „Cyber-Grooming“⁹⁴ wird das gezielte Ansprechen bzw. Anschreiben von Kindern und Jugendlichen auf sozialen Netzwerken benannt. Kinder und Jugendliche werden über zunächst harmlos verlaufende Chats dazu gebracht, immer stärker sexualisierte Konversationen zu führen, bis hin zum Austausch von pornografischen Inhalten⁹⁵, sexualisierten Textnachrichten („Sexting“) und persönlichen Treffen mit Sexualkontakten (vgl. UBSKM 2021a). Für die spezielle Art der Anbahnung von sexualisierter Gewalt nutzen die Täter*innen ganz gezielt das Internet und die vermeintliche Sicherheit, in der sich die Betroffenen in ihrem regulären Umfeld befinden und bauen so Vertrauen auf (vgl. UBSKM 2021). Selbst wenn es nicht zu einem Treffen kommen sollte, ist diese Art der sexualisierten Gewalt strafbar⁹⁶ (vgl. BMJV 2021b, 2021a; vgl. Esser 2021, S. 358-360).

Insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung sind eine vulnerable Gruppe für sexualisierte Gewalt. Durch eine telefonische Befragung wurde herausgearbeitet, dass speziell Frauen mit einer geistigen Behinderung häufig Opfer von sexualisierter Gewalt werden (vgl. Basile et al. 2016). Da sexualisierte Gewalt im Internet nach ähnlichen Mustern funktioniert kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung ebenfalls vulnerabel für Cybergrooming sind. Somit ist Prävention vor Cyber-Grooming für die Arbeit mit Social Media bei Schüler*innen mit dem FS gE von herausragender Bedeutung. Für Fälle von Cyber-Grooming bei Menschen mit geistiger Behinderung liegen aktuell keine Daten vor. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass es eine nicht zu vernachlässigende Dunkelziffer gibt. Hier for-

⁹³ Vertiefend siehe: Stark et al. (2022); Gabriel und Röhrs (2017, S. 233-241).

⁹⁴ Grooming – engl. anbahnen, vorbereiten.

⁹⁵ Nacktbilder, Videos etc.

⁹⁶ Vertiefend siehe: Esser 2021, S. 358-360.

muliert auch der unabhängige Beauftragte der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs einen Hinweis, indem er eine Behinderung als besonderen Risikofaktor für sexualisierte Gewalt festmacht (vgl. UBSKM 2021b).

5.3.2 Cybermobbing

Laut der neuesten JIM-Studie geben 29 % der befragten Jugendlichen an, schon einmal im Internet oder über das Handy beleidigt worden zu sein oder dass Unwahrheiten über sie erzählt wurden. Darüber hinaus haben 38 % der Jugendlichen in ihrem Umfeld erfahren, dass jemand absichtlich beleidigt oder heruntergemacht wurde (vgl. mpfs 2020, S. 61). Eine 2017 durchgeführte Erhebung zeigt, dass insbesondere über Messengerdienste und über Netzwerkplattformen Cybermobbingattacken durchgeführt werden (vgl. Leest & Schneider 2017, S. 81-83). Die Ergebnisse werden ebenfalls durch eine Folgestudie bestätigt, die 2020 publiziert wurde: Die Vorfälle nahmen im Vergleich zum Jahre 2017 zu (vgl. Beitzinger et al. 2020, S. 102-106). In der aktuellen Erhebung aus dem Jahr 2022 zeigt sich ebenfalls ein (leichter) Anstieg (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 106). Somit ist Cybermobbing kein Randphänomen der sozialen Medien, sondern muss insbesondere von Expert*innen im Bildungskontext thematisiert und angesprochen werden. Besonders der Anstieg der Vorfälle und die Manifestation von Messengerdiensten und Netzwerkplattformen als Orte des Mobbings sollten aufmerksam betrachtet werden.

Bevor jedoch von Cybermobbing gesprochen werden kann, wird zunächst zwischen Mobbing und Cybermobbing differenziert. Mobbing hat vier Kernelemente, mit deren Hilfe eine Abgrenzung zu anderen Phänomenen (Aggressionen, Gewalt) bewirkt werden kann (vgl. Alsaker 2017, S. 14):

- Aggressives Verhalten
- Systematisch gegen eine Person
- Gruppenbasiert
- Wiederholt und über längere Perioden

Die vier Kernelemente grenzen Mobbing von anderen Verhaltensweisen ab. Verschiedene Formen des Mobbings sind zu beobachten. Zum einen gibt es die direkte Form des Mobbings⁹⁷. Durch sie werden sowohl verbale als auch körperliche Gewalt auf das

⁹⁷ Vertiefend siehe: Alsaker 2017, S. 26-30.

Opfer von (Cyber-)Mobbing ausgeübt und die Täterschaft kann relativ deutlich erkannt werden (Alsacker 2017, S. 25). Eine weitere Kategorie ist die indirekte Form⁹⁸ des Mobbings. Durch unterschwellige Handlungen, Ausgrenzung und das Streuen von Gerüchten werden die Betroffenen gemobbt. Diese Formen von Mobbing können ebenfalls über elektronische Medien stattfinden, dann wird von Cybermobbing gesprochen (vgl. Alsaker 2017, S. 25). Weitere Kriterien wurden von Olweus 1999 aufgestellt, so ist Mobbing *intentional* und baut auf *Wiederholungen* auf (vgl. Tabelle 2; vgl. Olweus 1999 zit. nach Schenk 2020, S 275). Außerdem wurde das aggressive Verhalten nicht *proviziert* und es findet in einer *bekanntem* Gruppenkonstellation statt (vgl. Alsaker 2017, S. 257). Zu erkennen ist, dass sich beide Definitionen in einigen Punkten überschneiden, eine Gegenüberstellung wird in Tabelle 2 vorgenommen. Dadurch wird der Begriff des Mobbings charakterisiert und es lassen sich Rückschlüsse auf das Phänomen Cybermobbing ableiten.

Beim Cybermobbing sind ebenfalls direkte und indirekte Formen des Mobbings vorhanden. So können Angriffe direkt gegen die Person mit eindeutiger Täterschaft geschehen. Demgegenüber stehen die indirekten Formen, die weniger eindeutig zu gewissen Täter*innen deuten können, so muss eine Person nicht zwingend mitbekommen, was über sie in den sozialen Medien verbreitet wird (vgl. Alsaker, 2017, S. 37). Eine weitere Besonderheit des Cybermobbings gegenüber dem persönlichen Mobbing besteht darin, dass viele Handlungen⁹⁹ im Netz anonymisiert erfolgen können (vgl. Tabelle 2). Darüber hinaus kann das zu erreichende „Publikum“ unbeabsichtigte Größe erlangen. So können deutlich mehr Peers vom Mobbing erfahren und die Wirkung auf das Opfer von (Cyber-)Mobbing wird dementsprechend potenziert (vgl. Tabelle 2). Ein weiterer negativer Aspekt ist, dass die Inhalte schwer löschar sind und somit für eine lange Zeit im Internet kursieren können (vgl. Alsaker 2017, S. 38-39; vgl. Schenk 2020, S. 277-278).

⁹⁸ Vertiefend siehe: Alsaker 2017, S. 31-36.

⁹⁹ In der Regel sind die wenigsten Angebote komplett anonym, dennoch können gerade Menschen ohne spezifische informatische Ausbildung selten die Anonymität im Netz ohne Hilfe durchbrechen. In solchen Fällen bietet es sich an, sich an die Polizei oder Hilfsangebote (<https://hassmelden.de/>) zu wenden.

Abschließend ist zu betonen, dass Cybermobbing nicht als Unterkategorie von Mobbing angesehen werden sollte. Es besitzt eine eigene Qualität und spezifische Merkmale, die mit dem traditionellen Verständnis von Mobbing brechen¹⁰⁰ (vgl. Schenk 2020, S. 279). Durch einen Vergleich von Mobbing und Cybermobbing hinsichtlich ihrer jeweiligen Charakteristika können Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Definitionen herausgearbeitet werden (vgl. Tabelle 2). In Tabelle 2 werden zusätzlich zu der Gegenüberstellung aus Schenk 2020 noch Ergänzungen bezüglich der Zielgruppe der Schüler*innen mit dem FS gE hinzugefügt (vgl. Schenk 2020, S. 276). Insgesamt können die beschriebenen Mobbing – Merkmale für Regelschüler*innen gleichermaßen für Schüler*innen mit dem FS gE angenommen werden. Dennoch sind insbesondere fehlende/ingeschränkte soziale Kompetenzen und geringere kognitive Fähigkeiten ausschlaggebend für Effekte des Mobbings. Wie in Tabelle 2 dargelegt sind vor allem die Merkmale *Intention*, *Machtverhältnisse* und *Reichweite* besonders relevant für die Zielgruppe. Die *Intention*, negative emotionale Effekte beim Opfer von (Cyber-)Mobbing zu erzielen, ist für Mobbing kennzeichnend (vgl. Schenk 2020, S. 276). Bei Schüler*innen mit dem FS gE kann fehlendes Verständnis über negative Effekte dazu führen, dass (Cyber-)Mobbing nicht als solches erkannt wird und somit nicht dagegen vorgegangen wird. Weiterhin ist es möglich, dass das intentionale Verhalten der mobbenden Person nicht erkannt wird und daher Mobbing nicht als solches thematisiert wird und sich die Strukturen verfestigen. Ein weiteres Merkmal sind *Machtverhältnisse*, die, beim (Cyber-)Mobbing die Dominanz über die Situation bei den Täter*innen verorten (vgl. ebd.). Schüler*innen mit dem FS gE sind generell einem Machtungleichgewicht in der Gesellschaft ausgesetzt, was die negativen Effekte des (Cyber-)Mobbings verstärken und dadurch zu einer weiteren Marginalisierung und Normalisierung des Machtungleichgewichts beitragen kann. Ähnliche Problematiken ergeben sich aus der *Reichweite*, die mit dem (Cyber-)Mobbing erreicht werden kann (vgl. ebd.). Schüler*innen mit dem FS gE haben durch ihr geringer ausgeprägtes soziales Netzwerk weniger Kontakte, was sich auch auf Online-Settings beziehen lässt. Dadurch können sie insgesamt weniger Personen mit ihrer Gegenrede oder Gegenposition zum (Cyber-)Mobbing erreichen oder bekommen möglicherweise überhaupt nicht mit, dass Beleidigungen o.ä. über sie auf Social Media kursieren (vgl. ebd.).

¹⁰⁰ Vgl. Tabelle 2.

5 Theoretische Implikationen von Social Media

Merkmal	Traditionelles Mobbing	Cybermobbing	Besonderheiten Personenkreis Schüler*innen mit dem FS gE
Intention	Intention, dem Opfer von (Cyber-)Mobbing schaden zu wollen, muss gegeben sein.	Verschiedene Ansätze: Intention muss vorhanden sein vs. negativer Effekt auf Opfer von (Cyber-)Mobbing ist ausschlaggebend	Intention des Gegenübers kann gegebenenfalls nicht erfasst werden. Fehlendes Verständnis für negative Effekte.
Wiederholung	Muss gegeben sein.	Uneinigkeit über Definition von „Wiederholung“: jede neue Handlung vs. Klicks.	—
Anonymität	Nicht gegeben.	Gegeben → weniger direkte Konfrontation mit Reaktion des Opfers von (Cyber-)Mobbing, daher weniger Möglichkeiten für die Entstehung von Empathie oder Reue.	Kognitive Fähigkeiten können zu erschwertem Erkennen von Fake-Profilen führen.
Machtverhältnis	Machtungleichgewicht zugunsten der Täter*innen.	Machtungleichgewicht zugunsten der Täter*innen; Macht kann im Internet verschiedene Formen annehmen (z. B. Anonymität als Dominanz, Reichweite und Öffentlichkeit); Effekt ist immer der, dass das Opfer von (Cyber-)Mobbing sich machtlos fühlt und das Gefühl hat, sich nicht verteidigen zu können.	Generelle Machtungleichheiten in der Gesellschaft verstärken die negativen Effekte. Weitere Marginalisierungen und Mobbing ggü. d. Personenkreises.

Reichweite	Relativ kleiner Personenkreis: Opfer von (Cyber-)Mobbing, Täter*in, ggf. Außenstehende.	Potenziell sehr groß (beispielsweise: Verbreitung von Videomaterial auf YouTube).	Menschen ohne Behinderungen haben häufig größere Reichweiten als Menschen mit Behinderungen, somit weniger Reichweite für Gegenposition → Bloßstellung / Keine Möglichkeit der Richtigstellung.
Konfrontationsgrad	In der Schule; in der Regel kommt das Opfer von (Cyber-)Mobbing nach Hause und ist bis zum folgenden Schultag „mobbingfrei“; das Zuhause wird als sicherer Hafen und geschützter Raum wahrgenommen.	Allgegenwärtig; Cybermobbing kann immer und überall stattfinden, solange elektronische Geräte genutzt werden, und das an jedem Ort und zu jeder Zeit.	Allgegenwärtig; Durch erschwerten Zugang zu Social Media können eventuell nicht alle Mobbingereignisse direkt wahrgenommen werden.
Belohnung	Reaktion des Opfers von (Cyber-)Mobbing während oder unmittelbar nach der Tat für Täter*innen sichtbar.	Belohnung wird verzögert, da das Opfer von (Cyber-)Mobbing den Angriff nicht unbedingt direkt wahrnimmt; Belohnung eher Mobbingverhalten selbst als Reaktion des Opfers von (Cyber-)Mobbing oder Betrachtung durch Außenstehende.	Belohnung durch fehlende Konsequenzen des „nach unten Tretens“.

*Tabelle 2: Gegenüberstellung von Mobbing und Cybermobbing unter Einbezug von Besonderheiten bei Schüler*innen mit dem FS gE. Eigene Darstellung mit Ergänzungen nach Schenk (2020, S. 276).*

5.3.3 Meinungsbildung/Fake News

Medien und Social Media sind zentrale Akteure der Meinungsbildung einer Gesellschaft. Vor allem in den letzten fünf Jahren ist eine zunehmende Politisierung der sozialen Medien zu beobachten. Insbesondere seit der Wahl von Donald Trump 2016 wurde der Microblogging-Dienst Twitter/X als eine politische Plattform angesehen (Schmidt 2018, S. 61-62). Ebenso konnte während der Corona-Pandemie die Wichtigkeit der sozialen Medien als Informationsplattform beobachtet werden. Verschiedene

gesellschaftliche Akteur*innen versuchen, sich dies zunutze zu machen und dadurch den gesellschaftlichen Meinungsdiskurs zu bestimmen.

Der Einfluss von Medienangeboten auf die Meinungsbildung muss zunächst erklärt werden, um die voranstehend beschriebenen Phänomene besser einordnen zu können. Medien sind erst einmal Informationsquellen, d. h., sie stellen Informationen zur Verfügung bzw. machen diese Informationen für eine Öffentlichkeit verfügbar (vgl. Schmidt 2018, S. 63). Solche Informationsangebote werden von verschiedenen Menschen unterschiedlich rezipiert. Die Informationsrezeption reicht vom beiläufigen "auf Informationen stoßen" bis hin zur gezielten Suche nach Informationen (vgl. ebd.). Eine Studie zu Informationsrepertoires belegt, dass insbesondere Jugendliche das Internet als bevorzugtes Informationsmedium nutzen (vgl. Hasebrink & Schmidt 2013, S. 4). Ein interessantes Ergebnis der Studie ist gleichwohl, dass bei genauerer Differenzierung über die Art der Informationen das Internet nicht mehr an erster Stelle steht¹⁰¹ (vgl. Hasebrink & Schmidt 2013, S. 4-9). Wird jedoch nach den primären Informationsquellen gefragt, so finden sich direkt nach der „Tagesschau“ mit „spiegelonline.de“ und „google.de“ zwei Websites, die als Informationsquellen von 14- bis 29-Jährigen genutzt werden (vgl. Hasebrink & Schmidt 2013, S. 9). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich dieser Trend in den letzten Jahren verstetigt hat und bei einer heutigen Befragung das Internet ebenfalls in den Einzelkategorien an erster Stelle zu finden sein würde. Insbesondere in den Jahren seit 2013¹⁰² hat sich das Internet zu einer größeren Informationsplattform entwickelt. Dies ist nicht zuletzt ein Verdienst der sozialen Medien.

Darüber hinaus vermitteln Medien, wie Informationen wahrgenommen werden, und geben eine Bewertung ab, was explizit durch Kommentare oder Meinungsbeiträge geschehen kann – oder implizit dadurch, dass verschiedene Themen von Medien besprochen werden und somit in den gesellschaftlichen Diskurs eindringen. Überdies können Medien aufzeigen, inwiefern Meinungen in der Gesellschaft aktuell vertreten sind. So sind Medien immer eine Art Spiegel der Gesellschaft. Dennoch findet die eigentliche

¹⁰¹ Bei politischer Meinungsbildung wurde das Fernsehen genannt und bei der lokalen Informationsbeschaffung die Zeitung (vgl. Hasebrink und Schmidt 2013).

¹⁰² Bzw. 2013, dem Zeitpunkt der Erhebung von Hasebrink und Schmidt.

Meinungsbildung im Austausch mit anderen Menschen statt, wobei der Austausch auch online stattfinden kann (vgl. Schmidt 2018, S. 63-64).

Die gerade ausgeführten Implikationen von Medien auf die Meinungsbildung sind insbesondere auf journalistische und massenmediale Aspekte bezogen. Soziale Medien beeinflussen das beschriebene Spannungsfeld auf andere Art. Eine zentrale Unterscheidung von Medien und sozialen Medien ist die bereits häufig angeklungene Verschiebung der Publikationsmöglichkeiten. Durch soziale Medien sind verschiedene Akteur*innen in der Lage, massenmedial wirksame Informationen zu publizieren. Bemerkenswert ist daher, dass die dahinterstehenden Plattformen (Facebook, Twitter/X, YouTube etc.) selbst keinen Content kreieren, sondern ausschließlich eine Plattform zur Veröffentlichung zur Verfügung stellen (vgl. Schmidt 2018, S. 63-65). Schmidt (2018, S. 64-65) spricht hier von „*Intermediären*“. Die Plattformen vermitteln zwischen User*innen, die Inhalte bereitstellen, und User*innen, die diese Inhalte konsumieren (wollen). In Bezug zur Meinungsbildung ist indes ein interessantes Phänomen zu beobachten. Viele Informationen in sozialen Medien sind meinungsbezogen und entbehren in manchen Formen jedweder faktischen Grundlage („Fake News“¹⁰³). Mittels gezielter Desinformationskampagnen kann durch Social Media der gesellschaftliche Diskurs gezielt gesteuert werden, was sich nicht zuletzt während der Corona-Pandemie und des Krieges gegen die Ukraine zeigte. Neben den beschriebenen Risiken, der stark meinungsbasierten Kommunikation in Social Media, kann jedoch ein positiver Effekt hervorgehoben werden: Durch soziale Medien können verschiedene Meinungen veröffentlicht und gehört werden. Es entsteht ein Pluralismus an Meinungen, die alle gleichberechtigt an Publikationen und dem öffentlichen Diskurs teilhaben können (vgl. Schmidt 2018, S. 65-66).

Schüler*innen mit dem FS gE sind darüber hinaus gefährdet, im Meinungsdiskurs im Internet nicht gehört zu werden und Informationen zu verpassen. Zum einen ist es für Menschen mit einer geistigen Behinderung deutlich schwerer, Informationen zu filtern und zu entscheiden, welche Informationen sie als richtig und falsch auffassen. Hier sind insbesondere Fake News als Problematik zu nennen. Diese Form der Informati-

¹⁰³ Siehe auch: Weixler et al. (2021); Zimmer et al. (2019); Hohlfeld et al. (2021).

onsweitergabe arbeitet stark mit emotionalisierenden Botschaften, die bei Schüler*innen mit dem FS gE auf fruchtbaren Boden treffen und sich so als legitime Fakten festsetzen können. Zusätzlich ist auch die Filterblase als ein Problem zu benennen. Durch sie können durch den Algorithmus immer die gleichen (Fake-)Nachrichten an Schüler*innen mit dem FS gE herangetragen werden. Hierdurch ist es noch einfacher, dass sich Meinungen manifestieren und Schüler*innen mit dem FS gE in demokratie- und menschenfeindliche Kreise gelangen. Außerdem ist es durch die Besonderheiten der sozialen Medien (Algorithmus, Filterblase etc.) schwer, die Diversität der Gesellschaft dort abzubilden. Insbesondere Menschen, die Probleme haben, sich schriftsprachlich auszudrücken, sind daran gehindert, ihre Sichtbarkeit auf sozialen Medien zu erhöhen.

5.4 Social Media als Instrument der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung

„Keine Inklusion ohne Medien“ – mit dieser Überschrift beginnt ein Dossier des deutschen Kulturrats (Bosse & Haage 2018). Medien werden hierin als Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft genannt. Durch Medien und deren zielgerichteten Einsatz können die Ziele der UN-BRK verfolgt werden (vgl. Bosse & Haage 2018; vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020, S. 4). Dieses Verständnis wird vorliegend insbesondere auf die sozialen Medien ausgeweitet, sie können als neuer Teilhabebereich begriffen werden (vgl. ebd.).

Teilhabe im klassischen Sinne, wird an anderer Stelle (vgl. Kapitel 3) genauer beschrieben; mit den sozialen Medien kommt jedoch ein neuer Teilhabebereich hinzu. Durch die Möglichkeiten und Chancen, die die sozialen Medien bieten, kann gesellschaftliche Teilhabe ohne Social Media heutzutage nur erschwert stattfinden. Social Media und das Internet sind in der heutigen Gesellschaft omnipräsent, wie verschiedenste Erhebungen zeigen (vgl. ARD 2020, 2019; vgl. mpfs 2019, 2020b). Dementsprechend ist es wichtig, die Teilhabe auf Social Media zu stärken. Vor allem der kommunikative Aspekt von Social Media bietet ein großes Potenzial zur gesellschaftlichen Teilhabe, da der Großteil der Kommunikation über Social Media (beispielsweise WhatsApp, Instagram etc.) erfolgt (vgl. Bosse 2020, S. 67; vgl. Etges & Renner 2022, S. 480). Hierbei ist ein wichtiges Prinzip der Teilhabe zu beachten: Teilnahme ist nicht gleich Teilhabe (vgl. Stöppler 2017, S. 78). Somit sollte den Menschen mit einer geistigen Behinderung Teilhabe an sozialen Medien ermöglicht werden und nicht

nur eine Teilnahme, die sich auf simples Erstellen eines Accounts oder Verfügbarmachen eines Internetanschlusses bezieht. Vielmehr müssen die Jugendlichen mit den Besonderheiten des Internets und insbesondere der sozialen Medien vertraut gemacht werden, um die Potenziale der sozialen Medien zu erarbeiten und Risiken zu minimieren. Ein geschaffener Account bedeutet nämlich eine neue Identität, eine „Online-Identität“. Sie wird in der Regel jedoch mit Menschen geteilt, die bereits im echten Leben kennengelernt wurden. Darüber hinaus verlangen verschiedene Plattformen verschiedene Identitäten, so kann die WhatsApp-Identität von der Facebook-Identität abweichen, weil es bei beispielsweise WhatsApp eine Verbindung zu den Erziehungsberechtigten gibt, auf Facebook jedoch ausschließlich Verbindungen zu Freunden (vgl. Munker 2009, S. 76-77).

Schmidt (2018, S. 99-103) unterscheidet drei Formen der Teilhabe an sozialen Medien:

1. Teilhabe *in den sozialen Medien*
 - a) Aufhalten auf den Plattformen
 - b) Beziehungen pflegen
 - c) Soziale Einbindung in die sozialen Medien
 - d) Profile müssen stets aktualisiert werden
2. Teilhabe *mithilfe der sozialen Medien*
 - a) Einfluss auf politische Themen und gesellschaftliche Debatten außerhalb des Internets
 - b) Demonstrationsaufrufe
 - c) Nachrichten an politische Abgeordnete
3. Teilhabe *an sozialen Medien*
 - a) Technologie und Infrastruktur mitgestalten
 - b) Neues Politikfeld

Diese Formen der Teilhabe sind nicht exakt mit dem Begriff der Teilhabe in der Förderpädagogik zu vergleichen (vgl. Kapitel 3). Demzufolge soll eine weitere Definition von Teilhabe an Social Media hinzugezogen werden.

Bosse (2016) hat für die Medien¹⁰⁴-Nutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und deren Teilhabe an Medien ebenfalls drei Formen der Teilhabe formuliert:

1. Teilhabe IN Medien:
 - a) Einfluss auf mediale Darstellung von Behinderung, durch Interessensvertreter*innen (vgl. Bosse 2014, S. 7)
 - b) Niedrigschwellige Angebote zur Partizipation an Medien
 - c) Möglichkeit der Eigenpräsentation von Menschen mit einer geistigen Behinderung
 - d) Artikel 8 UN-BRK Bewusstseinsbildung (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 12)
2. Teilhabe AN Medien:
 - a) Gleichberechtigter Zugang zu Information und Kommunikation ist in der UN-BRK in den Artikeln 9 (Zugänglichkeit) und 21 (Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen) festgelegt (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 13-14; 18-19)
 - b) Barrierefreie Angebote sind zu erstellen
 - c) „Universal Design“¹⁰⁵ als Zielformat
3. Teilhabe DURCH Medien:
 - a) Medienkompetenz als Voraussetzung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben
 - b) Aktive Medienarbeit

Die beiden Definitionslinien helfen, das Feld „Teilhabe an Social Media“ aus verschiedenen Perspektiven zu überblicken. Eine Perspektive ergibt sich aus der Sicht der Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Bosse 2016) und die andere aus der Sicht der Teilhabe an den sozialen Medien (vgl. Schmidt 2018). Durch den verwendeten dualen Zugang zu sozialen Medien, ist es möglich Teilhabeprozesse von Menschen mit einer geistigen Behinderung besser darzustellen und zu ermöglichen.

Das Internet und Social Media können Menschen mit Behinderungen dazu befähigen, im Internet Kontakte zu knüpfen und sich aus einer möglichen sozialen Isolation herauszubewegen. Hierfür spielt die Kommunikation – ein wichtiges Element von Social Media – eine bedeutende Rolle. Online müssen Menschen mit Behinderungen nicht zwingend ihre Behinderung offenbaren, was zu weniger Vorverurteilungen führen

¹⁰⁴ Hier bezieht sich Bosse (2016) nicht explizit auf soziale Medien.

¹⁰⁵ Vgl. C. Bühler (2015).

kann (vgl. Dobransky & Hargittai 2006, S. 315-317; vgl. Kent 2020, S. 266). Andererseits kann der Fokus auch gezielt auf Behinderung und Missstände gelegt werden, was besonders bei sogenannten „Influencer*innen“ zu beobachten ist. Online-Aktivismus kann Menschen mit Behinderungen eine Plattform bieten, ihre Anliegen zu formulieren und sich als Selbstvertreter*innen einzusetzen (vgl. Kent 2020, S. 266-267). Weiterhin kann durch den Zugang zum Internet die gesellschaftliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen gefördert werden (vgl. Jaeger 2012, S. 5).

Das Thema Social Media ist ferner in den Richtlinien des FS gE in Hessen zu finden. Unter dem Kompetenzbereich „Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung“ wird Social Media als Teilkompetenz angeführt und somit zu einem legitimen Unterrichtsgegenstand im FS gE¹⁰⁶ (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 30-31).

Abschließend können Social Media als ein neuer Teilhabebereich angesehen werden, da sie unterschiedliche Teilhabebereiche in sich vereinen (vgl. Kapitel 3). Dadurch ergibt sich die Möglichkeit durch die Teilhabe an Social Media weitere Teilhabebereiche positiv zu beeinflussen. Somit kann Social Media ein positiver Effekt auf die Teilhabe an der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Inklusion zugesprochen werden.

¹⁰⁶ Das Internet bzw. Social Media sind auch in weiteren Rahmenlehrplänen des FS gE in Deutschland zu finden: Bildungsplan Baden-Württemberg; LehrplanPLUS Bayern; Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg; Rahmenplan Bremen; Bildungsplan Hamburg; Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern; Kerncurriculum Niedersachsen; Lehrplan Niedersachsen, S. 115; Richtlinien Nordrhein-Westfalen; Richtlinien Rheinland-Pfalz; Lehrplan Saarland; Lehrplan Sachsen; Sachsen-Anhalt siehe LehrplanPLUS Bayern; Lehrplan Schleswig-Holstein, S. 31-32; Lehrplan Thüringen, S. 80-81 (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport - Baden Württemberg 2022, S. 7; vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2022, S. 590; vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2011, S. 48; vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft - Bremen 2002, S. 47; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Schule und Berufsbildung 2017, S. 51; vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung - Mecklenburg-Vorpommern 2023, S. 220; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019, S. 21; vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022, S. 10; vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend - Rheinland-Pfalz 2001, S. 19; vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft - Saarland 2004, S. 19; vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017, S. 19-20; vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 31-32; vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2022, S. 80-81).

5.5 Zwischenfazit

Die besonderen technischen Möglichkeiten erlauben es den sozialen Medien, Menschen auf verschiedenen Wegen miteinander zu verbinden. In Kapitel 5.2 werden unterschiedliche Formen von Social Media vorgestellt, wie beispielsweise Netzwerkkplattformen und Messengerdienste (vgl. Kapitel 5.2). Die zwei genannten Typen stellen auch die am häufigsten genutzten der Zielgruppe dar (vgl. Kapitel 7; vgl. Kapitel 10).

Prinzipiell kann das Phänomen Social Media auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Die *individuelle*, *technische* und *ökonomische* Ebene sind laut Michelis und Stumpp (2021) konstituierend für den Umgang mit Social Media. Für die Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung erscheinen insbesondere die individuelle und die technologische Ebene relevant (vgl. Michelis & Stumpp 2021).

Auf der *individuellen* Ebene kann mithilfe von zu erlernenden Kompetenzen eine Möglichkeit geschaffen werden, Social Media zu nutzen. Darüber hinaus kann über eine Sensibilisierung für bestimmte Themen das Risiko von negativen bzw. schädlichen Online-Erfahrungen minimiert werden. Auf der individuellen Ebene setzt die Geistigbehindertenpädagogik an, insbesondere in der Schule. Und somit in den ersten Jahren der Nutzung von sozialen Medien einen Beitrag leisten, um Menschen mit einer geistigen Behinderung zu befähigen, Social Media zu verwenden (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 25-27; vgl. Kapitel 5.1.1).

Die *technologische* Ebene kann ebenfalls dazu beitragen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung stärker an sozialen Medien teilhaben. Durch verschiedene Usability-Einstellungen und barrierefreie Programmierung und Gestaltung können Websites und soziale Medien barriereärmer gestaltet werden. Die *technologische* Ebene kann durch die vorliegende Arbeit nicht ausreichend abgedeckt werden, dennoch sollte das bestehende Desiderat weiterhin beforscht und behandelt werden. Hier empfiehlt sich weitere interdisziplinäre¹⁰⁷ Forschung (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 27-29; vgl. Kapitel 5.1.2).

¹⁰⁷ Beispielsweise Kooperation mit Informatik, Medienwissenschaft, Mediengestaltung, Social Media.

Abschließend kann die *ökonomische* Ebene für das Forschungsvorhaben als in Teilen vernachlässigbar angesehen werden. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung zumindest in groben Zügen das Geschäftsmodell der Website-Anbieter verstehen sollten. Es ist wichtig zu vermitteln, dass Social-Media-Websites Daten nutzen und damit monetären Gewinn generieren. Dieser Aspekt (Wie verdient die Seite mit mir Geld?; Wie gehe ich sicher, welche Daten von mir monetisiert werden?) sollte ebenfalls Niederschlag in Definitionen von Medienkompetenz und medienpädagogischen Überlegungen finden (vgl. Michelis & Stumpp 2021, S. 29-37; vgl. Kapitel 5.1.3; vgl. Kapitel 6).

Soziale Medien sind ein neuer Teilhabebereich – insbesondere die Möglichkeiten, mit Menschen auf eine große Entfernung in Kontakt zu bleiben, bildet auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung eine wichtige Option (vgl. Kapitel 5.4). So können sie mit Freunden und Bekannten chatten, Bilder teilen oder ihre Aktivitäten verfolgen, ohne selbst vor Ort zu sein. Hierdurch können vor allem Menschen, die sich in unterschiedlichen Lebensphasen¹⁰⁸ befinden, ebenfalls nach der Arbeit und in ihrer Freizeit in Verbindung bleiben. Damit können soziale Kontakte auch über Übergänge¹⁰⁹ hinaus bestehen bleiben. Dennoch ist einschränkend zu sagen, dass solche Freundschaften nicht allein durch das soziale Netzwerk generiert werden können. Kontakte in sozialen Medien bestehen meistens bereits im realen Leben. Durch Social Media können sie in den virtuellen online Raum transferiert werden (vgl. Münker 2007, S. 77-78).

Die vielfältigen kommunikativen Möglichkeiten bergen somit ein großes Potenzial für Schüler*innen mit dem FS gE. Aus den Theorien zur Teilhabe an Medien von Bosse (2016) und Schmidt (2018) können wichtige Ziele für die Teilhabe an sozialen Medien erarbeitet und formuliert werden. So ist besonders der Bereich *Teilhabe in sozialen Medien* für Menschen mit geistiger Behinderung relevant (vgl. Schmidt 2018, S. 99-100; vgl. Bosse 2014, 2016). Durch Präsenz auf den Plattformen und die Pflege von Kontakten auf Social Media kann gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden. Insbesondere Jugendliche¹¹⁰ können davon profitieren (vgl. Kapitel 7).

¹⁰⁸ Beispielsweise Arbeit und Ruhestand.

¹⁰⁹ Beispielsweise Schule Arbeit.

¹¹⁰ Jugendliche nutzen besonders häufig und intensiv Social Media zum Austausch untereinander (vgl. mpfs, 2020).

Ferner bieten Social Media einen autonomen Raum zur individuellen Entfaltung, der zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht von Erziehungsberechtigten, der Schule oder Therapien besetzt ist. Hierdurch können Schüler*innen mit dem FS gE im Rahmen der Social Media ihre eigenen Interessen verfolgen und dadurch ihre Freizeit unabhängiger gestalten (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus können sie in den Online-Settings ein Bild von sich erstellen, wie sie gerne gesehen werden möchten (vgl. Münker 2009, S. 76-77). Dementsprechend können beispielsweise Seiten erstellt oder gefolgt werden, die ihr Interesse widerspiegeln.

Das Thema Mobbing und Cybermobbing ist in Schulen nach wie vor präsent (vgl. Beitzinger et al. 2022; Beitzinger et al. 2020, vgl.). So ist es ebenfalls für Schüler*innen mit den FS gE wichtig, solche Thematiken zu thematisieren und Präventionsarbeit zu leisten. Vor allem, wenn für Schüler*innen ein neuer Teilhabebereich und gesellschaftlicher Raum mithilfe der sozialen Medien erschlossen wird, sollten die Jugendlichen für Cybermobbing sensibilisiert werden. Da durch Cybermobbing auch Ausgrenzung und Diskriminierung stattfinden kann, ist es vor allem in Bezug auf die diskriminierungsfreie Teilhabe ein wichtiger Aspekt, Menschen mit Behinderungen durch (Cyber-)Mobbingprävention zu empowern.

Abschließend kann konstatiert werden, dass Social-Media-Nutzung einen differenzierten Blick aller Beteiligten benötigt. Die Nutzung von Social Media ist durchweg von Ambivalenzen geprägt. Dadurch können Potenziale zu Risiken werden und Risiken zu Potenzialen. Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei guter Vorbereitung und Begleitung die Potenziale überwiegen. Dennoch sollten die Risiken nicht außer Acht gelassen und stets thematisiert werden. Summa summarum sind Social Media ein Bestandteil der jugendlichen Lebensrealität und müssen als solche respektiert und angenommen werden (vgl. Kapitel 7). Daher wird für eine Auseinandersetzung mit diesem Medium plädiert, die jedoch nicht ohne pädagogische Begleitung stattfinden kann. Eine Begleitung kann unter medienpädagogischen Aspekten stattfinden und sollte sich dialogisch an die Schüler*innen richten. Im Verlaufe der vorliegenden Arbeit werden weitere Handlungsempfehlungen ausgesprochen (vgl. Kapitel 12).

Medien sind gegenwärtig wichtige Bestandteile der Gesellschaft und bieten Teilhabemöglichkeiten an (vgl. Kapitel 5.4). Ferner wird Kommunikation über Medien, spezi-

ell Social Media, ermöglicht (vgl. Kapitel 4). Schüler*innen sind von Medien umgeben und nutzen sie für unterschiedliche Zwecke (vgl. Kapitel 7). Doch insbesondere Jugendliche sind vulnerabel für die Risiken von Social Media (vgl. Kapitel 5.3). Für sie und ihren Umgang mit Social Media werden Konzepte benötigt, um einen zielgerichteten und risikoarmen Umgang mit den Medien zu gewähren. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs widmet sich die Medienpädagogik unter anderem der Problematik. Durch vielfältige Ansätze ist es möglich Medien im pädagogischen Rahmen einzubinden, zu bearbeiten und Präventionsarbeit zu leisten. Im Folgenden Kapitel werden Medienpädagogik und das Konzept der Medienkompetenz genauer vorgestellt, um mögliche Ansatzpunkte für den Personenkreis der Schüler*innen mit dem FS gE zu identifizieren. Durch Modifikationen und Zusammenstellung verschiedener Konzepte wird abschließend ein Medienkompetenzmodell entwickelt, das sich für Schüler*innen mit dem FS gE und deren Social-Media-Nutzung eignet.

6 Medienpädagogik für alle(s)!? Möglichkeiten und Limitationen

Medienpädagogik und -kompetenz sind wichtige Bestandteile einer demokratischen Gesellschaft. Vor allem eine Wissens- und Technologiesellschaft wie die unsere ist abhängig vom kompetenten Gebrauch verschiedener Medien. Medienkompetenz wird u. a. als vierte Kulturtechnik bezeichnet (vgl. KMK 2012, S. 9).

6.1 Historischer Wandel und aktuelle Herausforderungen

Durch die voranschreitende Mediatisierung des Alltags und Integration von Medien in das Leben vieler Kinder und Jugendlicher gewinnt die Medienpädagogik stetig an Bedeutung für aktuelle pädagogische Überlegungen (vgl. mpfs 2021). Aus der sich verstärkenden öffentlichen Wahrnehmung von Medien und der rasanten und dynamischen Entwicklung unserer Informationsgesellschaft erwächst die Notwendigkeit einer eigenen pädagogischen Disziplin (vgl. ARD & ZDF 2019, 2020b). Die Medienpädagogik ist eine noch junge wissenschaftliche Disziplin, die sich erst in den 1960er-Jahren als eigenständige pädagogische und erziehungswissenschaftliche Disziplin emanzipierte (Schorb 1995 zit. nach Süß et al. 2018, S. 43; Hüther 2015, S. 12). Medienpädagogische Handlungsmuster und Versuche, die Medien in der Pädagogik nutzbar zu machen, sind jedoch viel früher vorhanden (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 117; vgl. Schorb 1995, S. 17-19). Die gesamte Geschichte der Medienpädagogik und ihrer Vorläufer ist durch die stete Reaktion auf *neue Medien* geprägt. Hierbei finden sich häufig die gleichen Muster: Zunächst wird durch pädagogisch-normierte Regulierung und Zensur auf die realen oder befürchteten Gefahren der neuen Medien reagiert. Im Anschluss werden sie jedoch als Mittel erzieherischen Handelns begriffen und befürwortet (vgl. Hüther 2015, S. 13). Für die vorliegende Arbeit sollen die medienpädagogisch relevanten Entwicklungen des 20. und 21. Jahrhunderts genauer betrachtet werden.

6.1.1 Normativ-bewahrpädagogischer Ansatz (1900)

Mit dem Aufkommen der ersten Massenmedien, z. B. Bücher und Zeitungen im 18. und 19. Jahrhundert, wurden vom Klerus und der staatlichen Obrigkeit verschiedene Reglementierungen und Präventivmaßnahmen gegenüber den Medien gefordert und mit durchwachsenem Erfolg durchgesetzt (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 118). Daran schloss sich die *Schund-und-Schmutz*-Debatte im Kaiserreich an. Medienerzeugnisse wurden als gefährdend und manipulierend eingestuft. Anfang des 20. Jahrhunderts

verstärkten sich die Befürchtungen durch das neue Medium *Film*. Das Film- und Literaturangebot wurde als *schlecht* und *schädlich* charakterisiert und eine harte Vorgehensweise dagegen gefordert. Hierfür sprachen sich vor allem Schulen, Kirchen und Volksbildungseinrichtungen aus. Ihnen pflichteten kulturkritische und reformpädagogische Bewegungen bei und setzten sich für eine Abwehrhaltung ein (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 118). Es folgten verschiedene Forderungen nach Zensur, die zum einen im *Gesetz über die Prüfung von Bildstreifen für Lichtspiele* mündeten, das am 29. Mai 1920 in Kraft trat und eine Legitimation von Vorzensur darstellte. Filme mussten demnach Prüfstellen durchlaufen, um in den Kinos gezeigt werden zu können. Zum anderen entstand am 18. Dezember 1926 das *Reichsgesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften*. Das Gesetz sah vor, dass zwei staatliche Prüfor-gane Druckerzeugnisse indizieren konnten. Die Beurteilung der Schriften verlief in der Regel eher formal als inhaltlich (vgl. Ernst Fischer & Füssel 2007, S. 72-73;76-78).

Noch vor den Gesetzen im frühen 20. Jahrhundert entstand eine von Pädagog*innen und Volkserzieher*innen initiierte *Kinoreformbewegung*. Die Reformbewegung sollte vor allem dem Schutz vor dem Film und dem damit einhergehenden „Sittenverfall“ dienen. Die lose Vereinigung, die mit der Rechtskräftigkeit der Reichslichtspielgesetze 1920 an Bedeutung verlor, kann als eine der ersten bewahrpädagogischen Organisationen bezeichnet werden (vgl. Hüther 2015, S. 17). Die Kinoreformbewegung bezog sich jedoch nicht ausschließlich auf Verbote, sondern versuchte vor allem in den letzten Jahren ihres Bestehens, dem Film nicht nur durch Verbote und Ablehnung zu begegnen. Auch eine schulische Nutzung des Mediums wurde diskutiert. Daraus entwickelte sich ein zweiter Bestandteil der bewahrpädagogischen Tendenzen: eine Hinführung zu *guten* und *wertvollen* Medien (vgl. ebd., S. 19-20)

Dieser wurde von der *Schulfilmbewegung* verkörpert, die den Film als Werkzeug für Unterricht und Bildung nutzen wollte. Hierfür wurden erste – auf erziehungswissenschaftlicher Basis fußende – didaktische Konzepte entwickelt, die den systematischen Einsatz von Filmen in Schulen und Bildungseinrichtungen ebneten. Sie wurden von staatlicher Seite gefördert und kontrolliert (vgl. Hüther 2015, S. 12-13; 21-22; vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 118-119). Durch die *Bildstelle* beim Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht wurde eine erste amtliche Beratungs- und Prüfstelle für

Lehrfilme etabliert. Einer ähnlichen Kontrolle durch den Staat war der seit 1923 ausstrahlende Hörfunk ausgesetzt (vgl. Hüther 2015, S. 12-13; 21-22; vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 118-119).

6.1.2 Propagandistisch-indoktrinärer Ansatz (1933-1945)

Die in der ersten Phase des 20. Jahrhunderts etablierten Maßnahmen, Organisations- und Kontrollorgane wurden ab der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten entweder zerschlagen oder für die eigenen manipulatorischen und propagandistischen Zwecke missbraucht. Die zuvor bestehenden bewahrpädagogischen Ansätze mussten jenen Zwecken weichen (vgl. Hüther 2015, S. 31-32). Medienpädagogische Ansätze im Sinne der Erziehungswissenschaften wurden im Dritten Reich unterdrückt. Die schulische und außerschulische Nutzung von Medien war ganz im Gegensatz zur Weimarer Republik, die Medien für aufklärerische Zwecke zu nutzen versuchte, vornehmlich durch propagandistische Zwecke geprägt (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 120). Der Film war eines der bedeutendsten Propagandamittel der Nationalsozialisten. Durch offensichtliche und subtile politisch-propagandistische Inhalte wurde die Bevölkerung von den Idealen der Nationalsozialisten überzeugt und beeinflusst (vgl. Walden 2015, S. 49-50). Die 1934 gegründete *Reichsstelle für Unterrichtsfilm*, die als staatliches Kontrollorgan für die Schulfilmbewegung diente, wurde 1940 erweitert und in *Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (RWU)* umbenannt (vgl. ebd.). Das RWU sollte einer der ersten Schritte sein, um die Bildung durch Bild und Ton zu indoktrinieren und die Weltanschauung der Nationalsozialisten durch Medien in der Schule zu implementieren (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 121).

6.1.3 Präventiv-aufklärerischer Ansatz (1950-1970)

In den Nachkriegsjahren wandelten sich die Medien. In scharfer Abgrenzung zur propagandistischen Vorgehensweise der Medienschaffenden im Dritten Reich wurden ab 1945 insbesondere die Gefahren, die von Massenmedien ausgehen, thematisiert und in medienpädagogische Konzepte umgesetzt (vgl. Hüther & Podehl 2017, S. 121). Im Zuge dessen wurden Konzepte wie *Jugendmedienschutz* durch den Staat oder die *freiwillige Selbstkontrolle* durch die Filmschaffenden erstmals erprobt und angewandt. Kinder und Jugendliche sollten von dem *schändlichen* Einfluss der Medien bewahrt werden. Bis in die 1950er-Jahre zeigten sich verstärkte bewahrpädagogische Tendenzen (vgl. Tulodziecki 2015, S. 86).

Durch die Verabschiedung des Grundgesetzes und die darin verankerte Meinungs-, Informations- und Pressefreiheit begann nach dem zweiten Weltkrieg eine neue Zeit für Medienproduzierende (vgl. Tulodziecki 2015, S. 78). Auf dieser Grundlage wurden Film und Presse privatwirtschaftlich und der Rundfunk öffentlich-rechtlich organisiert. Im Zuge dessen wurden in den Bundesländern Rundfunkanstalten installiert, die als von der Regierung unabhängiges Organ fungieren sollten (vgl. Tulodziecki 2015, S. 78-79).

Wurde in den ersten Nachkriegsjahren noch verstärkt an und mit Schrift- und Printmedien gearbeitet, vollzog sich in den 1950er-Jahren der Wandel zu audiovisuellen Medien immer schneller. Darüber hinaus ordneten die Alliierten an, die bestehenden Medien von allem nazistischen Gedankengut zu bereinigen. Die Bereinigung wurde, vor allem in speziell dafür eingerichteten Prüfanstalten¹¹¹, vorgenommen (vgl. Tulodziecki 2015, S. 65). Im Anschluss daran wurde in den drei Westzonen ein gemeinsames „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ (FWU) gegründet. Das Institut sollte Lehr- und Lernmittel mithilfe neuer Medien herstellen und deren Nutzung vorantreiben. Im Laufe der Zeit wurden bildungsbezogene Medienangebote auf vielfältige Weise¹¹² hergestellt und vertrieben. Ende der 1970er-Jahre galten die folgenden Medienformen für Bildung und Erziehung als relevant: „[...] Printmedien, Arbeitsprojektion, Schulfunk, Tonbildreihe, 16mm- und 8mm-Film, Schulfernsehen und Video“ (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1979 zit. nach Tulodziecki 2015, S. 66).

Durch die Veränderung der Gestaltung der Medien ergeben sich Unterscheidungsschwierigkeiten für Kinder und Jugendliche. Zum einen muss zwischen Problem, Ereignis und Inszenierung, zum anderen muss zwischen Information und Unterhaltung unterschieden werden.

¹¹¹ 1945 wurde in München ein „Institut für den Unterrichtsfilm“, 1946 in Hamburg ein „Institut für Film und Bild“ und in Berlin eine „Zentralbildstelle“ eingerichtet (Tulodziecki 2015, S. 65).

¹¹² Anfang der 1950er-Jahre begannen zunehmend privatwirtschaftliche Verlage mit der Produktion von bildungsbezogenen Medienangeboten. Hinzu kamen weitere Einrichtungen: Landesfilmdienste, Landesinstitute für Schule und Bildung und weitere öffentliche und private Einrichtungen (Tulodziecki 2015, S. 66).

Darüber hinaus nennt Tulodziecki (2015, S. 81) weitere wichtige Ambivalenzen für Kinder und Jugendliche:

- Aufklärung vs. Manipulation¹¹³
- Gut recherchierte Informationen vs. nachlässige Berichterstattung¹¹⁴
- Verlautbarungen von Journalisten¹¹⁵ vs. ermittelte Informationen
- Normgebundene soziale Handlungsräume vs. norm- und sanktionsfreie mediale Räume¹¹⁶

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen wurde in den Nachkriegsjahren immer stärker von Medien geprägt. Die Pädagogik trat dieser Entwicklung bis in die 1950er-Jahre mit bewahrpädagogischen Grundpositionen entgegen. Kinder und Jugendliche sollten vor schädlichem Einfluss durch die Medien bewahrt werden und die Pflege der (pädagogisch) wertvollen Medien vorangetrieben werden (vgl. Tulodziecki 2015, S. 86).

In den 1950er-Jahren forcierten Medienpädagog*innen die Produktion geeigneter Schriften und Medien für Kinder und Jugendliche, es dominierte die bewahrpädagogische Grundposition (vgl. Kapitel 6.1.1; vgl. Tulodziecki, S. 86). Audiovisuelle Medien nahmen vermehrt Raum in der medialen Welt ein und führten zu diversen neuen Anforderungen an Rezipienten (vgl. ebd., S. 80-82). Beispielsweise wurde in den 1960er-Jahren die Urteilsfähigkeit und ästhetische Beurteilungsfähigkeit gefordert. Darüber hinaus setzten sich Ansätze der ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung durch (vgl. ebd., S. 86-87). Die Entwicklungen setzten sich über die 1970er-Jahre fort und prägten die Medienpädagogik und Medienforschung. Jugendliche konsumieren Medien ihren Bedürfnissen entsprechend und sind in der Lage die Medien kritisch zu reflektieren (vgl. ebd., S. 87-88). Auch die eigene Produktion von Medien wurde in jener Zeit vermehrt in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs integriert (vgl. ebd., S. 81-87). Mit der Entwicklung wurde die allmähliche Verschiebung der Mediennutzung von der reinen Rezeption hin zur Produktion von eigenen Medien (Fotografieren,

¹¹³ Beispielsweise Vereinnahmung der Social-Media-Plattformen durch rechte Netzwerke (vgl. Zeit online 2023).

¹¹⁴ Im aktuellen Diskurs um Social Media sind hier „Fake News“ und absichtliche Irreführung in presseähnlichen Erzeugnissen zu nennen (vgl. Harnischmacher et al. 2020; vgl. Sänglerlaub et al. 2020; vgl. Zimmer et al. 2019).

¹¹⁵ Siehe oben.

¹¹⁶ Im aktuellen Diskurs kann hier der Begriff „Hate-Speech“ genannt werden (vgl. Felling et al. 2016; vgl. Banaji 2022).

Filmen und Anbahnung einer verstärkten Computernutzung) angestoßen. Der Begriff Prosument*in (engl. Prosumer) etablierte sich im Zuge dessen und der mündige Umgang mit Medien wurde als Ziel der Medienerziehung ausgegeben (vgl. Tulodziecki 2015, S. 81; 87; vgl. Gabriel & Röhrs 2017, S. 6)

6.1.4 Entwicklung der Medienpädagogik ab 1970

Erste Vorläufer der Medienpädagogik konnten schon in den 1960er-Jahren beobachtet werden, aber erst ab Ende der 70er-Jahre wurden unter dem Oberbegriff „Medienpädagogik“ alle pädagogischen Fragen zum Thema Medien subsumiert (vgl. Spanhel 2015, S. 94-95). Erste medienpädagogische Prinzipien wandten sich explizit von bewährpädagogischen Prinzipien ab, um eine Emanzipation der eigenen Disziplin von der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu erwirken (vgl. ebd., S. 100).

Eine erste Bestimmung der Disziplin nahm Baacke 1987 in einem Sammelband¹¹⁷ vor, indem er Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft verortete. Dennoch stagnierte die Entwicklung einer allgemeingültigen Definition der Medienpädagogik und deren Theoriebildung (vgl. ebd., S. 100-101).

Im Laufe der 1980er-Jahre entwickelte sich Medienpädagogik als ein eigenständiges Fachgebiet in der Pädagogik. Besonders die immer präsenten und wichtiger werdenden Massenmedien und deren stärkere Nutzung in der Gesellschaft führten zu Überlegungen, das Feld pädagogisch zu erschließen (vgl. ebd., S. 100-102). Zudem wuchs zu dieser Zeit eine neue Generation von Jugendlichen heran: Individuen, die von ihrer Geburt an mit Massenmedien konfrontiert werden. Jene Entwicklung wurde zum einen durch die sich etablierende Vorherrschaft des Unterhaltungsangebots und von Werbemaßnahmen in den Medien kritisch betrachtet und zum anderen durch Entwicklung eigener Kinder- und Jugendmedien als neue pädagogische Ressource gesehen (ebd., S. 96-98). Die vielfältigen Herausforderungen der Medienentwicklung führten zu einer variantenreichen Auseinandersetzung in Bildung und Erziehung.

Hinzu kamen neue Nutzungsmöglichkeiten (keine festgebundenen Programmzeiten durch Platten, Aufnahmegeräte etc.), die die pädagogische Kontrolle und Nutzung der

¹¹⁷Issing und Baacke (1988).

Medien beeinträchtigen (vgl. Spanhel 2015, S. 96-97). Die daraus resultierenden sozialwissenschaftlichen Debatten waren durchweg von negativer Beurteilung der Auswirkungen des Medienkonsums auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen geprägt. Laut Spanhel (2015, S. 97) sei zeitweise vom „Ende der Buchkultur“ die Rede gewesen. Zudem entwickelte sich bis Ende der 1980er-Jahre eine öffentliche Debatte über die Reizüberflutung durch Medien, die zusätzlich aufgrund weiterer Problematiken der Mediennutzung verstärkt wurde. Hier traten insbesondere die exzessive Mediennutzung und gewisse Problematiken der Videofilme¹¹⁸ in den Vordergrund. Ihnen wurde ein negativer Einfluss auf die Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen nachgesagt (vgl. ebd.). Während der Diskussion etablierte sich ein weiteres Medien-Phänomen in der deutschen Gesellschaft: Die Nutzung von stationären Computern in Privathaushalten nahm deutlich zu. In Bezug auf die Computernutzung von Kindern und Jugendlichen zeichnete sich ein ambivalentes Meinungsbild ab. Auf der einen Seite wurden die negativen Auswirkungen der Computernutzung auf die Sozialisationsprozesse angeprangert, auf der anderen Seite wurden die neuen Lernchancen des Mediums intensiv diskutiert und ihnen wurde ein Mehrwert zugesprochen. Aus dieser Ambivalenz heraus entwickelte sich eine kontroverse Diskussion über Chancen und Herausforderungen des Computers als eines breit verfügbaren Mediums (vgl. Spanhel 2015, S. 97).

Um die neuen Herausforderungen der Medienwelt pädagogisch bewältigen zu können, wurde 1984 die „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“¹¹⁹ gegründet, die sich bis heute mit medienpädagogischen Fragen auseinandersetzt (vgl. GMK 2023). In den Anfangsjahren wurden zunächst keine neuen Konzepte entwickelt, sondern bewährte Konzepte und Herangehensweisen verfeinert und angewandt. Hierzu zählten u. a. die Mediennutzungs- und Wirkungsforschung sowie das Medienverständnis, dass es sich bei Medien um Technologien und kommunikative Vermittlungsträger handelt. Auf der Grundlage wächst das Wissen über Medien und ihre Wirkung auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene immer weiter (vgl. Spanhel 2015, S. 98). Durch die Gründung einer „Arbeitsgruppe“¹²⁰ Medienpädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurden weitere Denkanstöße

¹¹⁸ Beispielsweise gewaltverharmlosende Filme, pornografische Inhalte etc.

¹¹⁹ Nachfolgend GMK.

¹²⁰ Später „Kommission Medienpädagogik“.

in die grundlagentheoretischen Überlegungen jener Zeit eingebracht (vgl. Spanhel 2015, S. 110). Eine der wichtigsten Konsequenzen der Medienforschung bestand darin, dass Kinder und Jugendliche zu einer Medienkompetenz und einer sogenannten „medialen Selbstsozialisation“ befähigt werden müssen (vgl. ebd., S. 100).

6.1.5 Informationstechnische Grundbildung (1990er)

1987 wurde erstmals die Informationstechnische Grundbildung in der Bund-Länder-Kommission (BLK) erwähnt und als Ziel neben der Medienerziehung für Schulen herausgegeben (vgl. Herzig 2012, S. 64-65; Spanhel 2015, S. 104; Süß et al., 2018, S. 61). Die BLK verpflichtete die Länder in ihrem Rahmenkonzept von 1995 dazu, eine pädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Medien in den Schulen voranzutreiben und durchzusetzen. Im Zuge dessen sollten medienerzieherische Ansätze verschiedener Medien verbunden und konkretisiert werden. Des Weiteren wurde auf eine Verbindung und Erweiterung der Medienerziehung und der informationstechnischen Grundbildung hingearbeitet (vgl. Herzig, 2012, S. 64-65).

Baacke (1997), Schorb (1995) und Tulodziecki (1992) forderten¹²¹ erst in den 1990er-Jahren, dass sich eine handlungsorientiertere Medienpädagogik entwickeln solle. Die Medienpädagogik sollte sich an das Individuum wenden und seinen Handlungsspielraum im Medienspektrum erweitern. Medien vermitteln demnach gesellschaftliche Botschaften und sind Mittel zur „Artikulation von Vorstellungen, Meinungen, Erfahrungen, Forderungen an die Gesellschaft“ (Schorb 1995, S. 52). Die Individuen würden zwar mediale Inhalte rezipieren, „jedoch nicht bewußtlos“ (Schorb 1995, S. 52). Im Zuge dieser Forderungen entwickelte Tulodziecki ein Konzept für Medienpädagogik¹²² in Schulen (vgl. ebd., S. 102).

Ab 1995 wurde der Computer bereits bei 84 % der Jugendlichen auf positive¹²³ Weise in den Alltag integriert. Ungefähr zur gleichen Zeit wurden verschiedene Social-Media-Plattformen¹²⁴ gelauncht und digitale Netzwerkmedien¹²⁵ genutzt (Spanhel 2015, S. 104-105). Durch die schnellen Entwicklungen und starke Verbreitung der Medien

¹²¹ Wie weitere Medienpädagog*innen (vgl. Aufenanger (1997), Kübler (1999) etc.).

¹²² Vgl. Kapitel 6.2.2.

¹²³ „Positiv“ bezieht sich hier auf die Jugendlichen, die dem Computer positiven Einfluss auf den Alltag zuschrieben (vgl. Spanhel 2015, S. 104).

¹²⁴ 1995: Classmates.com; 1997: sixdegrees.com.

¹²⁵ „WWW, E-Mail, Online-Foren und Chat“ (Spanhel 2015, S. 104).

wurde in bildungspolitischen Diskussionen Medienpädagogik immer häufiger als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen (Spanhel 2015, S. 104-105). Durch den Diskurs gelangten Medien (erneut) in ein „Kreuzfeuer von Kulturkritik und Pädagogik“¹²⁶ (Baacke 1997, S. 28). Der Medienpädagogik als noch junge eigenständige Wissenschaft kommt die Aufgabe zu, Antworten auf die Mediatisierung der Alltagswelt zu finden. Die Bildungs- und Erziehungsaufgabe wird durch verschiedene Diskussionsansätze definiert (Spanhel 2015, S. 105):

- „Umgang mit mediatisierten Wirklichkeitskonstruktionen, mit medial vorinterpretierten Realitäten (Koziol 2000);
- Umgang mit dem Wechsel zwischen Wirklichkeit und virtueller Realität mit dem Problem der Manipulation und Täuschung durch die Bilder und ‚registrativen Zeichen‘ der audiovisuellen Medien (Doelker 1997; Moser 1999);
- Aneignung neuer Wissensformen (abstraktes Überblickswissen, operatives Wissen, Reflexionswissen) und Umgang mit der Unsicherheit und Veränderbarkeit des Wissens (Merkert 1992; Spanhel 1999, S. 20);
- Aneignung von Computerwissen in Schule und Berufsbildung (Tully 1994);
- Überwindung der Gewaltproblematik der Videofilme und Computerspiele (Grimm 1999; Lukesch 1996);
- Aufbau einer Wertorientierung unter den Bedingungen einer wertpluralen Alltagswelt, in der Konfrontation mit unterschiedlichen Lebensstilen und -formen, Lebensentwürfen und -zielen, Werten und Weltanschauungen in den Medien (Moser 1999)
- Konstitution und Gestaltung sozialer Beziehungen unter den Bedingungen der neuen Kommunikationstechniken (Boeckmann 1994);
- Identitätsaufbau in der modernen „Erlebnisgesellschaft“ auf der Grundlage der Konstruktion gemeinsamer Bedeutungen (Castells 2001).“ (Spanhel 2015, S. 105-106)

Jene Diskussionsansätze definierten jahrelang die Medienpädagogik und gaben die zukünftige Forschungsrichtung vor.

6.1.6 Aktuelle Entwicklungen (2000er)

Seit der Gründung der Kommission „Medienpädagogik“ der DGfE finden jährlich zwei Tagungen der Kommission statt. Auf den Tagungen werden wesentliche Beiträge zur Gliederung und Fortentwicklung der medienpädagogischen Theoriebildung diskutiert und entwickelt. Seit 2001 wird zudem ein Jahrbuch herausgegeben, das den aktuellen Stand und die Diskussionen der Medienpädagogik widerspiegelt (vgl. Spanhel

¹²⁶ 3. Kapitel in „Medienpädagogik“ von Dieter Baacke 1997, S. 28.

2015, S. 110-111). In den frühen 2000er-Jahren wurden das Internet und Social Media immer einflussreicher. Das Angebot im Online-Bereich wuchs stetig und es entstand eine neue Generation, die sogenannten „digital natives“ (Prensky 2001), die mit digitalen Medien aufgewachsen waren (vgl. Spanhel 2015, S. 114-115). Außerdem wird seit 2003 das Mediennutzungsverhalten systematisch und repräsentativ erhoben. Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest erhebt seit 1998 im einjährigen (JIM-Studie) bzw. zweijährigen (KIM-Studie) Rhythmus die Mediennutzung von Kindern (KIM-Studie) und Jugendlichen (JIM-Studie) in Panel-Studien (vgl. mpfs 2021, S. 2; vgl. Spanhel 2015, S. 116). Diese und weitere medienpädagogische Evaluationsforschungen¹²⁷ geben einen dezidierten Einblick in das Mediennutzungsverhalten verschiedener Altersklassen (vgl. Spanhel 2015, S. 116).

Medienpädagogik hat sich in den letzten Jahrzehnten stets weiterentwickelt. Seit den 1990er-Jahren wurde die Medienkompetenz immer stärker in den Mittelpunkt gestellt. Im Folgenden wird das Konzept der Medienkompetenz näher erläutert.

6.2 Medienkompetenz im digitalen Zeitalter

Der Kompetenzbegriff wurde in verschiedenen Disziplinen ausformuliert. Zum einen in der Sprachtheorie von Chomsky und zum anderen von Habermas in gesellschaftstheoretischen Überlegungen (vgl. Hugger 2008, S. 93-94; vgl. Süss et al. 2018, S. 111). Das Spannungsverhältnis zwischen *Kompetenz* und *Performanz* ist für die pädagogische Betrachtung des Kompetenzbegriffs wichtig. Besonders die Diskrepanz zwischen theoretisch konzipierten Kompetenzen und empirisch erfassten Performanzen ergibt eine Ambivalenz, die es aufzulösen gilt, sollte der Kompetenzbegriff in die Planungen von pädagogischen Maßnahmen einbezogen werden¹²⁸ (vgl. Hugger 2008, S. 93-94; vgl. Süss et al. 2018, S. 111). Im schulischen Diskurs und den Curricula sind Kompetenzen ebenfalls seit Anfang der 2000er-Jahre angekommen.

Der Begriff „Medienkompetenz“ wird zuerst von Dieter Baacke im Jahr 1973 aufgeworfen und als Konzept für Medienpädagogik genannt (Hugger 2008, S. 93-94; Süss

¹²⁷ vgl. ARD und ZDF (2019); vgl. Berger et al. (2010); vgl. Kersting et al. (2019); vgl. Raghavendra et al. (2012); vgl. Stiftung Digitale Chancen (2002); vgl. Zaynel (2017).

¹²⁸ Weiterführende Diskussion zum Kompetenzbegriff: Eder (2021): *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung: Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels.*

et al. 2018, S. 110). Im medienpädagogischen Diskurs wird Medienkompetenz verstärkt in den 1990er-Jahren diskutiert. Im Jahre 1997 konkretisiert Dieter Baacke seine inhaltlichen Vorstellungen des Medienkompetenzbegriffs (vgl. Baacke 1997). Er soll als grundsätzliche Zielkategorie allen medienpädagogischen Handelns dienen. Im Zuge dessen kann Medienkompetenz durchaus als Abkehr vom bewahrpädagogischen, hin zum handlungsorientierten Umgang mit Medien im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gesehen werden (Süss et al. 2018, S. 110). Im heutigen Diskurs wird dem Begriff der Medienkompetenz oftmals der Begriff der Medienbildung entgegengestellt bzw. als Ergänzung dessen gesehen. Hierzu soll in der vorliegenden Dissertation nicht explizit Stellung bezogen werden¹²⁹, da die Diskussion über den Rahmen der theoretischen Fundierung hinausreichen würde. Für die vorliegende Dissertation wird mit dem Begriff der Medienkompetenz gearbeitet, da zu Medienkompetenz und geistiger Behinderung bereits Forschungsarbeiten geleistet wurden (vgl. Schorb 2019, S. 68-70; vgl. Bosse 2017, 2012). Die Medienkompetenzdefinitionen von Baacke (1997), Tulodziecki (1998) und Groeben (2002) sind für die folgende Zusammenfassung der Definitionen für die Nutzung anhand des Mediums und der Zielgruppe handlungsleitend¹³⁰. Ferner sind Medienkompetenzen bzw. Digitale Kompetenzen ebenfalls in der Lehrkräftebildung relevant und bedürfen auch in der förderpädagogischen Fortbildungsarbeit weiterer Beachtung¹³¹ (vgl. Gitter 2022, S. 48-76).

6.2.1 Kompetenzbereiche nach Baacke

Medienkompetenz unterteilt sich laut Baacke (1997, S. 98-99) in vier Teilkompetenzen. Die vier Teilkompetenzen nach Baacke sind:

- *Medienkritik*,
- *Medienkunde*,
- *Mediennutzung* und
- *Mediengestaltung*

¹²⁹ Die Begrenztheit des Medienkompetenzbegriffs wird angemahnt bzw. die Ganzheitlichkeit des Medienbildungsbegriffs betont (vgl. Süss et al. 2018, S. 111-113). Der Diskussion wird Rechnung getragen, indem versucht wird, die Grenzen des Medienkompetenzbegriffs offenzulegen und durch eigene Überlegungen zu ergänzen.

¹³⁰ Dennoch soll an dieser Stelle auf weitere Definitionen, Diskussionsbeiträge und Ansätze von Medienkompetenz verwiesen werden: vgl. Theunert (1999); vgl. Kübler (1999); vgl. Schorb (2009); vgl. P. Bühler und Schlaich (2016); vgl. Hugger (2008); vgl. Sutter und Charlton (2002); vgl. Marx (2019).

¹³¹ Weitere Informationen zur Förderung von digitalen Kompetenzen in der (beruflichen) Lehramtsausbildung siehe Gitter (2022).

Teilkompetenzen nach Baacke

- *Medienkritik:*
 - *Analytisch:* Unter analytischen Fähigkeiten sollen laut Baacke problematische gesellschaftliche Prozesse erfasst und analysiert werden.
 - *Reflexiv:* Individuen müssen reflexive Betrachtung und Bewertung des eigenen medialen Handelns erlernen, um medienkompetent zu werden.
 - *Ethisch:* Das analytische Wissen und das reflexive Handeln und Denken sollte sozialverantwortet werden. Definierte soziale Normen werden ans Medienhandeln angelegt

(vgl. Baacke 1997, S. 98)

Unter *Medienkritik* fasst Baacke drei Dimensionen zusammen. Durch *analytische* Fähigkeiten sollen problematische gesellschaftliche Prozesse erfasst und analysiert werden. Zudem sollen Menschen dazu befähigt werden, ihr gesammeltes analytisches Wissen *reflexiv* auf sich anzuwenden und dadurch ihr Handeln zu beeinflussen. Zusammenfassend fallen die reflexive Betrachtung und Bewertung des eigenen Handelns unter diese Dimension. Abschließend soll in der *ethischen* Dimension sowohl das *analytische* Wissen als auch das *reflexive* Handeln und Denken sozialverantwortet werden. Hierbei werden soziale Normen definiert und an das Medienhandeln angelegt (vgl. Baacke 1997, S. 98).

- *Medienkunde:*
 - *Informative Dimension:*
 - Wissen über „heutige Medien und Mediensysteme“ (Baacke 1997, S. 99)
 - Kristallines Wissen über Medien und die dahintersteckenden Mechanismen
 - *Instrumentell-qualifikatorische Dimension:*
 - Die Fähigkeit, Hard- und Software bedienen zu können

(vgl. Baacke 1997, S. 99)

Mittels der Teilkompetenz *Medienkunde* beschreibt Baacke das Wissen über „heutige Medien und Mediensysteme“ (Baacke 1997, S. 99). Um eine exaktere Definition der *Medienkunde* zu erreichen, gliedert Baacke hier ebenfalls in Dimensionen. Zum einen soll durch eine *informative* Dimension das kristalline Wissen über Medien und die dahintersteckenden Mechanismen beschrieben werden. Zum anderen wird durch die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension die Fähigkeit angesprochen, Geräte bedienen zu können (vgl. Baacke 1997, S. 99).

- *Mediennutzung:*
 - *Rezeptiv, anwendend:*
 - (Der Mediennutzende handelt als Rezipient.)
 - Der Mediennutzende sollte verschiedene Medien als Empfänger nutzen können.
 - *Interaktiv, anbietend:*
 - (Der Mediennutzende handelt als Sender.)
 - Der Mediennutzende sollte verschiedene Medien als Sender nutzen können.

(vgl. Baacke 1997, S. 99)

Baacke (1997, S. 99) beschreibt ebenfalls bei der Teilkompetenz der *Mediennutzung* zwei Dimensionen. Der Mediennutzende sollte als Rezipient verschiedene Medien nutzen können, die Teildimension nennt Baacke *rezeptiv, anwendend*. Außerdem soll der Mediennutzende Medien als Sender nutzen können. Nach Baacke handelt es sich hierbei um die *interaktiv, anbietende* Dimension (vgl. Baacke 1997, S. 99). Besonders im Bereich des Web 2.0 kommt dem Dualismus besondere Bedeutung zu. Durch eine solche Form der Medien ist der Mediennutzende sowohl Sender als auch Empfänger (siehe Kapitel 5).

- *Mediengestaltung*
 - *Innovativ:*
 - Medien werden weiterentwickelt und verändert.
 - Die Eigenlogik des jeweiligen Mediensystems muss bestehen bleiben.
 - *Kreativ:*
 - Ästhetische Veränderungen.
 - Veränderungen der Kommunikationsroutinen

(vgl. Baacke 1997, S. 99)

Abschließend beschreibt Baacke (1997, S. 99) den Bereich der *Mediengestaltung*. Baacke spricht von einer *innovativen* und einer *kreativen* Gestaltung von Medien. Eine *innovative* Gestaltung ist nach der Definition von Baacke gegeben, wenn Medien verändert bzw. weiterentwickelt werden. Solche Veränderungen und Weiterentwicklungen müssen der Eigenlogik des jeweiligen Mediensystems entsprechen. *Kreative* Gestaltung nach Baacke meint hingegen eine ästhetische Veränderung und eine damit einhergehende Veränderung der Kommunikationsroutinen (vgl. Baacke 1997, S. 99).

Besonders die letzten beiden Dimensionen zeigen jedoch die Grenzen der Medienkompetenzdefinition von Baacke. Durch den immer stärkeren Einbezug des Medienkonsumenten in die Gestaltung des Mediums verschwimmen die Teilkompetenzen *Mediengestaltung* und *Mediennutzung* zunehmend. Insbesondere durch Social Media (vgl. Kapitel 5) werden Nutzende immer stärker auch zu Gestaltenden von Medien (vgl. Baacke 1997, S. 99). Gab es vor einigen Jahren noch eine klare Grenze zwischen Medienproduzent*innen und -rezipient*innen, wird diese klare Trennung immer unschärfer (vgl. Gabriel & Röhrs 2017, S. 6). Dadurch sind die letztgenannten Teilkompetenzen in Baackes Medienkompetenzkonzept neuen Ansätzen ausgesetzt. Das muss jedoch nicht zwingen dazu führen, dass Baackes Definition von Medienkompetenz als obsolet anzusehen wäre. Es bedarf lediglich einiger Anpassungen und Öffnung des Begriffs. Zu diesem Zweck bietet es sich an, das Konzept mit weiteren Entwürfen zu ergänzen und Synergien aus den verschiedenen Vorgehensweisen zu bilden.

6.2.2 Aufgabenbereiche nach Tulodziecki

Tulodziecki (1998, S. 12-14) beschreibt fünf Aufgabenbereiche von Medienpädagogik:

1. „Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen“ (Tulodziecki 1998, S. 12),
2. „Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen“ (Tulodziecki 1998, S. 13),
3. „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“ (Tulodziecki 1998, S. 13),
4. „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ (Tulodziecki 1998, S. 14) und
5. „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (Tulodziecki 1998, S. 14).

Durch die beschriebenen Aufgabenbereiche wird der handlungsorientierte Charakter von Tulodzieckis Konzept verdeutlicht (Süss et al. 2018, S. 113-114), sie macht die Medienkompetenzbegriffsdefinition für den Einsatz in der Schule bzw. für Bildungs- und Erziehungskonzepte besonders wertvoll.

Aufgabenbereiche der Medienkompetenz nach Tulodziecki

- *Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen:*
 - Medienangebote nach den eigenen Bedürfnissen auswählen.
 - Verschiedene Handlungsalternativen erfahren und einordnen.

(vgl. Tulodziecki 1998, S. 12)

Als erstes führt Tulodziecki den Aufgabenbereich „*Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen*“ an (Tulodziecki 1998, S. 12). Der Bereich umfasst die Fähigkeit, Medienangebote nach eigenen Bedürfnissen auszuwählen und darüber hinaus verschiedene Handlungsalternativen zu erfahren und diese einzuordnen (vgl. Tulodziecki 1998, S. 12).

- *Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen:*
 - Gestaltung eigener Medienproduktionen
 - Schulischer Rahmen → Projektarbeiten

(vgl. Tulodziecki 1998, S. 13)

Der nächste von Tulodziecki genannte Aufgabenbereich betrifft „*Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen*“ (Tulodziecki 1998, S. 13), durch den eigene Medienproduktionen gestaltet werden sollen. Im schulischen Rahmen ist dies insbesondere durch Projektarbeiten möglich (vgl. Tulodziecki 1998, S. 13).

- *Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen:*
 - Verschiedene Mediengestaltungsmöglichkeiten sollten gegeneinander abgewogen und bewertet werden → Erlernbare Fähigkeit
 - Grenzen und Möglichkeiten einzelner medialer Gestaltungsmittel
 - Sachgerechte und sinnvolle Nutzung verschiedener Medienangebote
 - Schulischer Rahmen → kritische Diskussion der einzelnen Mediengestaltungsformen

(vgl. Tulodziecki 1998, S. 13-14)

Ein weiterer wichtiger Bereich ist laut Tulodziecki (1998, S. 13). „*Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*“, aus dem resultiert, dass unterschiedliche Mediengestaltungsmöglichkeiten gegeneinander abgewogen und bewertet werden sollten – eine Fähigkeit, die laut Tulodziecki erlernt werden muss. Hierbei spielen ebenfalls Grenzen und Möglichkeiten einzelner medialer Gestaltungsmittel eine übergeordnete Rolle. Nur durch die Kenntnis über Grenzen und Möglichkeiten kann eine sachgerechte und sinnvolle Nutzung der verschiedenen Medienangebote gewährleistet werden. In Bezug

auf den schulischen Alltag erscheint eine kritische Diskussion der einzelnen Medien-gestaltungsformen sinnvoll (vgl. Tulodziecki 1998, S. 13-14).

- *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen:*
 - Einsicht darüber, dass Medien bestimmte Wirkungen haben
 - Bereiche, die von Medienwirkungen beeinflusst werden:
 - Gefühle
 - Vorstellungen
 - Verhaltensorientierungen
 - Thematisierung und Aufhebung von:
 - Unangenehmen Gefühlen
 - Falschen Vorstellungen
 - Normabweichenden Verhaltensorientierungen

(vgl. Tulodziecki 1998, S. 14)

„*Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*“ (Tulodziecki 1998, S. 14) ist das von Tulodziecki viertgenannte Prinzip seiner Definition von Medienkompetenz. Ein zentrales Element dieses Prinzips ist die Einsicht, dass Medien bestimmte Wirkungen haben. Er nennt verschiedene Bereiche, die von Medienwirkungen beeinflusst werden. Die Bereiche werden in Gefühle, Vorstellungen oder Verhaltensorientierungen untergliedert. Durch die Einsicht können unangenehme Gefühle, falsche Vorstellungen oder normabweichende Verhaltensorientierungen thematisiert und im besten Fall aufgehoben werden (vgl. Tulodziecki 1998, S. 14).

- *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:*
 - Bewusstsein über „personale, ökonomische, rechtliche und politische Bedingungen von Medienproduktionen und Medienverbreitung“
 - Erkennen und Nutzen der Einflussmöglichkeiten der Nutzenden

(vgl. Tulodziecki 1998, S. 15)

Abschließend führt Tulodziecki den Bereich „*Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*“ ein (Tulodziecki 1998, S. 14). Hierdurch soll das Bewusstsein über „personale, ökonomische, rechtliche und politische Bedingungen von Medienproduktionen und Medienverbreitung“ (Tulodziecki 1998, S. 14) geschaffen werden. Zudem sollen Einflussmöglichkeiten der Nutzenden thematisiert werden. Hierbei soll der Fokus auf das Erkennen und das Nutzen dieser Möglichkeiten liegen (vgl. Tulodziecki 1998, S. 15).

Tulodzieckis Definition von Medienkompetenz kann durch die vorherrschende Handlungsorientierung in weiten Teilen auf Social Media angewandt werden. „*Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen*“ ist eine Kompetenz, die durch Social-Media-Plattformen zu einer zentralen Kompetenz im Bereich der Social-Media-Nutzung wird (vgl. Tulodziecki 1998, S. 13). Das Erstellen und Verbreiten eigener Beiträge ist das Kernelement der sozialen Medien (siehe Kapitel 5). Des Weiteren können die Bereiche „*Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*“ und „*Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*“ ebenfalls auf Social Media angewandt werden (vgl. Tulodziecki 1998, S. 13-14). Durch die immanente Möglichkeit der Informationsverbreitung durch jeden Nutzenden von Social Media ist die kritische Beurteilung der Mediengestaltung und der Medieneinflüsse immens wichtig.

Der Bereich „*Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*“ ist besonders gut auf Social-Media-Angebote anwendbar, da auf Social-Media-Plattformen eine Vielzahl an Gestaltungen der Beiträge vorliegt (Bilder, Videos, Textabschnitte etc.) (vgl. Tulodziecki 1998, S. 13-14). Insbesondere auf Plattformen, auf denen verschiedene Intentionen hinter den Gestaltungen von medialen Beiträgen liegen können (kommerzielle Gestaltung, private Gestaltung, ideologische Gestaltung etc.), ist dieser Bereich ein wichtiger Bestandteil von Medienkompetenz.

Alles in allem können viele Aspekte von Tulodzieckis Definition auf Medienkompetenz im Bereich Social Media angewandt werden. Wie bei Baacke kann jedoch nur eine Verbindung und Erweiterung der Definition durch weitere theoretische Aspekte ein vollständigeres Bild zeichnen (vgl. Kapitel. 6.2.1).

6.2.3 Dimensionen nach Groeben

Aufbauend auf den beiden hier beschriebenen Theorien entwickelte Groeben (2002) ein weiteres Konzept, um Medienkompetenz zu beschreiben, dass die Theorien von Baacke und Tulodziecki miteinander verknüpft und ggf. erweitert. Groeben (2002, S. 166-178) beschreibt die Medienkompetenz in sieben Dimensionen:

- „*Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*“ (ebd., S. 166),
- „*Medienspezifische Rezeptionsmuster*“ (ebd., S. 168),
- „*Medienbezogene Genussfähigkeit*“ (ebd., S. 170),
- „*Medienbezogene Kritikfähigkeit*“ (ebd., S. 172),
- „*Selektion/Kombination von Mediennutzung*“ (ebd., S. 175),
- „*(produktive) Partizipationsmuster*“ (ebd., S. 176) und
- „*Anschlusskommunikation*“ (ebd., S. 178).

Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben

Zuerst wird die Dimension „*Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*“ eingeführt (Groeben 2002, S. 166). Mit „*Medialitätsbewusstsein*“ wird ein Ausgangspunkt für medien-spezifische Verarbeitungsmuster dargestellt. Mediennutzende können ihre alltägliche Lebensrealität von der medialen Konstruktion unterscheiden. Die Unterscheidung wird auf drei Ebenen vollzogen:

- Unterscheidung zwischen Medialität und Realität
- Differenzierung von Realität und Fiktionalität
- Berücksichtigung parasozialer Aspekte¹³²

(vgl. Groeben 2002, S. 166)

Es wird zwischen Medialität und Realität unterschieden, dementsprechend stellt sich die Frage: Findet etwas in der realen Wirklichkeit oder in der medialen Wirklichkeit statt? Hiervon abzugrenzen ist die Differenzierung von Realität und Fiktionalität, denn Medieninhalte können sowohl die Realität geeignet darstellen als auch eine fiktionale Realität erschaffen. Somit muss eine Differenzierung innerhalb der Medieninhalte erfolgen. Als letzte Ebene gilt es, sogenannte parasoziale Aspekte zu beachten. Zuneigung zu den gespielten Rollen (in Filmen) könnten zu emotionalen Empfindungen für die betreffenden Schauspieler*innen führen. Das kann in ungünstigen Fällen zu emotionaler Abhängigkeit zu diesen Personen oder weiteren negativen Auswirkungen führen (vgl. Groeben 2002, S. 166; vgl. Pürer 2003, S. 93).

Weitaus komplizierter ist die Bestimmung und Definition des Begriffs „*Medienwissen*“ (Groeben 2002, S. 167) gestaltet, da mit der Wortkonstruktion durchaus auch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse über Medien gemeint sein können. Allerdings ist das umfassende Wissen den wenigsten Personen präsent. Darüber hinaus wird auch die Kenntnis über Medienwirkungen in dem Begriff eingeschlossen (vgl. Groeben 2002, S. 167-168).

¹³² Zuneigung zu den gespielten Rollen (in Filmen) könnten zu emotionalen Empfindungen für die betreffenden Schauspieler*innen führen. Dies kann in ungünstigen Fällen zu emotionaler Abhängigkeit zu diesen Personen oder weiteren negativen Auswirkungen führen (vgl. Groeben 2002, S. 166; vgl. Pürer 2003, S. 93; vgl. Merten 1977, S. 80).

Als nächstes beschreibt Groeben (2002, S. 168) die Dimension „*Medienspezifische Rezeptionsmuster*“. Sie erstreckt sich über ein Spektrum von technologisch instrumentellem Wissen¹³³ bis hin zu im Vergleich komplexeren kognitiven Verarbeitungsschemata¹³⁴. Um Medien rezipieren zu können, müssen ebensolche Verarbeitungsstrategien erlernt werden. Die Strategien müssen je nach Medium angepasst werden (vgl. Groeben 2002, S. 168-169).

Eine weitere Dimension stellt die „*Medienbezogene Genussfähigkeit*“ dar (Groeben 2002, S. 170). Sie beschreibt das genussvolle Erleben von Medien als den motivational entscheidenden Faktor für die Mediennutzung. Insbesondere durch kulturpessimistische Sichtweisen wird häufig auf die negativen Effekte des Genusses verwiesen. Es handele sich lediglich um Eskapismus oder um triviale Unterhaltung (vgl. Groeben 2002, S. 171-172). Die positiven Effekte des genießenden Rezipierens werden somit in der Regel nicht beachtet. Die Dimension ist eng mit weiteren Dimensionen vernetzt. Beispielsweise müssen passende Medien gefunden und ausgewählt werden, um sie genussvoll rezipieren zu können (vgl. Groeben 2002, S. 171-172).

Mit der Dimension „*Medienbezogene Kritikfähigkeit*“ beschreibt Groeben (2002, S. 172) den Kernbereich der meisten Medienkompetenzkonzeptualisierungen¹³⁵. Die oben beschriebene Dimension beschreibt die Fähigkeit, sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eigene Positionen zu beziehen und sie begründen zu können. Hierzu zählt auch eine kritische Analysefähigkeit in Bezug auf Medien (vgl. Groeben 2002, S. 172).

Die Dimension „*Selektion/Kombination von Mediennutzung*“ bezeichnet eine Orientierungskompetenz im Mediennutzungsverhalten (vgl. Groeben 2002, S. 175). Entscheidungen können intramedial oder intermedial vorgenommen werden. So bezeichnet die Dimension auch die Entscheidung für einen Fernsehsender oder eine Social-Media-Plattform. Hinzu kommt die qualifizierte Kombination der Mediennutzung (vgl. Groeben 2002, S. 175). Somit entsteht ein individuelles Mediennutzungsprofil. Eine Vernetzung zu anderen Dimensionen ist insofern geboten, da u. a. Medienwissen

¹³³ Mit technologisch-instrumentellem Wissen ist das reine technische Bedienen von Medien gemeint.

¹³⁴ Mit kognitiven Verarbeitungsschemata meint Groeben kognitive Prozesse, die verschiedene Medien auslösen und bedingen.

¹³⁵ Siehe auch: Baacke 1997, Tulodziecki 1998, Aufenanger 1997, Kübler 1999.

benötigt wird, um eine Entscheidung für das eigene Mediennutzungsverhalten zu treffen. Ohne Medienwissen kann keine begründete Entscheidung für das eigene Mediennutzungsverhalten getroffen werden (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird mit der Dimension „(produktive) Partizipationsmuster“ die Partizipation an und in Medien und deren Inhalten beschrieben (Groeben 2002, S. 176). Mediennutzung ist zu einem gewissen Teil Partizipation an Medien. Besonders in interaktiven Medienformaten ist der Anteil der Beteiligung an den Medien und deren Gestaltung besonders hoch. Im Zuge dessen sind vor allem das Internet im Allgemeinen und Social Media im Speziellen zu nennen. Durch Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung von Medien ist ein Prozess der Identitätsbildung zu beobachten. Die Identitätsbildung muss jedoch nicht zwingend im Einklang mit der realen Persönlichkeit stehen, sondern kann vielmehr als neue Identitätskonstruktion verstanden werden (vgl. Groeben 2002, S. 176-177).

Zuletzt führt Groeben die Dimension der „Anschlusskommunikation“ ein (Groeben 2002, S. 178). Sie nimmt den gesamten Rezeptionsprozess in den Blick. Durch Kommunikation außerhalb von medienspezifischen und -bezogenen Situationen soll die Rezeption von Medieninhalten verständlicher und reflektierter gestaltet werden. Eine Unterscheidung zwischen Medien- und Lebensrealität kann allein durch Kommunikation erfolgen. Die Kommunikationsmuster müssen trainiert und gefestigt werden. Dementsprechend können verschiedene Prozesse der Rezeption und des Verstehens angeregt werden. Die Kommunikation nimmt eine zentrale Rolle im Prozess ein. Im Prozess der Medienrezeption steht diese Dimension am Ende. Durch eine abschließende Kommunikation über das Rezipierte kann eine Entwicklung in den übrigen Teildimensionen ermöglicht und gefördert werden (vgl. Groeben 2002, S. 178-179).

Für den Bereich Social Media ist der Ansatz von Groeben in vielen Aspekten geeignet. Durch seine Verknüpfung und Erweiterung von Tulodzieckis und Baackes Ansätzen entsteht ein modernerer und auf digitale Medien angepasster Medienkompetenzbegriff. Vor allem die „(produktive[n]) Partizipationsmuster“ und die „Anschlusskommunikation“ sind für den Bereich Social Media geeignet (vgl. Groeben 2002, S. 176-178). Durch die Ansätze kann das Feld der Social Media pädagogisch erschlossen werden und Lernende können gezielt auf den Umgang damit vorbereitet werden. Insbesondere die „Anschlusskommunikation“ ist ein Konzept, das gerade in Bezug auf die

digitalen Medien nicht unterschätzt werden darf. Hierdurch können Konversationen und Begebenheiten, die im digitalen Raum stattfinden, in der Realität geprüft und mit anderen Personen besprochen werden. Die Prüfung und Kommunikation könnte zu einer höheren Resilienz gegenüber Missbrauch/Cybergrooming und Cybermobbing führen.

6.2.4 Gemeinsamkeiten der Konzepte

Die verschiedenen Dimensionen der unterschiedlichen Konzepte bezeichnen in einigen Fällen ähnliche Phänomene. Welche Kompetenzdimensionen einander zugeordnet werden können, ist in Tabelle 3 aufgeführt (vgl. Groeben 2002, S. 168-178):

Medienkompetenzdimensionen nach Groeben	Medienkompetenzen nach Baacke	Medienkompetenzen nach Tulodziecki
Medienwissen/Medialitätsbewusstsein	Medienkunde	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
Medienspezifische Rezeptionsmuster	Medienkunde/ Mediennutzung	Medien gestalten und verstehen
Medienbezogene Genussfähigkeit	Mediengestaltung	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
Medienbezogene Kritikfähigkeit	Medienkritik	Medienwissen
Selektion/Kombination von Medienangeboten	Medienkunde	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
(produktive) Partizipationsmuster	Mediengestaltung	Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
Anschlusskommunikation	-	-

Tabelle 3: Medienkompetenzdimensionen. Eigene Darstellung nach Groeben (2002, S.168-178).

In der Darstellung von Tabelle 3 ist zu erkennen, dass die jeweiligen Kompetenzdimensionen der verschiedenen Autoren miteinander zu vergleichen sind. Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen, Schwerpunktsetzung und Intention können sie dennoch geclustert und somit auf einen jeweiligen gemeinsamen Nenner gebracht werden (vgl. Tabelle 3). Lediglich die „Anschlusskommunikation“ nach Groeben (2002, S. 178) findet in den anderen Medienkompetenzdefinitionen keine Entsprechung und kann somit als eigenständige Dimension dargestellt werden. Nachfolgend werden die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Definitionen genutzt, um einen Medienkompetenzbegriff für das Medium „Social Media“ und die Zielgruppe „Schüler*innen mit dem FS gE“ zu kreieren.

6.3 Medienkompetenzbegriff für die vorliegende Studie

Durch die vielseitige Verwendung und Definition des Kompetenzbegriffs ist eine Präzisierung in Hinblick auf das besondere Medium „Social Media“ und auf die spezielle Zielgruppe unerlässlich. Bereits 2018 konstatiert die Fachgruppe „Inklusive Medienbildung“ der GMK:

„Es besteht ein großer Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppenoffener und -sensibler sowie inklusiver Formen der Medienbildung, welche der Heterogenität ihrer Adressat*innen Rechnung trägt. Hierbei ist ein Blick auf die Alltags- und Lebenswelten der Menschen notwendig, der deren Bedürfnisse ernst nimmt und mit diesen gemeinsam versucht, einen Weg der bildungsbezogenen Weiterentwicklung der eigenen Person zu initiieren.“

(GMK-Fachgruppe inklusive Medienbildung 2018)

Daher wurden bereits die Möglichkeiten und Grenzen ausgewählter bestehender Medienkompetenzmodelle herausgearbeitet (vgl. Kapitel 6.2). Darauf aufbauend werden hier ausgewählte Aspekte der verschiedenen Theorien diskutiert und zu einem neuen Medienkompetenzbegriff zusammengefasst, der fünf Kompetenzdimensionen umfasst.

6.3.1 *Prozesskommunikation* als integraler Bestandteil von Medienkompetenz

Groeben (2002, S. 178) führt in seinem Medienkompetenzkonzept eine benötigte „Anschlusskommunikation“ an. Für die erarbeitete Studie und den damit einhergehenden Medienkompetenzbegriff soll die Idee aufgegriffen und erweitert werden. Eine *Prozesskommunikation* soll über die verschiedenen Teilkompetenzen stattfinden. Über jede Teilkompetenz wird in regelmäßigen Abständen kommuniziert. Durch eine wiederkehrende Kommunikation sollen eine Ritualisierung und Enttabuisierung des Themas Social Media erwirkt werden. Ferner können die einzelnen Teilkompetenzen dadurch sinnvoll ineinandergreifen (siehe Abbildung 4). Somit wird sichergestellt, dass im kompletten Verlauf des Mediennutzungsprozesses die Kommunikation über und mit Medien sichergestellt ist. Durch den steten Einbezug dieser Kommunikationsebene wird eine gelingende Kommunikation über Medien ermöglicht. Die ritualisierten und wiederkehrenden Muster sind insbesondere für die besondere Zielgruppe unverzichtbar (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Daher soll die sogenannte *Prozesskommunikation* integraler Bestandteil der verschiedenen Teilkompetenzen sein.

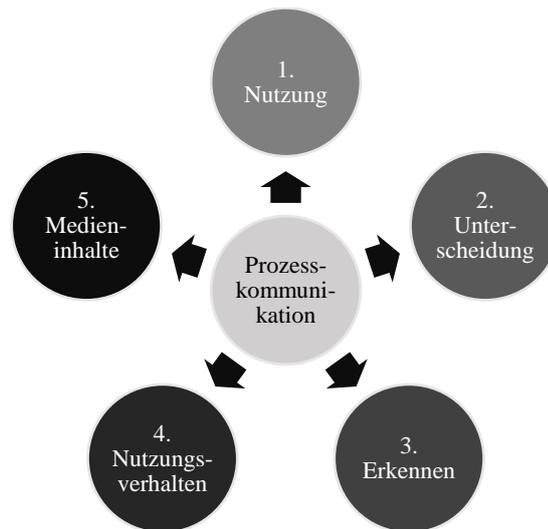


Abbildung 4: Medienkompetenzmodell für dieses Projekt. Eigene Darstellung.

6.3.2 Kompetenzdimensionen für die vorliegende Arbeit

Die Kompetenzdimensionen, für die dieser Arbeit zugrundeliegende Medienkompetenzdimensionen, sind nicht als nacheinander zu erreichende Kompetenzen anzusehen, es handelt sich nicht um ein Stufenmodell. Vielmehr können die Dimensionen, wie in Abbildung 4 deutlich wird, unabhängig voneinander durchlaufen werden bzw. erlangt werden (vgl. Abbildung 4). Die Darstellung durch kreisrunde Sphären verdeutlicht die Geschlossenheit der einzelnen Dimensionen, die jedoch alle durch die Prozesskommunikation miteinander in Verbindung stehen. Mit der aufsteigenden Reihenfolge wird eine sich erhöhende Komplexität der Dimensionen dargestellt, was durch die dunkler werdenden Kreise in der schematischen Darstellung wiederspiegelt wird (vgl. Abbildung 4). Im Weiteren werden die separaten Kompetenzdimensionen vorgestellt, die aus den bestehenden Medienkompetenzdefinitionen die Quintessenz für die vorliegende Arbeit herausstellen.

Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten

Um Menschen mit geistiger Behinderung den Zugang zu Social Media zu ermöglichen, ist es wichtig, die Funktionsweisen von mobilen Endgeräten zu erlernen. Vor allem die Nutzung von Smartphones und Tablets ist in der heutigen Zeit für viele Personen eine Selbstverständlichkeit (vgl. Kapitel 7.1). Die Nutzung von Social Media ist

nicht trivial, insbesondere für Personen, die diese Medien zuvor noch nie genutzt haben. An der Stelle muss ein wichtiger Grundstein für eine gelingende Partizipation an Online-Welten gelegt werden. Die technologischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sind auch in den bereits beschriebenen Kompetenzdefinitionen ausreichend dargelegt. So bespricht u. a. Baacke (1997, S. 197) in seiner Dimension „*Medienkunde*“ ebene Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung des jeweils gewünschten Mediums. Hierbei ist vor allem die Beschreibung der „instrumentell-qualifikatorischen“ Aspekte bedeutsam (vgl. Baacke 1997, S. 99). Bei Groeben (2002, S. 167) wird die Wichtigkeit der Fertigkeiten und Fähigkeiten durch die Dimension „*Medienwissen*“ verdeutlicht. Im Zuge der Öffnung von Social-Media-Angeboten für Schüler*innen mit dem FS gE ist eine Förderung entsprechender Fertigkeiten und Fähigkeiten notwendig. Die Nutzung von mobilen Endgeräten ist ein bedeutender Schritt zur selbstständigen Nutzung von Social Media, denn ohne eine solche Schnittstelle zur digitalen Welt ist eine Eroberung und Aneignung nicht möglich. Zur Kenntnis über die Hardware muss ein Zugang und eine Nutzung zur Software der jeweiligen Geräte erlernt werden. Durch diverse Software-Angebote (Internetbrowser, Apps etc.) können Schüler*innen mit dem FS gE an der medialen Umwelt teilhaben. Es müssen folgende Funktionsweisen und -zusammenhänge geklärt und erlernt werden.

Unterscheidung von „real life“ und „virtueller Realität“

Gerade bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ist aufgrund der eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten die Gefahr gegeben, dass die virtuelle Realität als reale Lebenssituation wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Vor allem Bilder und die damit einhergehende Selbstdarstellung auf Social Media sind im Zuge dessen zu nennen. Fotos können auf Social Media durch Filter¹³⁶ bearbeitet und verändert werden, dadurch entstehen Schönheitsideale, die die meisten Menschen nicht erfüllen können und die nicht der Realität entsprechen. Die Differenzierung von Realität und Fiktion benötigt Abstraktions- und hohe kognitive Fähigkeiten, da insbesondere Social Media sehr lebensnahen Content zeigt, der unter Umständen jedoch trotzdem nicht real ist (vgl. Kapitel 5). Die Unterscheidung ist umso wichtiger, wenn davon ausge-

¹³⁶ Filter können Bilder beliebig verändern. Vom Verschönern bis hin zur kompletten Verfremdung des abgebildeten Motivs.

gangen werden muss, dass Menschen mit geistiger Behinderung deutlich weniger soziale Kontakte in ihrem realen Leben haben als Menschen ohne Behinderungen (vgl. BMAS 2016, S. 73-80). Social Media können zu einer Abschottung und Präferenz der Online-Aktivitäten führen. Solche Kontakte können vermeintlich leichter geknüpft werden, was zu Abschottung und Rückzug in Online-Aktivitäten führen kann. Zudem kann die schwierige Unterscheidung von realen und fiktiven Situationen zu ungünstigen parasozialen Aspekten wie beispielsweise einer einseitigen emotionalen Bindung zu einer*in Influencer*in führen. Die Sorge wird von Eltern von Kindern mit Down-Syndrom ebenfalls geteilt, denn sie befürchten, dass ihre Kinder den Unterschied zwischen Fiktion und Realität nicht verstehen könnten (vgl. Zaynel 2017). Demnach sollte ebenfalls bei Schüler*innen mit dem FS gE ein Fokus auf parasoziale Aspekte gelegt werden.

Erkennen von Cybermobbing und sexualisierter Gewalt/Cybergrooming¹³⁷

Menschen mit einer geistigen Behinderung sind überproportional häufig sexualisierter Gewalt ausgesetzt, wodurch sie eine vulnerable Gruppe für Cybergrooming darstellen (vgl. Stöppler 2017, S. 178; vgl. Basile et al. 2016). Aktuell sollte das Risiko, online Opfer von Mobbing bzw. Gewalt zu werden, nicht unterschätzt werden¹³⁸. Darüber hinaus begegneten ca. zwei Drittel der Jugendlichen innerhalb eines Monats Hass im Netz (vgl. mpfs 2019, S. 49-50).

¹³⁷ Anbahnung von sexuellen Aktivitäten auf Social Media.

¹³⁸ Ca. 20 % der Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren sind schon einmal selbst online beleidigt worden und ca. jeder dritte Jugendliche berichtet von Cybermobbing Erfahrungen im Freundes- und Bekanntenkreis (vgl. mpfs 2019, S. 49-50).

Hassbotschaften¹³⁹ und sexualisierte Gewalt/Cybergrooming¹⁴⁰ im Netz sind ein Straftatbestand in Deutschland. Um beiden Phänomenen angemessen zu begegnen bzw. eine Resilienz gegenüber diesen Phänomenen zu schaffen, ist es wichtig, die Teilkompetenz auszubilden, welche die Jugendlichen befähigt, derartige Vorfälle zu erkennen und zu melden. Das *Erkennen von Cybermobbing und sexualisierter Gewalt/Cybergrooming* ist ein wichtiger Bestandteil eines sicheren Umgangs mit Social-Media-Plattformen. Überdies muss in eine Bagatellisierung verhindert und Aufmerksamkeit geschaffen werden. Hierzu kann *Prozesskommunikation* einen Beitrag leisten, da sie sich an die Nutzung von digitalen Medien und Social-Media-Plattformen anschließt. Weiterhin sollten Anlaufstellen¹⁴¹ für Betroffene von Cybermobbing oder sexualisierter Gewalt besprochen und vorgestellt werden.

Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens

Ein wichtiger Kompetenzbereich im Umgang mit Social Media stellt die *kritische und reflektierte Einschätzung des Nutzungsverhaltens* dar. Besonders für Schüler*innen mit dem FS gE ist es wichtig, das eigene Nutzungsverhalten abschätzen zu können. Geklärt werden muss, in welchen Situationen (beispielsweise Freizeit, Ferien), Orten (beispielsweise Zuhause) und Zeiten (beispielsweise nachmittags, am Wochenende) die Nutzung von Social Media sinnvoll ist. Zudem sollte das Nutzungsverhalten vor allem auf quantitative Aspekte hin kritisch betrachtet werden. Smartphone und Social Media sollten trotz aller positiver Reize und ihres speziellen Aufforderungscharakters nicht zum bestimmenden Aspekt der Freizeit oder des Lebens werden. Um suchtartiges Verhalten oder übermäßigen Konsum zu verhüten, ist es unabdingbar, dass Kinder

¹³⁹ „-Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen gem. § 86a StGB (Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder Geldstrafe)

-Öffentliche Aufforderung zu Straftaten gem. § 111 StGB (Strafandrohung entspricht im Erfolgsfalle der Straftat, zu der öffentlich aufgefordert wurde. Falls die öffentliche Aufforderung ohne Erfolg war: Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder Geldstrafe)

-Volksverhetzung gem. § 130 StGB (in Abhängigkeit der konkreten Tatbegehungsweisen Freiheitsstrafe zwischen drei Monaten und fünf Jahren oder Geldstrafe)

-Billigung von Straftaten gem. § 140 StGB (Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder Geldstrafe)

-Beleidigungen gem. §§ 185 ff. StGB (in Abhängigkeit der konkreten Tatbegehungsweisen Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder Geldstrafe)

-Bedrohung gem. § 241 StGB (Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder Geldstrafe)“ (Hessen gegen Hetze (2020).

¹⁴⁰ StGB §176 Sexueller Missbrauch von Kindern, StGB §182 Sexueller Missbrauch von Jugendlichen (BMJV (2021a, 2021b)).

¹⁴¹ Die Internetseite <https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/> hilft Jugendlichen, die von Cybermobbing betroffen sind. Hier können weitere Informationen erhalten werden.

und Jugendliche den kritischen Umgang mit ihrem eigenen Nutzungsverhalten erlernen. Der Kompetenzbereich stellt einen wichtigen Baustein in der Prävention von Internetsucht und Vereinsamung dar. Menschen mit einer geistigen Behinderung konsumieren Medien in der Regel passiv¹⁴² (vgl. Bosse & Hasebrink 2016). Daher ist es wichtig, ihnen die Möglichkeit der aktiven Teilhabe an Social Media zu ermöglichen. Das sollte jedoch nicht bedeuten, dass ein Großteil der Freizeit mit Social Media verbracht wird. Durch eine *Prozesskommunikation* kann ein Dialog über das jeweilige Nutzungsverhalten aufrechterhalten werden. Und mittels steten Austausches mit Mitschüler*innen kann das Nutzungsverhalten an der Peer-Group gemessen und reflektiert werden.

Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte

Die aktuellen Medieninhalte, insbesondere auf Social Media, sind vielfältig und können zeitweise sogar bei renommierten Presseportalen zu Falschmeldungen und Fehlinformationen führen. Umso wichtiger ist es, durch den Kompetenzbereich *kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte* die Aufmerksamkeit auf diese Problematiken zu lenken. Hierbei soll der Fokus vor allem auf eindeutigen Falschmeldungen und Behauptungen liegen, die in Social Media über die Kommentar- und Postingfunktion auftreten können. Selbstverständlich kann von Kindern und Jugendlichen nichts verlangt und erlernt werden, was große und gut ausgebildete Redaktionen nicht leisten können. Dennoch ist es wichtig, diese Gruppe ebenfalls für Falschmeldungen zu sensibilisieren. Schüler*innen mit dem FS gE sollten ebenfalls dafür sensibilisiert werden. Darüber hinaus sollte Schüler*innen mit dem FS gE das gleiche Recht auf Informationen, die online verfügbar gemacht werden, eingeräumt werden. Außerdem sollten sie befähigt werden, Informationen zu hinterfragen bzw. für eine solche kritische Auffassung sensibilisiert werden. Die Gefahr besteht ferner, dass Schüler*innen mit dem FS gE indoktriniert werden können, was besonders rechten Netzwerken online zugutekommen könnte.

¹⁴² In der Studie von Bosse und Hasebrink wird gezeigt, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung hauptsächlich das Medium Fernsehen oder Radio konsumieren. Diese Medien bedienen zuerst rezeptive Formate (vgl. Bosse & Hasebrink, 2016).

Darüber hinaus können die von Tulodziecki (vgl. 2015, S.81) definierten Ambivalenzen einen Überblick über die abzudeckenden Problembereiche geben:

- Aufklärung vs. Manipulation
- Gut recherchierte Informationen vs. nachlässige Berichterstattung
- Verlautbarungen von Journalisten vs. ermittelte Informationen
- Normgebundene soziale Handlungsräume vs. norm- und sanktionsfreie mediale Räume

Die Ambivalenzen sind auch heute noch relevant und können speziell bei der Diskussion um Social Media einen wertvollen Beitrag leisten.

Der vorliegende Kompetenzbereich ist in seiner Komplexität einer der am schwierigsten zu vermittelnden. Seine enorme Wichtigkeit und Relevanz jedoch rechtfertigt die damit einhergehende Komplexität. Für Menschen mit einer geistigen Behinderung ist es wichtig, sich in Social Media zurechtzufinden und Informationen, die sie dort entdecken, einordnen zu können. Wie bei allen Kompetenzbereichen ist auch hier eine *Prozesskommunikation* wichtig, um die Jugendlichen engmaschig zu betreuen und ihnen zu jeder Zeit Beratung und Hilfestellung anzubieten.

6.4 Zwischenfazit

Durch die Entwicklung der Medienpädagogik, die insbesondere seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer rasanter stattfindet, zieht sich stetig gleiche Muster. Nachdem zunächst auf neue Medien mit Regularien und bewahrpädagogischen Tendenzen reagiert wurde, entwickelten sich im Laufe der Zeit pädagogische Konzepte und die neuen Medien wurden für Bildung und Erziehung erschlossen (vgl. Kapitel 6.1). Anfang des 20. Jahrhunderts dominierten in der Medienpädagogik bewahrpädagogische Tendenzen, die auf eine Behütung von Kindern und Jugendlichen abzielten (vgl. Hüther & Podehl 2017; vgl. Kapitel 6.1.1). Während des dunkelsten Kapitels deutscher Geschichte, des Nationalsozialismus, wurde die Medienpädagogik zu propagandistischen Zwecken genutzt (vgl. Hüther 2015; vgl. Kapitel 6.1.2). In den Nachkriegsjahren wurde auf diese Gefahren hingewiesen und zunächst mit bewahrpädagogischen Tendenzen reagiert (vgl. Tulodziecki 2015; vgl. Kapitel 6.1.3). Mit der Erarbeitung und Emanzipation der Medienpädagogik als eigenständige Disziplin wurden Begriffe wie „Medienkompetenz“, „Medienerziehung“ etc. in den Diskurs eingeführt und diskutiert. Die Sicht auf Medien in Bildung und Erziehung begann sich zu wandeln und es wurde versucht, die Medien sinnvoll und gewinnbringend einzubeziehen (vgl. Kapitel 6.1.4-6.1.6).

Seit den 90er-Jahren etablierten sich verschiedene Medienkompetenztheorien. Der vorliegende Arbeit wurden die Theorien von Baacke (1997), Tulodziecki (1998) und Groeben (2002) zugrunde gelegt, da sie sich durch ihre Vielseitigkeit für den Einsatz bei Schüler*innen mit dem FS gE eignen und verschiedene Aspekte der Mediennutzung anvisieren, die sich im Hinblick auf Social Media als relevant herausstellen (vgl. Baacke 1997; vgl. Tulodziecki 1998; vgl. Groeben 2002). Insbesondere die Dimensionen, die Elemente von reflektierter Mediennutzung aufweisen, erscheinen in dem Zusammenhang als gewinnbringend. Weiterhin ergänzen sich die genannten Theorien sehr gut und können somit zweckvoll zusammengeführt werden (vgl. Kapitel 6.2.4; vgl. Kapitel 6.3).

Die von Baacke (1997) beschriebenen Dimensionen eignen sich ohne Ausweitung lediglich bedingt für den Einsatz bei Social Media. Durch eine Erweiterung mit zusätzlichen Theorien kann eine bessere Passung auf Social Media erzielt werden (vgl. Baacke 1997; vgl. Kapitel 6.2.1). Aus der immanenten Handlungsorientierung der Definition von Tulodziecki können einige Aspekte und Sichtweisen in die vorliegende Studie

übernommen werden. Durch eine Erweiterung und Konkretisierung des Medienkompetenzbegriffs können Social Media gezielter adressiert werden. Zudem bietet die Handlungsorientierung gute Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule (vgl. Tulodziecki 1998; vgl. Kapitel 6.2.2). Vor allem die von Groeben (2002, S. 178) genannte „Anschlusskommunikation“ bietet sich im Bereich Social Media an. Zudem ist die Verknüpfung der beiden zuvor genannten Definitionen ein Schritt für die Erweiterung des Medienkompetenzbegriffs (vgl. Groeben 2002; vgl. Kapitel 6.2.3).

Es erfolgte eine Orientierung an den o. a. Konzepten sowie eine Anpassung an die Zielgruppe der Schüler*innen mit FS gE, wobei Überlegungen aus dem Bereich der Geistigbehindertenpädagogik und Social Media konstituierend waren. Das Medienkompetenzkonzept, das sich daraus ergibt, gliedert sich in folgende fünf Kompetenzdimensionen (vgl. Kapitel 6.3):

1. *Nutzung: Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten*
2. *Unterscheidung: Unterscheidung von „real life“ und „virtueller Realität“*
3. *Erkennen: Erkennen von Cybermobbing und Missbrauch*
4. *Nutzungsverhalten: Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens*
5. *Medieninhalte: Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte*

Diese Kompetenzdimensionen werden durch die sogenannte *Prozesskommunikation* verbunden, mit der gewährleistet werden soll, dass die Schüler*innen das Kommunizieren über Medien regelmäßig üben und Kommunikation darüber gefördert und gestärkt wird (vgl. Kapitel 6.3.1).

Das entwickelte Medienkompetenzkonzept liegt der vorliegenden Arbeit auf verschiedene Weise zugrunde, wie beispielsweise in der Auswahl der Codes in der Auswertung oder bei der Erstellung der Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 8.9; vgl. Kapitel 10; vgl. Kapitel 12). Es wurde speziell für den Umgang von Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung mit Social Media herausgearbeitet. Diesbezüglich wurden verschiedene Medienkompetenzbegriffe gesichtet und die jeweils wichtigsten Aspekte aufgezeigt. Es handelt sich um eine Zusammenstellung verschiedener Medienkompetenzbegriffe, wodurch wichtige Aspekte und Kompetenzen im Umgang mit Social Media aufgegriffen werden. Die Unterscheidung von realer und virtueller Welt ist beispielsweise von besonderer Bedeutung, vor allem in Bezug auf Influencer*innen, die nahezu

ihr komplettes Leben mit ihren Follower*innen teilen (vgl. Kapitel 6.3.2). Hier besteht insbesondere bei Schüler*innen mit dem FS gE die Gefahr, Emotionen und Gefühle zu entwickeln, die in der realen Welt nicht aufrechterhalten werden können (räumliche/zeitliche Distanz). Zudem ist es wichtig zu vermitteln, dass beleidigende Äußerungen im Internet – ebenso wie im realen Leben – eine Beleidigung sind, und die Konsequenzen auf der emotionalen, wie rechtlichen Ebene die gleichen sind. Des Weiteren ist die sogenannte *Prozesskommunikation* ein Instrument, um die verschiedenen Kompetenzbereiche zu verknüpfen und dadurch eine gelingende Nutzung von Social Media zu ermöglichen (vgl. Kapitel 6.3.1). Durch die stete Kommunikation über Medien wird eine Atmosphäre geschaffen, in der sich die Nutzenden ermutigt fühlen, über ihre Online-Erfahrungen zu sprechen. Insgesamt wird in diesem Konzept viel Wert auf einen den Nutzungsprozess begleitenden Ansatz gelegt.

Medienkompetenz erscheint als wichtiges Konzept für den Umgang mit Medien, denn Jugendliche sind nicht per se in der Lage Social Media kritisch und reflektiert zu konsumieren. Doch inwiefern nutzen Jugendliche in Deutschland Medien? Welche Medien werden genutzt? Gibt es bestimmte Social-Media-Plattformen, die einen hohen Stellenwert für Jugendliche haben? Und wie nutzen Schüler*innen mit dem FS gE Medien, insbesondere Social Media? Für einen Überblick über medienpädagogische Bedarfe von Schüler*innen mit dem FS gE muss zunächst der Status quo der Zielgruppe ermittelt werden. Daher wird in Kapitel 7 den zuvor aufgeworfenen Fragen nachgegangen und eine Übersicht über die aktuelle Mediennutzung von Jugendlichen – und im Besonderen Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung – erstellt. Zunächst werden repräsentative Studien zur Mediennutzung der Allgemeinbevölkerung dargelegt, um diese dann mit nationalen und internationalen Studien bei Menschen mit Behinderungen zu vergleichen.

7 Der Forschungsstand zur Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Social-Media-Nutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung ist bislang weitestgehend unerforscht. Lediglich einzelne Studien, die im Folgenden vorgestellt werden, lassen – zumeist auf quantitativer Ebene – Schlussfolgerungen zu. Generell bietet die Mediennutzungsforschung bei Jugendlichen in Deutschland eine quantitative Panelstudie, die JIM-Studie. Sie wird im folgenden Kapitel ebenfalls skizziert, um einen Vergleichswert zu etablieren und damit die Möglichkeiten der Teilhabe an diesen Medien für Schüler*innen mit dem FS gE zu eruieren. Die JIM-Studie 2020 ermöglicht, um die direkten Auswirkungen der Corona-Pandemie in den Diskurs einfließen zu lassen. Zunächst werden Mediennutzungsstudien aus Deutschland dargestellt. Danach werden Studien mit Bezug zu Behinderung vorgestellt und ihre Implikationen auf Menschen mit einer geistigen Behinderung herausgearbeitet. Weiterhin werden internationale Studien zum Thema vorgestellt. Bevor abschließend das vorhandene Forschungsdesiderat konkretisiert und auf die vorliegende Dissertation bezogen wird.

7.1 Mediennutzungsstudien in Deutschland

Das Merkmal Beeinträchtigung/Behinderung wird in deutschlandweiten Mediennutzungsstudien (ARD/ZDF-Langzeitstudie; ARD/ZDF-Onlinestudie) nicht erfasst. Auch die Untersuchungen der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (KIM- und JIM-Studie) liefern keinen Hinweis auf die Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung (Bosse 2017, S. 22-23). Die Studien geben dennoch Aufschluss darüber, wie sich die Mediennutzung der Bevölkerung – insbesondere bei Jugendlichen ohne Behinderung – gestaltet.

7.1.1 ARD/ZDF-Langzeitstudie

Die großangelegte ARD/ZDF-Langzeitstudie erfasst seit 56 Jahren die Medienentwicklung und -nutzung in Deutschland. Erstmals wurde sie 1964/65, seit dem Jahr 1980 alle 5 Jahre durchgeführt. Der Fokus der Studie liegt auf der „langfristige[n] Entwicklung der Mediennutzung“ (Mai & Rühle 2020, S. 433) und der Aneignung bzw. dem Umgang der deutschen Bevölkerung mit technischen Gegebenheiten und Innovationen. Ein weiterer Bereich, der für die vorliegende Studie nicht relevant ist, befasst

sich mit dem Programm und Angebot der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten in Deutschland. Die Befragung fiel im Jahr 2020 genau in den ersten coronabedingten Lockdown, was zu einer besonderen Erhebungssituation führte (vgl. Mai & Rühle 2020, S. 433).

Die Langzeitstudie wurde 2020 erstmals in einem modularen Aufbau durchgeführt, der auf die veränderten Anforderungen des Medienkonsums eingehen können und eine verbesserte Vergleichbarkeit mit ähnlichen Befragungen ermöglichen¹⁴³ soll (vgl. Mai & Rühle 2020, S. 433).

In der aktuellen Studie wurden die Daten aus einer repräsentativen Stichprobe von 3.000 Fällen mithilfe von Computer Assisted Telephone Interviews (CATI) erhoben. Die Methode wurde im sogenannten Dual-Frame durchgeführt, 60 % der Befragungen wurden per Festnetz und 40 % per Mobilfunk umgesetzt. Die Grundgesamtheit der Studie ist die deutschsprachige Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ab 14 Jahren (vgl. Mai & Rühle 2020, S. 436).

Nahezu alle Befragten gaben an, dass sie mindestens einen medialen Inhalt¹⁴⁴ täglich nutzen. Zudem kann eine gesteigerte Nutzung des Internets gemessen werden. Der Medienkonsum verlagert sich deutlich zum Medium Internet (vgl. Kupferschmitt & Müller 2020, S. 390-392). Die Mediennutzung und das damit verbundene tägliche Zeitbudget stiegen in den Jahren der Langzeitstudie seit dem Jahr 1964 stetig bis zu einem Maximum von 10:00 Stunden¹⁴⁵ im Jahr 2005. Danach scheint eine Art Sättigungseffekt eingetreten zu sein, das Zeitbudget wird seitdem nicht mehr größer, sondern pendelt sich bei ca. 9 ½ Stunden täglich ein. Somit scheint hier das Maximum der für Medien verfügbaren täglichen Zeit erreicht zu sein (vgl. Breunig et al. 2020, S. 412-413). Die Brutto-Mediennutzung von Jugendlichen (14 bis 29 Jahre) im Jahr 2020 (10:21 Stunden) steigerte sich deutlich im Vergleich zur letzten Befragung von 2015 (9:21 Stunden). Jugendliche sind somit die Bevölkerungsgruppe, die Medien am intensivsten konsumieren (vgl. Breunig et al. 2020, S. 413-414). Insgesamt nutzen Ju-

¹⁴³ Für detaillierte Informationen siehe Mai & Rühle 2020.

¹⁴⁴ Audiovisuelle Medien, lineare Medien, Internet uvm.

¹⁴⁵ Hierbei handelt es sich um die sogenannte „brutto“ Zeit, parallele Medienaktivitäten werden jeweils auf die Gesamtzeit angerechnet.

gendliche, die nach 2000 geboren worden sind, besonders häufig Medien. Im Vergleich zu allen weiteren Alterskohorten ist hier die höchste Brutto-Mediennutzungszeit zu verzeichnen (vgl. Egger et al. 2021, S. 272-274). Zudem kann eine starke Nutzung des medialen Internets in der Alterskohorte festgestellt werden. Insgesamt ca. 5 Stunden am Tag verbringen sie im Internet. Die Generation der nach 1990 bis 2000 Geborenen verbringt hingegen beispielsweise nur 3 Stunden täglich mit dem medialen Internet (vgl. Egger et al. 2021, S. 288-289). Jugendliche (14 bis 29 Jahre) verwenden fast 44 % ihrer täglichen medialen Aktivität für das Internet, was dem Doppelten des Bevölkerungsdurchschnitts entspricht (vgl. ARD & ZDF 2020a, S. 38).

7.1.2 Jugend, Information, Medien (JIM)-Studien 2020 und 2021

Die JIM-Studie ist eine jährliche Panelstudie und erhebt seit 1998 jährlich das Medienverhalten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren. Die Grundgesamtheit, über die in der Studie eine Aussage getroffen wird, sind Kinder und Jugendliche (12 bis 19 Jahre), die in der Bundesrepublik Deutschland leben (vgl. mpfs 2020b, S. 2-3). In der vorliegenden Dissertation werden die Zahlen der JIM-Studie 2020 verwendet, damit eine Vergleichbarkeit mit der im Jahr 2020 erschienenen ARD/ZDF-Langzeitstudie gegeben ist. Weiterhin ist die gesonderte Erhebung der JIM-Studie zur Corona-Pandemie ebenfalls im Jahr 2020 erschienen. Da die Corona-Pandemie einen großen Teil der Erhebung der vorliegenden Forschungsarbeit bestimmte, werden diese Ergebnisse einbezogen. Ferner unterscheiden sich die relevanten Parameter¹⁴⁶ zwischen den Jahren 2020 und 2021 in den jeweiligen JIM-Studien lediglich marginal (vgl. mpfs 2021, S. 7). Dennoch werden speziell in dynamischen Feldern, wie der Nutzung von Social-Media-Apps die aktuellen Zahlen der JIM-Studie 2021 verwendet.

Für die Erhebung des Jahres 2020 wurden zwischen dem 8. Juni und 20. Juli desselben Jahres 1.200 Personen in einer repräsentativen Stichprobe befragt. In diesem Jahr wurde zudem ein Methodenwechsel vorgenommen und im sogenannten Mixed Mode 70 % telefonische computergestützte Interviews (CATI) und 30 % Interviews durch ein Online-Access-Panel (CAWI) durchgeführt und Daten erhoben (vgl. mpfs 2020b, S. 2-3).

¹⁴⁶ Gerätebesitz und wichtigste Social-Media-Apps.

Die Medienausstattung Jugendlicher in Deutschland ist auf einem sehr hohen Niveau. So haben nahezu alle Befragten Zugang zu einem Smartphone (98 %), WLAN (99 %) und einem Computer/Laptop (98 %). Die digitalen Medien haben somit den Fernseher, der in 95 % der Haushalte vorhanden ist, als wichtigstes Medium abgelöst (vgl. mpfs 2020b, S. 6). Über ein eigenes Smartphone verfügen 94 % der Jugendlichen, somit hat sich der Besitz eines solchen Geräts in Vergleich zu 2019 um einen Prozentpunkt gesteigert. Einen eigenen Computer/Laptop besitzen 72 % der Jugendlichen, was einem Zuwachs von 7 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht (vgl. mpfs 2020b, S. 8).

In der Freizeit beschäftigen sich 89 % der befragten Jugendlichen täglich mit dem Internet¹⁴⁷, weitere 8 % mehrmals in der Woche. Das Smartphone nutzen 93 % der Jugendlichen täglich und 4 % mehrmals in der Woche. Das Internet und Smartphone werden somit deutlich häufiger genutzt als der Fernseher¹⁴⁸ (vgl. mpfs 2020b, S. 14-15). Medien, insbesondere das Internet, spielen somit eine große Rolle in der Freizeit von Jugendlichen.

Bei der Frage, wie viel Zeit jeweils für die Aktivitäten *Kommunikation*, *Spiele*, *Informationssuche* und *Unterhaltung* aufgewendet wurde, sollten die Jugendlichen ihre Nutzungsdauer auf die beschriebenen Bereiche aufteilen. Hierbei entfielen 27 % auf *Kommunikation*, 28 % auf *Spiele*, 11 % auf *Informationssuche* und 34 % auf *Unterhaltung* (vgl. mpfs 2020b, S. 34; vgl. Abbildung 5).

In der JIM-Studie 2020 wird ebenfalls die Nutzung von Social Media erfasst. Aus der Studie geht hervor, dass Social-Media-Angebote eine wichtige Rolle bei der Internetnutzung von Jugendlichen spielen. Die drei „liebsten Internetangebote“ stellen YouTube (57 %), Instagram (35 %) und WhatsApp (31 %) dar. Die gleichen Anwendungen sind in anderer Reihenfolge¹⁴⁹ die am häufigsten genannten „wichtigste[n] Apps“ (vgl. mpfs 2020b, S. 37-38). Im Jahr 2021 ist die Reihenfolge der „wichtigste[n] Apps die gleiche (vgl. mpfs 2021, S. 34). Bei den Aktivitäten im Internet unter dem Schwerpunkt *Kommunikation* dominieren ebenfalls WhatsApp (94 %) und Instagram

¹⁴⁷ Keine Angabe darüber, welche Aktivitäten ausgeführt wurden.

¹⁴⁸ 45 % täglich; 27 % mehrmals pro Woche.

¹⁴⁹ WhatsApp, Instagram, YouTube (vgl. mpfs 2020b, S. 37-38).

(72 %) die Statistik. Zu den beiden Kommunikations-Apps kommt eine weitere wichtige Social-Media-App, Snapchat, hinzu. Mit 51 % liegt sie auf dem dritten Platz (vgl. mpfs 2020b, S. 40).

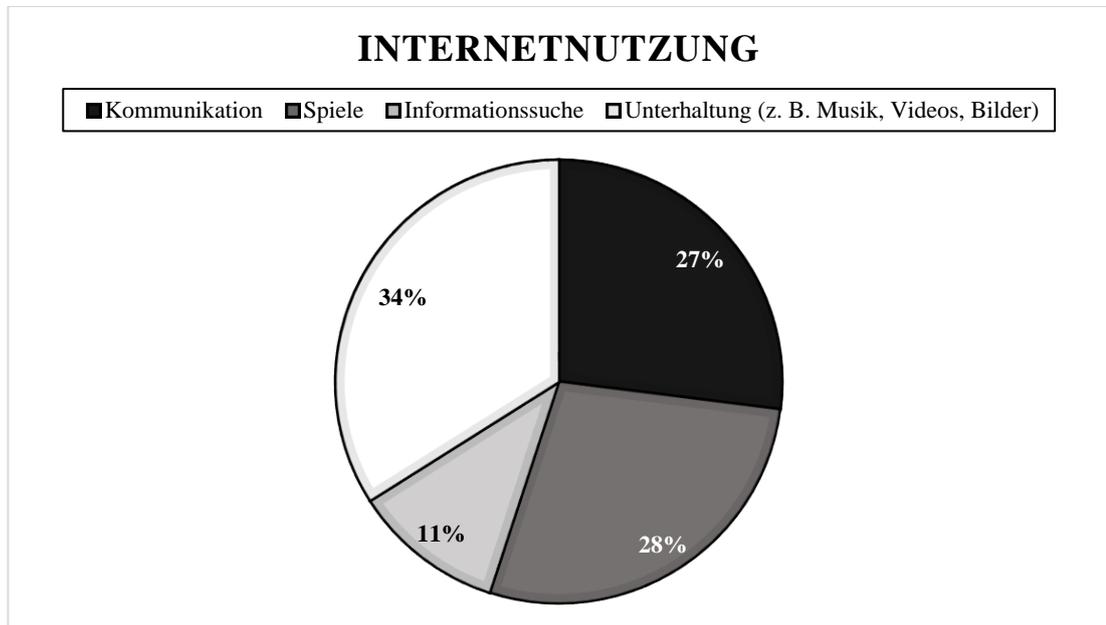


Abbildung 5: Internetnutzung. Eigene Darstellung nach mpfs (2020b, S. 34.).

In der JIM-2021-Studie werden die täglich bzw. mehrmals wöchentlich genutzten Online-Angebote der Jugendlichen zwischen den Jahren 2020 und 2021 verglichen. Erwähnenswert ist hier ein Rückgang der Nutzung von Instagram und eine Zunahme der Aktivitäten bei TikTok (vgl. mpfs 2021, S. 37-38). In diesem Zusammenhang¹⁵⁰ sind die drei Apps WhatsApp, Instagram und TikTok die am häufigsten genannten Apps. Damit liegt TikTok vor Snapchat, das im Jahr 2020 den dritten Platz belegte (vgl. ebd.). Im nächsten Abschnitt wird die speziell auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie ausgerichtete JIMplus-Studie von 2020 und deren wichtigste Ergebnisse erläutert.

JIMplus-Studie 2020

Im März 2020 führte die beginnende Corona-Pandemie dazu, dass sich die Gesellschaft und Bildungseinrichtungen mit Digitalisierung und digitalen Lernangeboten auseinandersetzen mussten (vgl. Ratz et al. 2020). Die Corona-Pandemie hat weiterhin

¹⁵⁰ In dieser Frage wurde YouTube nicht als Antwortmöglichkeit aufgeführt.

erheblichen Einfluss auf den Medienkonsum von Jugendlichen. Um die Veränderungen zu erheben, hat das mpfs eine gesonderte Studie in Auftrag gegeben. Inhaltlich wie auch vom Studiendesign orientiert sie sich an den bisherigen JIM-Studien¹⁵¹. Eine zentrale Erkenntnis der JIMplus-Studie besteht darin, dass Kontaktsperren und Schulschließungen erhebliche Auswirkungen auf den Alltag und die Mediennutzung von Jugendlichen hat (vgl. mpfs 2020c).

Die Befragten nannten u. a. „YouTube-Videos schauen“ und „Streamingdienste nutzen“ als Tätigkeiten, denen sie in der Pandemie häufiger nachgingen als vor der Pandemie. Die Nutzungszeiten von Medien deuten ebenfalls auf einen höheren Konsum von Medien hin: So wurden im Schnitt zwei Stunden für Lernen (digital) aufgewendet, kurz dahinter wurden Streaming-Dienste mit 114 min. täglich genannt und YouTube-Videos waren mit ca. 1 ½ Stunden ebenfalls vertreten (vgl. mpfs 2020a, 2020c). Weitere Tätigkeiten während der Schulschließungen sind in Tabelle 4¹⁵² zusammengefasst (vgl. mpfs 2020a, 2020b).

Tätigkeit	Angabe in Prozent
Musik hören	67 %
Videos bei YouTube schauen	60 %
Streaming-Dienste (Netflix, Amazon, ...)	48 %
Fernsehen	37 %
Lernen	25 %
Computerspiele alleine	23 %
Computerspiele mit Freunden	21 %
Lesen	20 %
Spazieren gehen	19 %

Tabelle 4: Tätigkeiten während der Schulschließungen. Hervorhebungen bei digitalen Tätigkeiten. Eigene Darstellung nach mpfs (2020a, 2020b).

¹⁵¹ Befragungsmethode: Computer Assisted Web Interviews (CAWI) vom 2.-6. April 2020; Zielgruppe: deutschsprachige Schüler*innen von 12 bis 19 Jahren in Deutschland; n=1002.

¹⁵² Tätigkeiten im Internet sind fett markiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche insbesondere in der Corona-Pandemie häufig digitale Medien nutzten und im Zuge dessen oftmals auf internetbasierte Aktivitäten zurückgriffen. Vor allem Musik hören sowie YouTube-Videos anschauen, waren zwei zentrale Aktivitäten im ersten Lockdown. Hierbei sollte erwähnt werden, dass Streaming-Dienste in der Regel kostenpflichtig sind und somit nicht ein gleichwertig hohes Nutzungsverhalten erzielen wie kostenfreie Angebote (vgl. mpfs 2020a, 2020b).

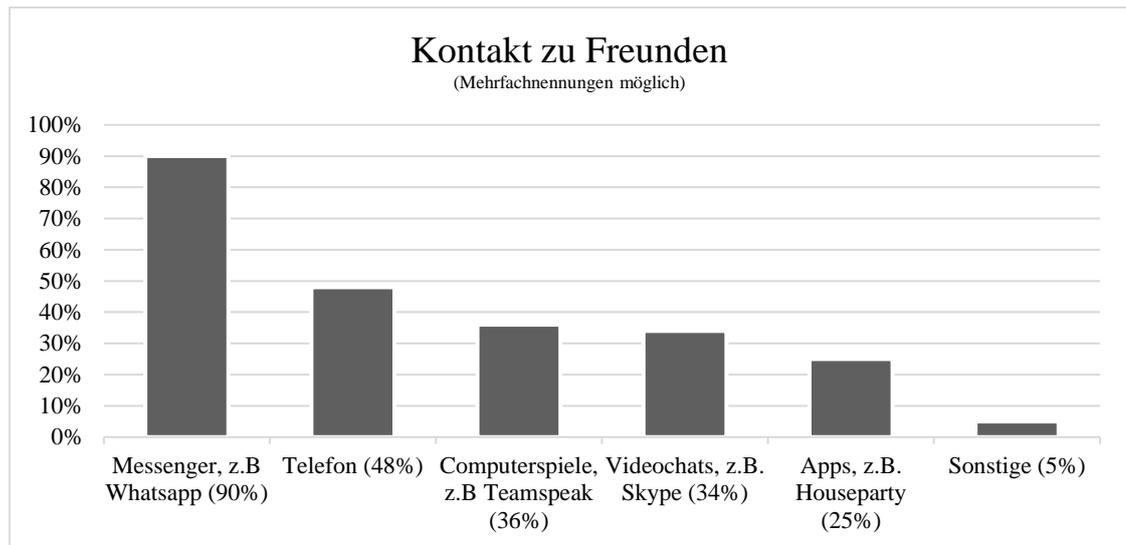


Abbildung 6: Kontakt zu Freunden. Eigene Darstellung nach mpfs 2020c.

Der Kontakt zu Freunden gestaltete sich in Zeiten von Kontaktsperrungen und weiteren Anti-Covid-Maßnahmen schwierig. Zu ebendiesem Zweck nutzen die Jugendlichen überwiegend Messenger, aber auch Telefon, Computerspiele und Videochats wurden zur Kommunikation wahrgenommen (vgl. Abbildung 6; vgl. mpfs 2020c).

7.2 Mediennutzung bei Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland

Die Mediennutzungsforschung von Menschen mit einer geistigen Behinderung ist in Deutschland bisher als großes Forschungsdesiderat zu sehen (vgl. Keeley et al. 2021, S. 249; vgl. Keeley et al. 2022, S. 267). Insbesondere die Nutzung von Internet und Social Media ist wenig erforscht. Die wenigen vorhandenen Studien bescheinigen den Menschen mit einer geistigen Behinderung geringe Teilhabechancen an den vorhandenen Internetangeboten (vgl. Steinwede et al. 2022, S. 113; vgl. Bernasconi 2007; vgl. Bosse & Hasebrink 2016; vgl. Borgstedt & Möller-Slawinski 2020). Konträr hierzu sind Einzelfallberichte aus der Praxis, die insbesondere an gE-Schulen von vielen Social Media und Smartphone User*innen berichten. Die im nächsten Abschnitt

vorgestellten Studien sind überwiegend qualitative Studien zur Internetnutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Die Auswahl wurde in Bezug auf das eigene Forschungsvorhaben getroffen, weitere Studien¹⁵³ liegen jedoch im deutschsprachigen Raum vor.

7.2.1 Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen (MMB16)

Die 2010 durchgeführte Studie „Web 2.0“ bescheinigt dem, zu diesem Zeitpunkt aktuellen, Internetangebot zu viele Barrieren, um von Menschen mit einer geistigen Behinderung genutzt werden zu können (vgl. Berger et al. 2010). Eine Neuauflage der Studie „Web 2.0“ aus dem Jahr 2016 beleuchtet die Barrieren und Zugangsschwierigkeiten aus einem aktuelleren Blickwinkel. Die Studie „Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen“ von Bosse und Hasebrink (2016, S. 16) erhebt das Mediennutzungsverhalten von Menschen mit Beeinträchtigung sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die repräsentative Umfrage richtete sich an Menschen mit einer Beeinträchtigung¹⁵⁴. Für die vorliegende Arbeit ist die, in der Studie differenzierte Gruppe „TG Lernen“ (n=147) von besonderer Bedeutung, da in der Gruppe ebenfalls Menschen mit einer geistigen Behinderung berücksichtigt wurden (ebd., S. 25-27). In der Studie wird deutlich, dass sie deutlich weniger das Internet zu nutzen scheinen als andere Gruppen mit Beeinträchtigung (ebd., S. 98-106).

Im Gegensatz zum Fernseher, der als Medium bei Menschen mit einer geistigen Behinderung stetig genutzt wird¹⁵⁵, sind es weniger als der Hälfte der befragten Personen, die mindestens mehrmals wöchentlich das Internet nutzen (48 %) (vgl. ebd., S. 98). Die Zielgruppe der Schüler*innen mit dem FS gE wird nicht explizit herausgestellt, doch durch die Aufteilung in Altersklassen kann eine Aussage bezüglich der Alters-

¹⁵³ vgl. Mayerle et al. (2013); vgl. Mayerle (2015); vgl. Haage (2021); vgl. Bosse et al. (2018); vgl. Sponholz und Boenisch (2021).

¹⁵⁴ Die Studie unterteilt Menschen mit Beeinträchtigung nach Art ihrer Beeinträchtigung in vier Gruppen: 1. Menschen mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit („TG Sehen“); 2. Menschen mit Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit („TG Hören“); 3. Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen („TG Bewegen“); 4. Menschen mit Lernschwierigkeiten („TG Lernen“) (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 13).

¹⁵⁵ 96 % der Teilnehmer*innen nutzten den Fernseher mindestens mehrmals wöchentlich (vgl. Bosse & Hasebrink 2016, S. 98).

gruppe getroffen werden: Es zeigt sich ein ähnliches Bild, ebenfalls ca. 50 % der Altersgruppe 14 bis 49 nutzen das Internet mehrmals wöchentlich (vgl. Bosse & Hasebrink 2016, S. 98-99).

Die Geräteausstattung der „TG Lernen“ verfestigt diese Erkenntnis. Bei über 90 % der Befragten ist ein Fernseher im Haushalt vorhanden. Einen Laptop oder Computer besitzen jedoch lediglich 47 %¹⁵⁶ der Haushalte (42 %) ¹⁵⁷. Darüber hinaus hat nur ca. ein Drittel, 37 % aller Befragten¹⁵⁸ der „TG Lernen“ ein Smartphone (42 %). Die Ausstattung mit Tablet-PCs ist gering, lediglich 10 % der „TG Lernen“ verfügen über ein solches Gerät im Haushalt. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Tablet-PCs ausschließlich auf die Altersgruppe 14 bis 49 entfallen, was in Diagramm Abbildung 7 deutlich wird. In der Altersgruppe liegt die Ausstattung bei 18 % (vgl. Abbildung 7) (vgl. Bosse & Hasebrink 2016, S. 100). Generell zeigt Abbildung 7, dass die Altersgruppe 14 bis 49 etwas besser mit mobilen Endgeräten ausgestattet ist als die Gesamtheit der TG „Lernen“ (vgl. Abbildung 7).

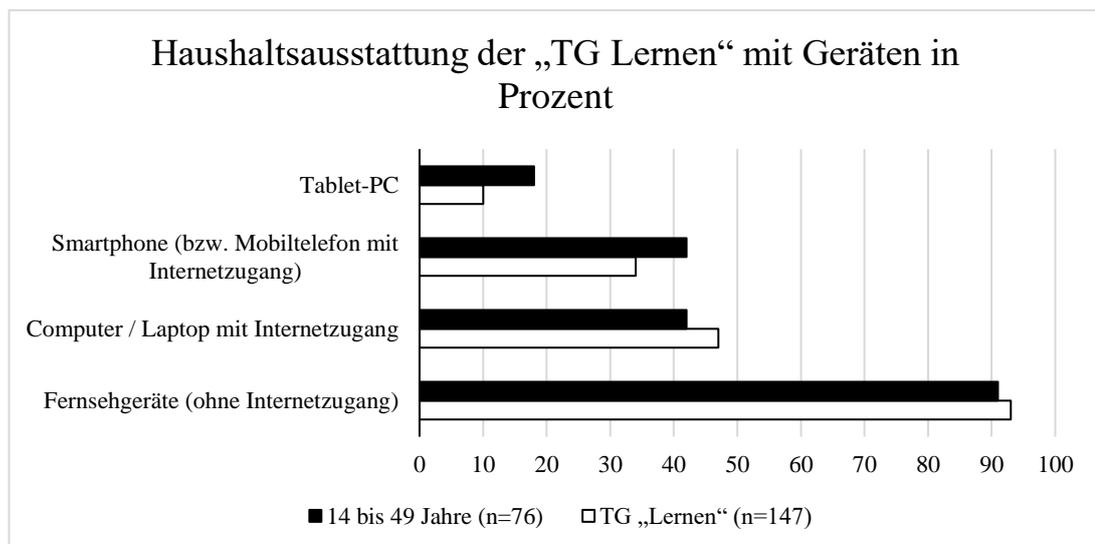


Abbildung 7: Haushaltsausstattung der TG „Lernen“. Eigene Darstellung nach Bosse & Hasebrink (2016, S. 100).

Ein weiterer Punkt in der Befragung von Bosse und Hasebrink (2016, S. 100) sind die Tätigkeiten im Internet, sie sind in Abbildung 8 zusammengefasst. Hierbei konnten die Befragten zwischen verschiedenen Angeboten auswählen und angeben, ob sie diese Aktivitäten im Internet durchführen. Durch die Abbildung werden zudem die

¹⁵⁶ TG Sehen: 61 %; TG Hören: 74 %; TG Bewegen: 68 %.

¹⁵⁷ Zahlen in Klammern sind die Werte für die Teilnehmenden in der Altersgruppe 14 bis 49.

¹⁵⁸ TG Sehen: 46 %; TG Hören: 55 %; TG Bewegen: 45 %.

7 Der Forschungsstand zur Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Zahlen der Gesamtgruppe „Lernen“, denen der Altersgruppe 14 bis 49 gegenübergestellt (vgl. Abbildung 8). 63 % der „TG Lernen“ nutzen das Internet, um Videos oder Fernsehsendungen live bzw. zeitversetzt zu schauen (67 %). Etwas mehr als die Hälfte, 53 % der Befragten, geben an „nur so rumsurfen“ (48 %). Ebenfalls mehr als die Hälfte, 56 % der Befragten, nutzen im Internet Suchmaschinen oder Google (63 %).

Die Kommunikation in Online-Communities wurde von 50 % der Befragten der „TG Lernen“ als Aktivität angegeben. Beachtlich ist, dass die jüngere Altersgruppe (14 bis 49 Jahre) die Aktivität häufiger ausführt, 59 % der Altersgruppe nutzen das Internet, um auf so zu kommunizieren (vgl. Abbildung 8) (vgl. Bosse & Hasebrink 2016, S. 102).

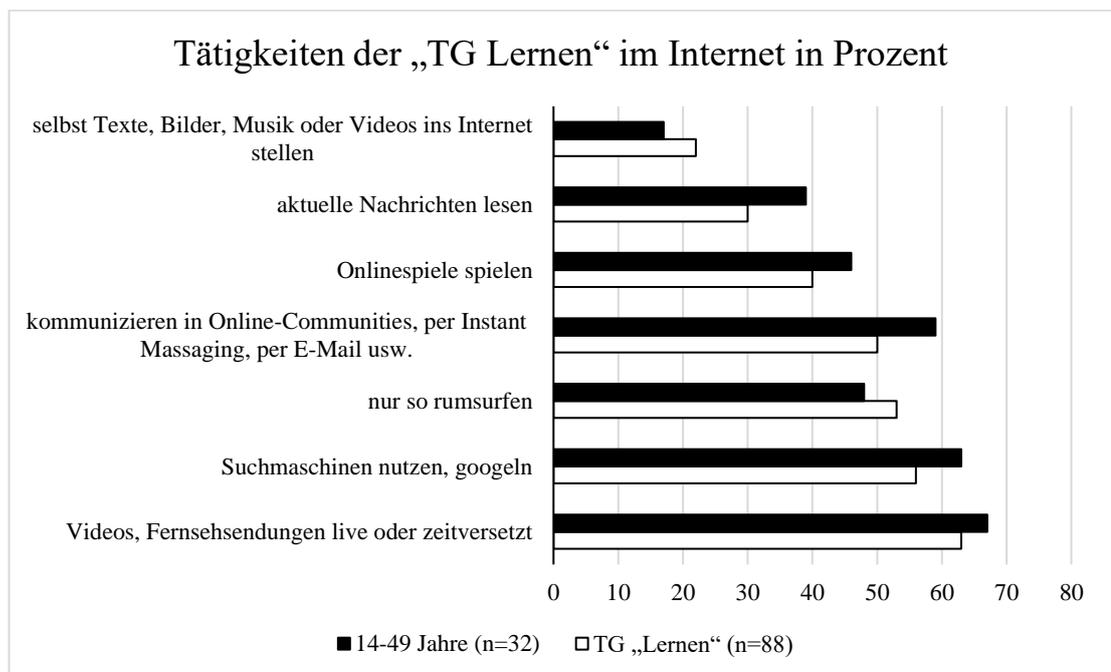


Abbildung 8: Tätigkeiten der „TG Lernen“ im Internet. Eigene Darstellung nach Bosse & Hasebrink (2016, S. 102).

7.2.2 Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

Die Repräsentativbefragung ist eine der größten repräsentativen Befragungen der Teilhabebedingungen in Deutschland, insgesamt wurden 22.065 Personen befragt. Davon

gaben 16.003 an, eine Behinderung oder anderweitige Beeinträchtigung zu haben¹⁵⁹ (vgl. Steinwede et al. 2022, S. 45). Die Klassifizierung nach Behinderungen oder Beeinträchtigungen wurde aufgrund der ICF getätigt. Für die relevante Zielgruppe der Schüler*innen mit dem FS gE ist eine Personengruppe von besonderer Relevanz: die Personen „[...] mit stärkster Alltagseinschränkung beim Lernen, Denken, Erinnern oder Orientieren im Alltag [...]“ (Steinwede et al. 2022, S. 46). Die Gruppe wird in der Repräsentativbefragung aufgeschlüsselt in „Privathaushalte“ (490 Personen) und in „Einrichtungen“ (549) angegeben (vgl. ebd., S. 46-47). Die Ergebnisse zur Internetnutzung zeigen für alle Menschen mit Behinderungserfahrungen, dass nahezu sämtliche Personen das Internet nutzen (93 %). Insbesondere in den jungen Alterskohorten sind nahezu alle Personen online (99 % bei den 16- bis 44-Jährigen) (vgl. Steinwede et al. 2022, S. 113). Es werden jedoch große Unterschiede zwischen den Bewohner*innen im stationären Wohnen und den in Privathaushalten Lebenden deutlich. So sind beispielsweise Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen zu 60 % ohne Internetzugang. Selbst bei der Altersgruppe der 16- bis 44-Jährigen ist die Gruppe, die keinen Zugang zum Internet hat, mit 35 % sehr hoch. Die Studienautor*innen benennen strukturelle Hemmnisse bei Teilhabemöglichkeiten im Internet durch Einrichtungen (vgl. ebd., S. 113-115).

Weiterhin wurden die Studienteilnehmer*innen zu ihren Barriereerfahrungen bezüglich Websites privater Anbieter befragt. Erkennbar wird, dass Menschen mit selbst eingeschätzter Behinderung mit 9 % „Immer/häufig“ auf Barrieren im Internet treffen (vgl. ebd., S. 113). Die erheblichste Beeinträchtigung erfahren Menschen mit stärkster Alltagseinschränkung beim Lernen, Denken, Erinnern oder Orientieren im Alltag. Sie geben zu 20 % an, „immer/häufig“ auf Barrieren bei privaten Websites zu stoßen, was dem Doppelten von allen Menschen mit Beeinträchtigungen entspricht und fast dem Siebenfachen von Menschen ohne Beeinträchtigung (vgl. ebd., 113-114).

¹⁵⁹ Die Repräsentativbefragung erfasste die Beeinträchtigungen durch eine Selbstauskunft, es wurden keine objektiven Angaben wie beispielsweise Diagnosen o. ä. herangezogen (Steinwede et al. 2022, S. 45).

7.2.3 DiGGi_Koeln

Das Projekt DiGGi_Koeln eruierte, beginnend im Jahr 2019, die Möglichkeiten digitaler Bildung an Förderschulen mit dem FS gE (vgl. Keeley et al. 2022). Hierzu wurden in einem multimethodischen und triangulären Vorhaben verschiedene Personengruppen¹⁶⁰ zu ihren Erfahrungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten befragt. Methodisch wurden Expert*inneninterviews, eine Online-Erhebung mit überwiegend offenen Fragen, Workshops und ein eigens für das Projekt entwickeltes methodisches Konzept zur Befragung von Schüler*innen¹⁶¹ genutzt (Keeley et al. 2022, S. 467; 470-471).

Bei der Befragung der Lehrkräfte (n=210) antworteten 91 %, dass ihre Schüler*innen Hilfsmittel der UK manchmal bzw. häufig einsetzten (vgl. Keeley et al. 2022, S. 468). Dies entspricht dem aktuellen Fachdiskurs, der einen Zusammenhang zwischen UK und Digitalisierung beschreibt, wie die Autor*innen darlegen (vgl. Keeley et al. 2022, S. 268). Weiterhin geben viele (92 %) Lehrkräfte an, dass sie vermuten,¹⁶² dass die Schüler*innen in außerschulischen Settings das Smartphone häufig oder manchmal nutzen (vgl. ebd.). Die Autor*innen schließen daraus, dass sich „[...] der vermutete „digital gap“ (Bosse, 2018) für außerschulische Lebenswelten von Menschen mit geistiger Behinderung [...] auf der Basis dieser Ergebnisse nicht bestätigen [lässt]“ (Keeley et al. 2022, S. 268). Auch sehen die Lehrkräfte „Teilhabe“ (23 %) als eine wichtige Chance für die Nutzung von digitalen Medien in der Schule. Weitere Chancen erkennen die Lehrkräfte in „Motivation“ (32 %), „Selbstständigkeit“ (16 %) und „Kommunikation“ (15 %). Die aufgeführten Antworten entsprechen lediglich einem Bruchteil der diversen Antworten der Lehrkräfte (vgl. Keeley et al. 2022, S. 469). Als vorwiegende Barrieren der Nutzung von digitalen Medien in der Schule werden die schlechte Ausstattung mit Hardware und fehlende digitale Kompetenzen der Schüler*innen genannt (vgl. Keeley et al. 2022, S. 469-470). Die Autor*innen empfehlen gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote für die Lehrkräfte (vgl. ebd.).

¹⁶⁰ Medienkoordinator*innen an den Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen.

¹⁶¹ Die StudienAutor*innen entwickelten ein Erhebungsinstrument, das sie während eines Projekttags zum Thema „Digitalisierung“ einsetzten. Es wurde als Projekttag mit Stationenlernen, Unterrichtsgesprächen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews konzipiert (vgl. Keeley, et al. 2022, S. 471).

¹⁶² Die Lehrkräfte gaben an, dass es für sie schwer sei, das außerschulische Verhalten der Schüler*innen adäquat einzuschätzen (vgl. Keeley, et. al. 2022, S. 468).

In der Schüler*innenbefragung konnten von den Autor*innen die folgenden drei thematischen Grundpositionen erarbeitet werden (vgl. Keeley et al. 2022, S. 471):

- Nutzungsverhalten
- Digitale Kompetenzen
- Gefahren digitaler Medien

Die befragten Schüler*innen (n=38) nutzten sämtlich ein Smartphone, die Nutzung betraf jedoch aufgrund von schulischen Nutzungsverböten vorrangig außerschulische Bereiche. Insgesamt verwendeten die Schüler*innen die Endgeräte hauptsächlich in den Kategorien Unterhaltung, Spiel und Kommunikation (vgl. Keeley et al. 2022, S. 471). Die Autor*innen heben insbesondere Videos als wichtiges Element der Internetnutzung der Schüler*innen hervor. Die Videos werden häufig über die Videoplattform YouTube konsumiert. Durch Videos könnten persönliche Interessen verfolgt werden, dies gilt vor allem für Schüler*innen mit komplexem Förderbedarf (vgl. Keeley et al. 2022, S.472; 474). Darüber hinaus wird insbesondere WhatsApp als wichtigste Social-Media-App genannt. Die Autor*innen schließen auf eine Übereinstimmung des gemessenen Nutzungsverhaltens mit der JIM-Studie. Insgesamt beobachteten die Studienautor*innen, dass die Schüler*innen selbstständig mit den mobilen Endgeräten umgehen konnten. Unterstützungsbedarfe wurden in folgenden Kategorien beobachtet:

- „mehrschrittige Tätigkeiten in bestimmten Reihenfolgen
 - Tätigkeiten mit hohen Anteilen an entschlüsselnder Schriftsprache
 - Tätigkeiten mit in der Freizeit selten genutzten Programmen und Geräten wie Drucker
 - Tätigkeiten mit Zusatzgeräten wie externe Tastaturen zum Tablet
 - Dem Erkennen von Werbung“
- (vgl. Keeley et al. 2022, S. 472)

Die Autor*innen beschreiben zudem, dass viele der Schüler*innen während des Stationenlernens die Spracheingabe nutzten, um Suchbegriffe auf Websites einzugeben (vgl. Keeley et al. 2022, S. 472).

Im Bereich der Gefahren digitaler Medien zeigte sich, dass die Schüler*innen ein Gefahrenbewusstsein und Bewältigungsstrategien besitzen. In einem Arbeitsschritt wurden die Schüler*innen gebeten, ihre negativen Erfahrungen mit Internetangeboten zu benennen. Als Ergebnisse konnten „Beleidigungen, Spammnachrichten, Mobbing und

„seltsame Kontakte“ (vgl. Keeley et al. 2022, S. 473) als hauptsächlich negative Erfahrungen herausgestellt werden. Hieraus schließen die Autor*innen, dass es insbesondere in diesem Bereich weiterer Präventionsarbeit bedarf (vgl. ebd.).

Insgesamt werten die Autor*innen das Smartphone als wichtiges Instrument für eine gelingende Teilhabe in der Gesellschaft. Die Diskrepanz zwischen der geringen Nutzung in der Schule und der häufigeren Nutzung im Freizeitbereich ist eine weitere wichtige Erkenntnis (vgl. Keeley et al. 2022, S. 473).

7.2.4 Jugendstudie: Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung

Für die Studie wurden Menschen mit Behinderungen mittels einer standardisierten Befragung zu ihren Lebenssituationen befragt. Insbesondere die Themenkomplexe „Freizeit“, „Soziale Beziehungen“ und „Autonomie“ wurden fokussiert. Bei der Sampleauswahl orientierte sich die Studie an den festgestellten Förderschwerpunkten der Proband*innen. Zu den Befragungen wurden Personen eingeladen, die mindestens einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen (vgl. BWS 2022, S. 16). Die Befragten waren im Mittel 15 Jahre alt und 97 % der Befragten zwischen 13 und 18 Jahren (vgl. ebd., S. 24). Jene Altersverteilung entspricht der Zielgruppe der vorliegenden Dissertation. Insgesamt wurden 2.636 Personen in die Analyse aufgenommen (vgl. ebd., S. 21)

Die Studie erfasste ebenfalls die Nutzung von digitalen Medien in der Altersgruppe. Insgesamt wird deutlich, dass Smartphones und Internetnutzung für Menschen mit Behinderungen einen relevanten Teil der Freizeit einnehmen. Insbesondere bei dem FS gE sind niedrigere Anteilswerte beim Internetzugang über das Handy zu finden (vgl. BWS 2022, S. 35-36).

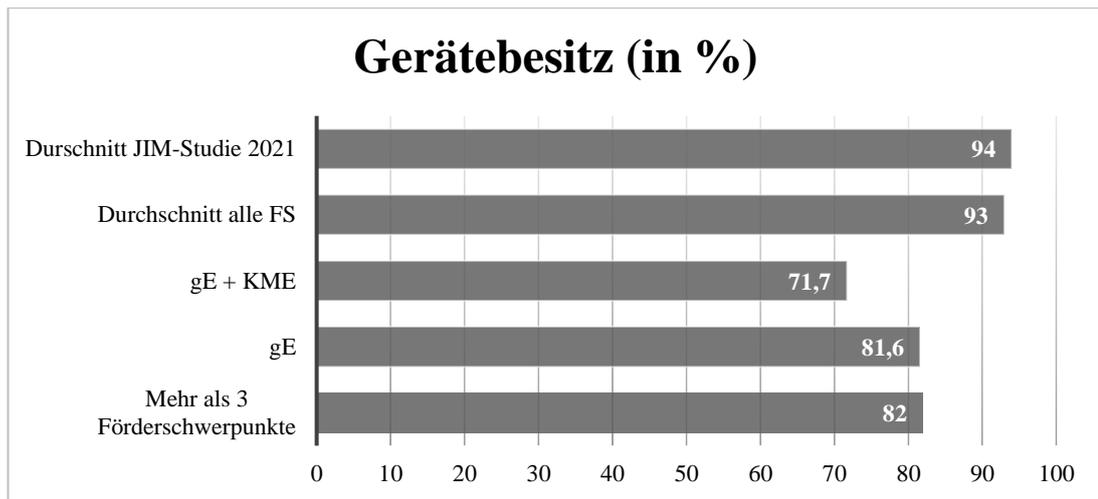


Abbildung 9: Gerätebesitz nach Förderschwerpunkt. Eigene Darstellung nach Seibert (2023) & BWS (2022).

Abbildung 9 zeigt, Jugendliche mit Behinderungen nahezu den gleichen Zugang zu digitalen Geräten haben, wie Jugendliche ohne Behinderungen. Der Zugang zu den Geräten ist bei Jugendlichen mit dem FS gE geringer. Weiterhin ist zu erkennen, dass die Verbindung der Schwerpunkte gE und KmE besonders ungünstig für den Gerätebesitz erscheinen (vgl. BWS 2022, S. 35-36; vgl. Abbildung 9). Insbesondere in der Förderschule mit dem FS gE ist die Kombination ebenjener Förderschwerpunkte häufig anzutreffen (vgl. Kapitel 2.4). Deshalb kann von einer geringeren Geräteausstattung bei den Schüler*innen dieser Schulform ausgegangen werden als bei Jugendlichen ohne Behinderung.

7.2.5 Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung

Die Studie von Bernasconi (2007) sollte die Wirksamkeit der Richtlinien und Standards des BITV II überprüfen. Im Zuge dessen wurden Menschen mit einer geistigen Behinderung als Expert*innen ihrer eigenen Lebensumwelt anerkannt (vgl. Bernasconi 2007, S. 160). Die Teilnehmer*innen wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt. Zum einen sollten sie die Maus benutzen können bzw. mit der Nutzung der Maus vertraut sein und zum anderen ein Mindestmaß an Lesefähigkeit mitbringen. Hierbei legte sich der Autor auf die Stufe des Ganzwortlesens fest (vgl. Bernasconi 2007, S. 163). Insgesamt wurden 75 Personen aus 14 verschiedenen Einrichtungen¹⁶³

¹⁶³ 45 Personen aus Werkstätten und 35 Personen aus Wohnheimen (vgl. Bernasconi 2007, S. 168-169).

befragt. Für die Studie verwertbar waren 66 Befragungen. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 18 und 53 Jahren (vgl. Bernasconi 2007, S. 168-169; 234; 236).

Methodisch wurde mit einer Triangulation gearbeitet. Zum einen wurden mithilfe eines Experiments die zähl- und messbaren Faktoren¹⁶⁴ der BITV II Vorgaben geprüft. Eine während des Experiments stattfindende Beobachtung konnte zudem Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Hilfen in der Untersuchungssituation herausstellen (vgl. Bernasconi 2009, S. 102-104). Darüber hinaus wurden die Proband*innen zusätzlich anhand einer teilstandardisierten Befragung in Anlehnung an das problemzentrierte Interview befragt, hierdurch konnten Basisdaten über die Internetnutzung etc. generiert werden (vgl. Bernasconi 2007, S. 190-195). Für das Experiment wurden zwei vom Inhalt her komplett identische Websites erstellt. Eine Website enthielt jedoch Hilfsmittel, wie sie vom BITV II vorgegeben werden. Sie wurde der Experimentalgruppe zugewiesen. Die Kontrollgruppe erhielt eine Website, die keine der Hilfen aufwies. Durch Fragen und den damit verbundenen Rechercheauftrag auf der Website wurde der Erfolg der Hilfen gemessen (vgl. Bernasconi 2009, S. 102, 2007, S. 181).

Bei der Auswertung der Basisdaten konnte festgestellt werden, dass die PC-Erfahrung „eher groß“¹⁶⁵ und die Interneterfahrung zwischen „eher gering“ und „eher groß“ mit Tendenz zu „eher gering“ liegt (vgl. Bernasconi 2007, S. 235-236). Eine der Kernaussagen der Studie ist, dass die gestellten Fragen von der Experimentalgruppe signifikant häufiger richtig beantwortet wurden als von der Kontrollgruppe. Daraus schließt der Autor, dass die barrierefreien Techniken dabei helfen, Websites barriereärmer zu gestalten (vgl. ebd., S. 238).

Aus den Beobachtungen konnten weitere Erkenntnisse gewonnen werden, so mussten beispielsweise ca. 90 % der Proband*innen die Hilfen erklärt werden, lediglich zwei Proband*innen erschlossen sich die Unterstützungen selbst (vgl. ebd., S. 259). Zudem wurden Unsicherheiten beim Scrollen über längere Seiten beobachtet (vgl. ebd., S. 269). Bei den Verlinkungen zu weiteren Seiteninhalten wurden vorzugsweise die Links verwendet, die ein Piktogramm beinhalteten. Der Text wurde lediglich überflogen bzw. die Überschriften wahrgenommen. Insgesamt wirkte sich die Bebilderung

¹⁶⁴ Bebilderung, einfache Sprache, kontrastreiche Gestaltung der Seite etc. (vgl. Bernasconi 2009, S. 102).

¹⁶⁵ Bedeutung der Kategorien genauer unter Bernasconi 2007, S. 235.

positiv aus. Multimediaanwendungen stellten ebenso wie Pop-up-Fenster keine Probleme dar. In der Beschreibung der Ergebnisse drückt Bernasconi seine Verwunderung darüber aus, da er hypothetisch davon ausging, dass Pop-up-Fenster für Verwirrung sorgen würden. Das Prinzip ist den Teilnehmenden der Studie jedoch bekannt und stiftet keine Verwirrung (vgl. ebd., S. 273-276).

Die Befragung ergab, dass mehr als die Hälfte der Proband*innen das Internet entweder „selten“ (39,4 %) oder „sehr selten“ (16,7 %) nutzt. Es gibt ebenfalls einen nicht geringen Anteil an täglichen Internetnutzenden (16,7 %). Einen eigenen Internetanschluss haben hingegen lediglich 10,7 % der Befragten. Darüber hinaus fand die Internetnutzung in der Regel unter Beobachtung bzw. mithilfe von Familienmitgliedern/Betreuer*innen statt (vgl. Bernasconi 2007, S. 279-280). Insgesamt gaben 42,2 % der Studienteilnehmer*innen an, das Internet eigenständig zu nutzen. Bei 37,9 % war dies aufgrund der Nutzungssituation mit Eltern etc. nicht möglich. 19,7 % konstatierten, überhaupt keine eigenständige Nutzung von Internetangeboten zu betreiben (vgl. ebd., S. 283).

Die Teilnehmenden wurden zudem über ihre Absichten bei der Internetnutzung befragt. Die häufigste Absicht war demnach die Suche nach Information (84,4 %), gefolgt von Unterhaltung (57,6 %), Kommunikation (21,2 %) und Shopping (10,6 %). Außerdem scheinen „Informationen zum Wetter“ ein wichtiger Bestandteil der Internetangebote zu sein.

Von den Befragten sind 18,2 % im Besitz einer eigenen E-Mail-Adresse. Im Vergleich dazu gibt es mehr Befragte die Erfahrungen im Chatten aufweisen, fast 30 % der Befragten gaben an, bereits Online gechattet zu haben (vgl. ebd., S. 286-288). Als wichtigster Faktor für diese Aktivität wurde „Leute kennenlernen“ und „Kontakte knüpfen“ genannt (vgl. ebd., S. 291).

7.2.6 Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom

In ihrem Dissertationsprojekt „Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down Syndrom“ erhob Nadja Zaynel (2017) die Internetnutzung von Menschen mit Trisomie 21. Die Studie arbeitet mit einer Triangulation: Zum einen werden

13 Jugendliche¹⁶⁶ und junge Erwachsene mit Trisomie 21 bei ihrer Internetnutzung in Form einer teilnehmenden Beobachtung beobachtet und zum anderen durch Leitfadengestützte Interviews deren Eltern¹⁶⁷ und Expert*innen¹⁶⁸ befragt (vgl. Zaynel 2017, S. 97-98).

In der Auswertung ihrer Ergebnisse gelangt Zaynel (2017, S. 135) zu dem Schluss, dass die Internetnutzung von Menschen mit Trisomie 21 sehr variabel ist. Hierbei sind Unterschiede zwischen inhaltlicher Nutzung und dem Kompetenzniveau der Nutzung zu erkennen. Darüber hinaus konnte innerhalb der qualitativen Interviews gezeigt werden, dass Gerätebesitz nicht mit Internetnutzung gleichzusetzen ist. Insgesamt gab es bei den Teilnehmenden sieben Onliner und sechs Offliner. Eine regelmäßige Nutzung des Internets konnte lediglich bei einem Teilnehmenden festgestellt werden (vgl. ebd., S. 135). Überdies besitzen drei der 13 Teilnehmer*innen ein Smartphone, hier wurde der Touchscreen als gewinnbringende Innovation von den Eltern identifiziert (vgl. ebd., S. 175-176). Prinzipiell sei eher eine gezielte Nutzung von bestimmten Internetseiten festzustellen. Zaynel (2017, S. 135) schließt daraus, dass es sich nicht um ein Alltagsmedium für diese Personengruppe handelt. Ferner verweist die Autorin darauf, dass die Internetnutzung von Menschen mit dem Down-Syndrom an jene von 12- bis 13-jährigen erinnere (vgl. ebd., S. 151).

Als Anlässe für die Internetnutzung werden u. a. *Live-Sport*, *Reiseinformationen/Wetter*, *Online-Shopping* und *Nachrichten* genannt, wobei die zwei Letztgenannten eine eher untergeordnete Rolle bei der Zielgruppe spielen. Insgesamt fungieren die Eltern als sogenannte „Gate-Keeper“, da sie in der Regel entscheiden, für was und wie lange die Jugendlichen das Internet nutzen (vgl. Zaynel 2017, S. 137-141). Darüber hinaus wird über das Internet kommuniziert. Hierbei kommt es zu verschiedenen Formen der Kommunikation. Zunächst wird über E-Mails kommuniziert, zwei der Teilnehmenden besitzen eine eigene E-Mail-Adresse. Von den Eltern wird das Fehlen von Kommunikationspartner*innen als ein Hauptproblem benannt. Zudem werden E-Mail-Adressen teilweise gemeinsam genutzt, was die Nutzung durch die Jugendlichen einschränkt.

¹⁶⁶ Die Teilnehmenden sind zwischen 7 und 24 Jahren alt.

¹⁶⁷ Da 2 der Teilnehmenden Geschwister sind, werden 12 Eltern befragt.

¹⁶⁸ 1. Förderschullehrkraft; 2. Zwei Menschen mit Trisomie 21 (Expert*innen in eigener Sache; 2. Chefredakteurin des Magazins „Ohrenkuss“; 3. Eine Mitarbeiterin des Deutschen Down-Syndrom Info Centers).

Soziale Online-Netzwerke spielen eine untergeordnete Rolle, nur eine der befragten Personen nutzt eine Social-Media-Website¹⁶⁹. Die Person wird bei ihren Aktivitäten auf der Plattform gleichwohl von den Eltern und Geschwistern kontrolliert. Das Vertrauen der Eltern in ihre Kinder mit Behinderung scheint laut den Aussagen nicht gegeben. Es überwiegt die Sorge vor Mobbing oder ableistischen Kommentaren, die Eltern zeigen bewahrpädagogische Tendenzen. Außerdem scheinen soziale Online-Netzwerke auch keine Rolle in den Freundeskreisen zu spielen (vgl. Zaynel 2017, S. 144-149; 187; 197). Dennoch kann insbesondere der Messengerdienst WhatsApp als funktionale Kommunikations-App für die befragten Jugendlichen eingestuft werden. Bei WhatsApp bezeichnen die Befragten die Funktion der Sprachaufzeichnung und das Versenden von Sprachnachrichten als gute Kommunikationsmöglichkeit. Außerdem konnte eine Mutter eine Verbesserung der Schreibfähigkeit ihres Sohns beobachten (vgl. ebd., S. 175-176).

Die befragten Jugendlichen haben für sich passende Nutzungsstrategien entwickelt. Eine sog. „Nebenbei-Nutzung“ bzw. die „second screen-Nutzung“ konnte in der aufgeführten Studie nicht beobachtet werden. Ebenso wenig wurde „spontanes drauflosurfen“ beobachtet (vgl. ebd., S. 164-166; 202).. Die Eltern berichteten davon, dass ihre Kinder mit Trisomie 21 häufig Trial-and-error-Strategien anwenden, um sich mit technischen Geräten auseinanderzusetzen. Solche Strategien seien bei Computer-Spielen oft erfolgreich, da es nur eine gewisse Anzahl an möglichen Auswahlmöglichkeiten gibt. Im Internet jedoch sind solche Strategien in der Regel nicht von schnellem Erfolg begleitet, da das Internet per se vielfältigste Möglichkeiten bietet. Hierdurch entsteht häufig Frustration bei den Jugendlichen (vgl. ebd., S. 164-166; 202).

Die Interviews konnten zudem verschiedene Nutzungsbarrieren herausarbeiten und wie sie abgebaut und überwunden werden können. So ist das soziale Umfeld beispielsweise eine Nutzungsbarriere und der Unterschied in der Internetnutzung von Jugendlichen mit Trisomie 21 und ihren nichtbehinderten Geschwistern zeigt sich deutlich. Zudem sind der *Wohnort*, *Familie* und *technische Faktoren* mögliche Barrieren (vgl. Zaynel 2017, S. 181-188; 201).

¹⁶⁹ Facebook.

Es werden beispielsweise deutliche Unterschiede in der Internetnutzung zwischen Land und Stadt sichtbar. Zudem sind die Eltern als einer der Hauptreglementierungsfaktoren anzusehen. Die Eltern üben in den beschriebenen Fällen eine erhebliche Kontrolle auf die Internetnutzung der Jugendlichen aus. Ferner sehen sie für einige Bereiche der digitalen Welt keinen Bedarf für ihre Kinder, ohne bei ihren Kindern nachzufragen (vgl. Zaynel 2017, S. 184-186).

Als weitere Nutzungsbarriere ist die Schulsozialisation anzuführen. Schüler*innen mit Förderbedarf werden im Unterricht und der Schule selten mit Computern und dem Internet konfrontiert. Da außerdem lediglich vereinzelt Hausaufgaben aufgegeben werden, kommt es auch nicht zu Recherchen im Zuge der Hausaufgaben (vgl. ebd., S. 198).

Unter den technischen Faktoren werden in der Studie verschiedene Nutzungsbarrieren subsumiert. So sind Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb als eine der größten Nutzungsbarrieren zu nennen. Insbesondere Teilnehmer*innen, die den Schriftspracherwerb noch nicht abgeschlossen hatten, nutzten das Internet seltener. Selbst Teilnehmer*innen, die lesen konnten, stießen auf Barrieren, da die Texte im Internet häufig komplex sind und somit schwerer zu verstehen. Darüber hinaus ist es für Personen mit eingeschränkter Fähigkeit zur Abstraktion schwer, die komplexe Hypertextstruktur des Internets zu durchdringen. Um sich zielgerichtet im Internet zu orientieren, wird abstraktes Denken benötigt. Darüber hinaus wurde während der teilnehmenden Beobachtung eine gewisse „Techniküberschätzung“¹⁷⁰ festgestellt (vgl. Zaynel 2017, S. 202-205).

Abschließend betont Zaynel (2017, S. 219), dass es definitiv syndromspezifische Aspekte gibt, die die Internetnutzung von Menschen mit Trisomie 21 einschränken und erschweren können. Dennoch müssen sie nicht zwingend zu weniger Internetnutzung führen. Viele der Barrieren führen allerdings zu Folgebarrieren im sozialen Umfeld und somit beispielsweise zu bewahrpädagogischen Einstellungen in der Familie. Die Aneignung für internetspezifische Kompetenzen wird erschwert (ebd., S. 219).

¹⁷⁰ Ein beobachteter Schüler wollte ein eigenes Lied auf eine CD brennen. Diesen Prozess führte er aus, indem er eine CD in das Laufwerk des Computers einlegte und dann mit seiner Gitarre begann, das Lied zu spielen. Der betreffende Schüler machte sich also keine Gedanken über ein Aufnahmegerät oder eine Software, um die dann entstandene Aufnahme auf eine CD zu brennen (vgl. Zaynel 2017, S. 204-205).

7.3 Internationale Forschungsergebnisse

Bisherige Recherchen zeigen eine Reihe von Studien, die sich mit dem Online-Verhalten von jungen Menschen mit einer körperlichen Behinderung und Menschen mit Kommunikationsproblemen auseinandersetzen (Raghavendra et al. 2012; Grace et al. 2014; Raghavendra et al. 2018; Moffat et al. 2019; Gutiérrez-Recacha & Martorell-Cafranga 2011). Aus diesen Studien können wichtige Erkenntnisse zur digitalen Teilhabe und dem dadurch hervorgehenden Empowerment gewonnen werden. In den folgenden Kapiteln werden die Studien „People with Intellectual Disability and ICTs“ von Gutiérrez-Recacha und Martorell Cafranga (2011) und „The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis“ von Caton und Chapman (2016) vorgestellt. Die vorgestellten Studien zeigen nur einen kleinen Teil der internationalen Forschung zum Thema Behinderung und Medien. Vor allem die Übersichtsstudie von Caton und Chapman (2016) bietet einen guten Überblick über das Thema Social Media und Behinderung.

7.3.1 People with Intellectual Disability and ICTs

In einer quantitativen Studie aus Spanien wurde u. a. die Internetnutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung untersucht. Befragt wurden 156 Arbeitnehmer der Carmen Pardo Valcarce Foundation. Anhand des IQ und des ICD-10¹⁷¹ wurde eine Kategorisierung von 128 Teilnehmer*innen vorgenommen. Die Studie umfasste Menschen, die im WAIS-III-Test einen unterdurchschnittlichen bzw. grenzwertigen IQ¹⁷² zu ihrem Mediennutzungsverhalten angaben. Die Befragung wurde mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Die Fragebögen waren in einfacher Sprache gestaltet und allen ausfüllenden Personen wurde eine förderpädagogische Kraft zur Verfügung gestellt, die den Fragebogen erklärte und die Fragen bei Bedarf vorlesen konnte. Die Analyse erfolgte mit SPSS (vgl. Gutiérrez-Recacha & Martorell-Cafranga 2011, S. 174-175).

In der mehr als zehn Jahre alten Studie konnte u. a. gezeigt werden, dass ca. 50 % der Befragten einen Internetzugang hatten. 47,1 % hatten keinen Zugang und 6,4 % nutzten einen Zugang außerhalb ihrer Wohnung¹⁷³. Dennoch nutzte mehr als die Hälfte der

¹⁷¹ 5,5 % moderate ID, 68,8 % mild ID, 26,6 % sog. Borderline ID.

¹⁷² In der Studie mit „Borderline ID“ bezeichnet.

¹⁷³ Die Autor*innen nennen: öffentliche Plätze, Internetcafés, Freunde, Bekannte und Verwandte als mögliche Bezugsquellen.

befragten Personen das Internet nicht regelmäßig, aber 16,7 % mehr als eine Stunde täglich. Hierbei fällt auf, dass 25 % der Befragten, deren Familien einen Internetzugang haben, diesen Zugang nicht nutzten. Die Autor*innen vermuten dahinter paternalistische Strukturen (vgl. Gutiérrez-Recacha & Martorell-Cafranga 2011, S. 176-177). Werden die Zahlen der Studie mit Erhebungen zur Onlineaktivität der gesamten spanischen Bevölkerung verglichen, liegt die spanische Bevölkerung zum Zeitpunkt (2009) der Studie nur leicht über den in der Studie ermittelten Werten. So nutzten 44 % der spanischen Bevölkerung das Internet regelmäßig¹⁷⁴, in der besprochenen Studie waren es 40,4 %, die das Internet regelmäßig nutzten. Eine weitere Erhebung der Onlineaktivität der Gesamtbevölkerung Spaniens zeigt mit 38 % eine geringere Internetnutzung im Vergleich zu den Teilnehmer*innen der Studie von Guterrez (vgl. Eurostat 2021).

Da selbst im Jahr 2009 die Onlinemöglichkeiten und das Internet an ihren Anfängen standen, kann davon ausgegangen werden, dass im Teilhabebereich des Internets sowohl Menschen mit als auch ohne Behinderung die gleichen Startvoraussetzungen hatten. Dies zeigt ebenfalls die Erkenntnis von Guterrez, nach der die Internetnutzung von Menschen mit einer moderaten geistigen Behinderung das Internet zu diesem Zeitpunkt gleich häufig nutzten (vgl. Gutiérrez-Recacha & Martorell-Cafranga 2011, S. 177-178). Dennoch nutzten Menschen mit Behinderungen in der Studie das Internet seltener als Menschen ohne Behinderung. Es scheint somit spezifische Barrieren für die Internetnutzung vorzuliegen (vgl. ebd.).

7.3.2 The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis

In der Review-Studie „The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis“ wurden Studien, die thematisch „Social Media“ und „Intellectual disability“ untersuchten, in einem systematischen Review analysiert. In die Analyse wurden Forschungsarbeiten und wissenschaftliche Artikel aufgenommen, deren Forschungsgrundlage die Social-Media-Nutzung von Menschen

¹⁷⁴ Die Studie „11ª Encuesta a Usuarios de Internet. Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación.“ Von *Media Communications Research Association* (span.: AIMC) wird in Guterrez (2011) als Bezugsrahmen genannt. Die originale Publikation ist jedoch nicht mehr aufzufinden und die Zahlen können somit nicht verifiziert werden.

mit einer geistigen Behinderung war, die zwischen 2000 und 2014 erstellt wurden und ein Peer-Review-Verfahren in einem englischsprachigen Journal durchlaufen hatten (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 126-127). Es wurden zwei exkludierende Kriterien formuliert:

„Papers were excluded if people with intellectual disability formed less than 75% of the sample or if papers touched on the use of social media as part of a broader study on the use of ICT or the internet by people with intellectual disability“ (ebd., S. 126).

Insgesamt entsprachen 10 Studien den Kriterien, die für die Übersichtsarbeit angelegt wurden, und wurden im Zuge dessen in die Analyse eingeschlossen. Ferner wurden in den analysierten Forschungsarbeiten folgende Methoden angewandt: Fallstudien, Fragebögen, Interviews, Interviews in Kombination mit Fragebögen, teilnehmende Beobachtungen und thematische Analysen von vorhandenen Online-Materialien (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 126-127). Die Teilnehmenden in den Studien wurden von den Übersichtsautor*innen als heterogen beschrieben, so wurden sowohl verschiedene Nationalitäten¹⁷⁵ als auch verschiedene Behinderungen und Altersgruppen abgebildet (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 127-128).

Die Autor*innen nutzten eine thematische Analyse, um die Ergebnisse der ausgewählten Studien miteinander in Verbindung zu setzen (vgl. ebd., S. 127). Diesbezüglich wurden verschiedene Codes angewandt, die in der folgenden Tabelle visualisiert werden (vgl. Caton & Chapman 2016):

¹⁷⁵ Vereinigtes Königreich, Finnland, Norwegen, Niederlande, Schweden, Japan und Australien (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 128).

7 Der Forschungsstand zur Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Code	Kernergebnisse
Safety and safeguarding concerns (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 131-132)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Proband*innen waren mit „financial and sexual threats“ (ebd., S. 131) konfrontiert • Vorsichtsmaßnahmen, die auf das analoge Leben abzielten, konnten nicht auf digitale Settings übertragen werden (vgl. ebd., S. 131) • Eltern bzw. Fachkräfte kontrollieren die Nutzung durch Einschränkungen der digitalen Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 131-132) • Die Proband*innen bewerteten ihre Erfahrungen eher positiv (vgl. ebd., S. 132)
Social identity (vgl. ebd., S. 132)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Proband*innen wurden in die Lage versetzt, sich durch Social Media selbst zu präsentieren und ihre Meinungen zu äußern (vgl. ebd., S. 132) • Manche Proband*innen versuchten durch Social Media, ihre Behinderung zu kaschieren bzw. einer Stigmatisierung zu entgehen (vgl. ebd., S. 132)
Support (vgl. ebd., S. 132-133)	<ul style="list-style-type: none"> • „[...] support had an effect on outcomes“ (ebd., S. 132) • Die Nutzung von Social Media hängt maßgeblich mit der verfügbaren Unterstützung zusammen (vgl. ebd., S. 132-133)
Relationships (vgl. ebd., S. 133)	<ul style="list-style-type: none"> • Bestehende Freundschaften wurden gepflegt (vgl. ebd., S. 133) • Neue Freundschaften wurden über Social Media geknüpft (vgl. ebd., S. 133) • Wenige Kontakte außerhalb der Peergroup mit geistigen Behinderungen (vgl. ebd., S. 133) • Schwierigkeiten mit der Begrifflichkeit „Freund“¹⁷⁶ (vgl. ebd., S. 133)
Happiness and enjoyment (vgl. ebd., S. 133)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Proband*innen nutzten die Angebote zur Rekreation und zum Vergnügen (vgl. ebd., S. 133) • Selbstvertrauen und Selbstachtung trugen zu „happiness und enjoyment“ bei (vgl. ebd., S. 133)
Social media usage (vgl. ebd., S. 133-134)	<ul style="list-style-type: none"> • Viele Proband*innen besitzen mobile Endgeräte (vgl. ebd., S. 133-134) • Bestimmte Merkmale (beispielsweise Junges Alter) könnten mit verstärkter Nutzung von Social Media einhergehen (vgl. ebd., S. 134)
Communication and literacy skills (vgl. ebd., S. 134)	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftsprache und Kommunikationsschwierigkeiten können Barrieren in der Nutzung darstellen (vgl. ebd., S. 134)

¹⁷⁶ Beispielsweise Kontakte auf Facebook heißen „Freunde“, eine „Facebook-Freundschaft“ ist nicht gleichbedeutend mit einer Freundschaft in der Realität (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 133).

7 Der Forschungsstand zur Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

<p>Cyber-language and cyberetiquette (vgl. Caton & Chapman 2016, S. 134)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachte Sprache ist sowohl Potenzial als auch Barriere (vgl. ebd., S. 134) • Verschiedene Bedeutungen von Wörtern stellen Barrieren dar (vgl. Code „Relationships“; ebd., S. 134) • Wenige Kontakte außerhalb der Peergroup mit geistigen Behinderungen, da komplexe Erstellung von Blogeinträgen nicht beherrscht wird (vgl. ebd., S. 134)
<p>Accessibility (vgl. ebd., S. 134-135)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Barrieren bei der Nutzung (vgl. ebd., S. 135): <ul style="list-style-type: none"> ○ Fehlende Endgeräte ○ Design der Endgeräte ○ Design der Apps • Touchscreens wurden als barriereärmer wahrgenommen (vgl. ebd., S. 135) • Bilder und Symbole als Weg zur Barrierefreiheit (vgl. ebd., S. 135)

Tabelle 5: Codesystem und Ergebnisse. Eigene Darstellung nach Caton & Chapman (2016, S. 131-135).

Insbesondere die Codes „Safety and safeguarding concerns“, „relationships“ und „Social identity“ sind im Zuge der vorliegenden Studie relevant, da sie den verwendeten Codes (vgl. Kapitel 8.9) ähneln und damit eine Vergleichbarkeit sicherstellen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse in Tabelle 5, dass Menschen mit Behinderungen Social Media nutzen und es verschiedene hemmende und fördernde Faktoren für die Nutzung zu geben scheint. Diese können entweder als extern¹⁷⁷ oder in den Personen liegend¹⁷⁸ charakterisiert werden.

Nach der Auswertung der 10 Studien in Form anhand von Codes konnten die Autor*innen Potenziale und Herausforderungen/Barrieren identifizieren. Als Vorteile werden von Caton und Chapman (2016, S. 135) folgende Aspekte genannt:

- „increasing opportunities to make and maintain relationships
- providing another means to express a social identity, talk about lives and experiences, and voice opinions
- increasing self-confidence and self-esteem through learning new skills
- providing enjoyable activities“.

¹⁷⁷ Beispielsweise „Accessibility“; „safety and safeguarding concerns“ etc.

¹⁷⁸ Beispielsweise „Social identity“

Weiterführend werden folgende Barrieren aufgefunden:

- „safety and safeguarding concerns
- accessibility and availability of support
- potential misunderstandings of cyber-etiquette
- the communication and literacy skills of people with intellectual disability
- the reluctance of people without intellectual disability to engage with a marginalised group“ (Caton & Chapman 2016, S. 135).

Abschließend diskutieren Caton und Chapman (2016, S. 137) ihre Ergebnisse und merken an, dass alle von ihnen analysierten Forschungsarbeiten geringe Fallzahlen aufweisen und aus diesem Grund die in ihrer Analyse getroffenen Aussagen nicht als repräsentativ gelten können. Dennoch kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung ungeachtet bestehender Barrieren positive Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen (gesellschaftlich, individuell, institutionell) mit Social Media machen können. Weiterhin empfehlen die Autor*innen weitere Forschungsprojekte mit dem Schwerpunkt geistige Behinderung und Social Media (vgl. ebd.). Zusammenfassend konstatieren sie in ihrem Fazit: „Social media use is becoming a part of daily life for increasing numbers of people“ (Caton & Chapman 2016, S. 137).

7.4 Zwischenfazit

Mediennutzungsstudien für Menschen mit einer geistigen Behinderung sind in Deutschland bislang nicht die Regel und Panelstudien zu dieser Thematik existieren nicht. Dennoch gibt es aufschlussreiche Studien zum Thema Mediennutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Kapitel 7.2). Im internationalen Kontext gestaltet sich die Datenlage zur Mediennutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung detaillierter, wenn auch mit der Einschränkung, dass insbesondere UK nutzende Menschen eine große Rolle bei der Forschung spielen (vgl. Kapitel 7.3). Weiterhin wird vor allem der Digital Divide bei Behinderungen in internationalen Kontexten beforscht und herausgearbeitet. Insbesondere die Übersichtsarbeit von Caton und Chapman (2016) liefert ein gutes Bild über die Funktionen, die das Internet für Menschen mit Behinderungen haben kann, wie beispielsweise die Kommunikation oder das genussvolle Konsumieren der Inhalte (vgl. Kapitel 7.3.2).

Generell sind Medien ein bedeutender Bestandteil der Informationsgesellschaft, vor allem von Jugendlichen deren Medienkonsum jedoch einem Wandel, hin zu digitalen Medien und dem Internet, unterlegen ist (vgl. Kapitel 7.1.1). Das Internet als Kommunikations- und Informationsquelle bildet für viele (junge) Menschen in Deutschland eine wichtige Medieninstanz (vgl. Kapitel 7.1.1).

Die JIM-Studie veranschaulicht die bereits herausgearbeitete Bedeutung von Medien für Jugendliche, vor allem digitale Medien und das Internet dominieren die Freizeit von Jugendlichen (vgl. Kapitel 6; vgl. Kapitel 5; vgl. Kapitel 7.1.2). Weiterhin ist die Ausstattung mit internetfähigen Endgeräten, die ihnen zur Verfügung stehen, auf einem hohen Niveau. Somit können theoretisch fast alle Jugendlichen in Deutschland am Internet partizipieren (vgl. Kapitel 7.1.2). Menschen mit Behinderungen, speziell einer geistigen, haben tendenziell etwas weniger Zugriff auf mobile Endgeräte, nichtsdestotrotz ist ein Internetzugang für die Mehrzahl möglich, was sich auch im internationalen Kontext widerspiegelt (vgl. Kapitel 7.2.1; vgl. Kapitel 7.2.5.; Kapitel 7.3.2). Ein First Level Digital Divide scheint somit, wenn überhaupt, marginal gegeben zu sein (vgl. Kapitel 4.5; vgl. Sponholz & Boenisch 2021). Weitere Ergebnisse der besprochenen Studien weisen jedoch darauf hin, dass ein erheblicher Teil der Personen mit Behinderung das Internet trotz Zugangsmöglichkeiten seltener nutzt als vergleich-

bare Alterskohorten (vgl. Kapitel 7.2.4; vgl. Kapitel 7.2.5; vgl. Kapitel 7.2.6). Dementsprechend müssen neben dem teilweise fehlenden Zugang weitere Barrieren dafür verantwortlich sein, dass die Internetnutzung unter der der Gesamtbevölkerung liegt.

Im internationalen Kontext skizzieren Caton und Chapman (2016) mögliche Barrieren, wie beispielsweise den nötigen Zugang zu internetfähigen Geräten oder die paternalistischen und bewahrpädagogischen Einstellungen der Erziehungsberechtigten und Pädagog*innen (vgl. Kapitel 7.3.2). In deutschen Studien konnten solche Tendenzen, sowohl von pädagogischen Fachkräften als auch von Erziehungsberechtigten, gegenüber der Zielgruppe nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 6.1.1; vgl. Kapitel 7.2.3; vgl. Kapitel 7.2.6). Weitere Barrieren stellen unübersichtliche oder schriftsprachbasierte Websites dar, außerdem bildet die Schriftsprache eine signifikante Beschränkung bei der Internetnutzung (vgl. Kapitel 7.2.1; vgl. Kapitel 7.2.2; vgl. Kapitel 7.2.3; vgl. Kapitel 7.2.6; vgl. Kapitel 7.3.2). In zwei Studien wurde zudem der Umgang mit den Barrieren beachtet, wobei die Proband*innen als Lösungsansatz den Einsatz der Spracheingabe wählten, um entweder Nachrichten zu versenden oder Dinge im Internet zu suchen (vgl. Kapitel 7.2.3; vgl. Kapitel 7.2.6).

Viele Jugendliche nutzen Social Media regelmäßig und kommunizieren darüber (vgl. Kapitel 7.1.2). Vor allem in der Corona-Pandemie intensivierte sich das Verhalten und digitale Medien und das Internet rückten noch stärker in den Fokus der Freizeitbeschäftigungen (vgl. Kapitel 7.1.2). Für Menschen mit Behinderungen wurde WhatsApp als eine der wichtigsten Apps charakterisiert, was zudem auch in der JIM-Studie erkannt worden ist (vgl. Kapitel 7.1.2; vgl. Kapitel 7.2.1; vgl. Kapitel 7.2.3; vgl. Kapitel 7.2.6). Weiterhin werden von Menschen mit Behinderungen bevorzugt Videos konsumiert, was sich ebenfalls in der JIM-Studie für Menschen ohne Behinderung zeigen lässt (vgl. ebd.). Unterhaltung und Kommunikation stellen für Jugendliche mit und ohne Behinderung wichtige Funktionen des Internets bei dessen Nutzung dar (vgl. Kapitel 7.1.2; vgl. Kapitel 7.3.2).

In der Schule sehen Förderschullehrkräften die Motivation, Selbstständigkeit und Kommunikation als wesentlich für ihre Schüler*innen an (vgl. Kapitel 7.2.3). Generell werden der Förderschule wenige Berührungspunkte mit digitalen Medien attestiert, weswegen die Nutzung letzterer bei den Schüler*innen mit dem FS gE eher in der Freizeit stattfindet (vgl. Kapitel 7.2.3; vgl. Kapitel 7.2.6).

Digitale Medien und Social Media sind mit Risiken und Gefahren verbunden, die zunächst für alle Menschen und Jugendlichen gleichermaßen gelten (vgl. Kapitel 5.3). Demnach können dabei auch für Menschen mit Behinderungen gewisse Problematiken entstehen, wobei sie jedoch ein Gefahrenbewusstsein zeigen und die digitalen Medien nicht als risikofreien Raum einschätzen (vgl. Kapitel 7.2.3). Neben den bereits erwähnten bewahrpädagogischen Tendenzen werden Menschen mit Behinderungen ebenfalls durch Vergleiche mit Alltagssituationen von pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten auf Risiken und Gefahren im digitalen Umfeld vorbereitet. Solche Vergleiche erzielen keinen positiven Effekt auf das Gefahrenbewusstsein, wie Caton und Chapman (2016) feststellten (vgl. Kapitel 7.3.2).

Zusammenfassend gibt es nicht ausreichend aussagekräftige Studien über die Mediennutzung von Schüler*innen mit dem FS gE. Die bestehende Forschungslücke wird auch in nahezu allen hier präsentierten Studien hervorgehoben und weitere Forschungsarbeiten werden zur Thematik Internetnutzung und Behinderung gefordert. Es zeigt sich, wie zuvor herausgestellt (vgl. Kapitel 1), dass im Bereich Social Media Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE ein besonderes Forschungsdesiderat besteht. Sowohl die Zielgruppe als auch das besondere Medium wurden in der Forschung bisher, wenn überhaupt, nur als ein Parameter von vielen erfasst. Die herausragende Bedeutung von Social Media für Jugendliche wird in der JIM-Studie deutlich und zeigt einmal mehr, dass Social Media mittlerweile zur gesellschaftlichen Teilhabe dazugehört (vgl. Kapitel 5.4; vgl. Kapitel 7.1.2).

Um erste Daten bezüglich der Thematik zu generieren sind qualitative Untersuchungen unerlässlich (vgl. Kapitel 8.1). Nach ausführlicher theoretischer Vorarbeit und Sichtung der verfügbaren Studien zum Themenbereich erscheint eine qualitative Herangehensweise für das aktuelle Forschungsvorhaben als ertragreichste Möglichkeit der Erhebung. Qualitative Forschungsmethoden können erste wichtige Erkenntnisse über bis dato wenig erforschte Forschungsfelder liefern (vgl. Brüsemeister 2008, S. 15). Mittels problemzentrierter Interviews und Autoethnografie werden in der vorliegenden Studie neue qualitative Daten zum Themenbereich Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE hervorgebracht. Im nächsten Kapitel werden das Studiendesign und die verwendeten Methoden näher erläutert und begründet.

8 Forschungsdesign und Analysestrategien: Die methodische Konstruktion des Forschungsprozesses

Im Forschungsfeld Social Media und Schüler*innen mit dem FS gE sind im aktuellen empirischen Diskurs wenige aussagekräftige Daten vorhanden (vgl. Kapitel 7). Aus diesem Grund wird die Studie im Sinne eines qualitativen Forschungsdesigns konzipiert, um das Forschungsfeld und damit verbundene Zusammenhänge zu entdecken sowie neue Erkenntnisse zu generieren (vgl. Brüsemeister 2008, S. 19).

8.1 Forschungsdesign

Das nicht-sequenzielle Forschungsdesign orientiert sich an der von Flick (2011) beschriebenen „Triangulation“; nach der es sich um mehr als das Mischen von verschiedenen Methoden („Between-methods-Ansatz“) handelt (Flick 2011, S. 15; vgl. Burzan 2016, S. 46). Mittels Triangulation sollen sich verschiedene Methoden ergänzen und die jeweiligen Nachteile ausgeglichen bzw. abgeschwächt werden, sodass ein Mehrwert über die Addition der Methoden hinaus entstehen kann (Flick 2011, S. 41-42; 75-76; 80-85). Durch das gewählte Design werden die ausgewählten Methoden parallel angewandt. Demnach gibt es keine klaren Phasen für die einzelnen methodischen Schritte (vgl. Burzan 2016, S. 46). Flick (2011) bezieht sich auf Fielding & Fielding (1986) und fordert, dass die gleichzeitig eingesetzten qualitativen Methoden zum einen das Wissen der Untersuchungsteilnehmer*innen und zum anderen beobachtbare Phänomene fokussieren sollen (Fielding & Fielding 1986 zit. nach Flick 2011, S. 41). In der Studie erfragen die Interviews das Erfahrungswissen der Schüler*innen. Mithilfe der Autoethnografie können beobachtbare Phänomene beschrieben werden. Hierbei werden insbesondere die einzelnen Fälle¹⁷⁹ als analytische Bezugspunkte ausgewertet (vgl. Brüsemeister 2008, S. 20).

In der qualitativen Medienforschung sind sowohl Subjektorientierung als auch die individuelle Medienaneignung von Individuen von Interesse (vgl. Eggert 2022, S. 345-347). Theunert (2008, S. 301-302) bezeichnet den „Gegenstand qualitativer Medienforschung [als] das Wechselverhältnis Umwelt – Medien – Subjekt“.

¹⁷⁹ Siehe Kapitel 9.

Für das Forschungsfeld wird der Begriff „Medienaneignung“ verwendet: „Medienaneignung bezeichnet den subjektiv variierenden und variierten Prozess der Integration der Medien in die alltäglichen Lebensvollzüge.“ (Theunert 2008, S. 302).

Die Medienaneignung fokussiert drei Dimensionen (vgl. Eggert 2022, S. 3):

1. Subjekt (vgl. ebd., S. 3)
 - a. Alter
 - b. Motorische, kognitive und sozial-moralische Fähigkeiten
 - c. Persönliche Interessen
2. Soziales Umfeld (vgl. ebd., S. 4)
 - a. Familie
 - b. Enge Bezugspersonen
 - c. Soziales Milieu
3. Medien (vgl. ebd.)
 - a. Medienangebot
 - b. Mediennutzung
 - c. Funktionen der Medien

Die bedeutendsten Entwicklungsphasen der Medienaneignung finden im Kinder und Jugendalter statt. Aus dem Grund fokussiert medienpädagogische Forschung häufig die genannte Personengruppe (vgl. ebd.). Daher wurden in der durchgeführten Studie Jugendliche zu ihrer Social-Media-Nutzung befragt werden.

Im vorliegenden Design bilden zwei qualitative Methoden eine Triangulation: Zum einen werden problemzentrierte Interviews¹⁸⁰ (vgl. Witzel & Reiter 2012) geführt, zum anderen wird die Methode der Autoethnografie (vgl. Adams et al. 2015) angewandt. Beide Methoden eignen sich, um das Feld der Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE zu erschließen und erste qualitative Erkenntnisse in diesem Bereich zu produzieren. PZI werden aufgrund ihres offenen Charakters häufig als qualitative Methode genutzt. Generell sind Befragungen eine der wichtigsten Methoden der qualitativen Forschung (vgl. Brüsemeister 2008, S. 15). Durch Kombination von Autoethnografie und PZI kann die gesamte Erhebungsphase in die Auswertung einfließen und Beobachtungen sowohl vor als auch nach den Interviews können zu einem ganzheitlichen Bild beitragen. Weiterhin liefern Gespräche mit Lehrkräften und

¹⁸⁰ Im Folgenden: PZI.

Erziehungsberechtigten vor und nach den Interviews zusätzlich wertvolle Erkenntnisse, die durch die Autoethnografie nutzbar gemacht und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Prinzipiell ist es bei qualitativer Medienforschung vorteilhaft, interviewbezogene Daten mit Beobachtungen oder weiteren Kontextualisierungen zu kombinieren (vgl. Eggert 2022, S. 5).

Anschließend werden die Daten genutzt, um Handlungsempfehlungen im Umgang mit Social Media in der Förderschule mit dem FS gE zu formulieren. Bisher sind einige wenige Angebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung vorhanden. Als Best-practice-Beispiel ist die Website der Bundeszentrale für politische Bildung zu nennen, die Social-Media-Plattformen¹⁸¹ in leichter Sprache erklärt (vgl. bpb 2016a, 2016b, 2019). Außerdem werden durch die Lebenshilfe Berlin Menschen mit Behinderung für Themen bezüglich des Internets sensibilisiert und auch die PIKSL-Labore können als Angebote genannt werden (vgl. Bundesverband Lebenshilfe 2021; vgl. Mayerle 2015). Dennoch stellt ein solches Angebot aktuell eher noch die Ausnahme als die Regel dar. Daher richten sich die hier herausgearbeiteten Ergebnisse an Schüler*innen mit dem FS gE, deren Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte und werden am Ende des Projektzeitraums an den beteiligten Schulen vorgestellt, um einen Beitrag zu einem gelingenden Umgang mit Social Media in Schulen zu leisten. Damit soll dem sog. „Vampirismus der Forschung“ entgegengewirkt werden (vgl. Netti et al. 2022, S. 11).

8.2 Gütekriterien bei qualitativer Sozialforschung

Forschung unterliegt Gütekriterien, die sich je nach Forschungsart unterscheiden. In der quantitativen Forschung sind die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität handlungsleitend (vgl. Mayring 2016, S. 140). Für qualitative Forschung existieren verschiedene Grundpositionen, die sich wie folgt darstellen (vgl. Steinke 2017, S. 319):

1. „Quantitative Kriterien für qualitative Forschung“ (Steinke 2017, S. 319)
2. „Eigene Kriterien qualitativer Forschung“ (Steinke 2017, S. 320)
3. „Postmoderne Ablehnung von Kriterien“ (Steinke 2017, S. 321)

¹⁸¹ Beispielsweise: Instagram, Facebook, YouTube etc.

Für die vorliegende Arbeit werden speziell für qualitative Forschung herausgearbeitete Gütekriterien angewandt, die Mayring (2016) wie folgt benennt:

1. Verfahrensdokumentation

Um den Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten, ist es wichtig, dass das gesamte Erhebungsverfahren dokumentiert wird (vgl. ebd., S. 145). „Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (Mayring 2016, S. 145).

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen gehören zu den wichtigsten Elementen qualitativer Forschung. Dafür müssen verschiedene Argumente gesammelt und verarbeitet werden. Eine solche Interpretation muss stets verschiedene Quellen einbeziehen, um eine schlüssige Darstellung der Ergebnisse zu erzielen. Weiterhin sind Alternativen zur Interpretation zu suchen und zu überprüfen (vgl. ebd., S. 145).

3. Regelgeleitetheit

Qualitative Forschung zeichnet sich zwar durch die Offenheit gegenüber dem Gegenstand aus, dennoch müssen Regeln und Regelhaftigkeiten befolgt werden. Insbesondere bei der Auswertung der Daten ist es wichtig, das Material systematisch zu bearbeiten und die Qualität durch schrittweises und sequenzielles Bearbeiten zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 145-146).

4. Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand ist in der qualitativen Forschung handlungsleitend. Durch eine Anknüpfung an die Alltagswelt der befragten Personen kann eine solche Nähe erreicht werden. Die Forschenden gehen zu den Personen ins „Feld“. Durch das Ansetzen an konkreten sozialen Problemen soll Forschung für die Betroffenen stattfinden und ein aufgeschlossenes und gleichberechtigtes Verhältnis hergestellt werden (vgl. ebd., S. 146).

5. Kommunikative Validierung

Durch den Dialog mit den Befragten kann das Ergebnis der qualitativen Forschung validiert werden. Hiermit wird den Befragten mehr Kompetenz zugeschrieben als in anderen Forschungsgebieten üblich. Dennoch kann dies nicht als einziges Validierungsinstrument stehen bleiben, da somit die subjektiven Bedeutungsstrukturen der Befragten der Schlusspunkt einer jeden Analyse wären (vgl. Mayring 2016, S. 147).

6. Triangulation

Triangulation bedeutet, dass für die Fragestellung verschiedene Lösungswege gefunden werden. Dies kann sich durch den Bezug auf verschiedene Datenquellen, Interpret*innen, Theorieansätze oder Methoden zeigen. Die verschiedenen Ergebnisse können miteinander verglichen werden und die jeweiligen Potenziale sowie Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen (vgl. ebd., 147-148).

Die aufgeführten Gütekriterien qualitativer Forschung sind für das genutzte Forschungsdesign handlungsleitend und wurden in jedem Forschungsschritt beachtet. Beispielhaft kann die Interpretationsabsicherung durch ausführliche theoriegeleitete Exploration des Forschungsfeldes angeführt werden. In Kapitel 8.4 und 8.5 werden die eingesetzten Methoden genauer erläutert.

8.3 Forschung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung

Die empirische Forschung mit Bezug zu Menschen mit einer geistigen Behinderung durchlief in der Forschungslandschaft der letzten Jahre verschiedene Phasen. Die breite Varietät an Ansichten reicht von der Forschung *an* Menschen mit einer geistigen Behinderung – z. B. in den Zeiten des Nationalsozialismus –, bis hin zu der Forschung *von* Menschen mit geistiger Behinderung durch partizipative Konzepte (Terfloth & Janz 2009, S. 12-13). Im vorliegenden Forschungsvorhaben soll *mit* bzw. *für* Menschen mit einer geistigen Behinderung empirisch geforscht werden. Dabei orientiert sich die in diesem Projekt angelegte Forschung an den Disability Studies. Die Forschung soll *für* und *mit* Menschen mit einer geistigen Behinderung gestaltet werden. Durch die direkte Befragung der Personengruppe und die ausführliche Darstellung ihrer Geschichten kann von einer Forschung *für* und *mit* Menschen mit einer geistigen Behinderung gesprochen werden (vgl. Schönwiese 2020, S. 115; vgl. Adams et al. 2015, S. 11-12). Das vorliegend angewandte Forschungsdesign entspricht nicht den

Idealen der Disability Studies, es handelt sich nicht um eine partizipatorische Forschung im klassischen Sinne (vgl. Kapitel 3.5). Daher soll diese Dissertation auch ein Appell sein, in Zukunft partizipatorisch zu forschen und das Forschungsfeld Social-Media-Nutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung insbesondere mit Expert*innen in eigener Sache zu erschließen. Im Zuge dessen können die Prinzipien und generellen Elemente der Disability Studies beachtet und eingearbeitet werden (vgl. Schönwiese 2020).

Bei Forschung *für* Menschen mit einer geistigen Behinderung besteht das Risiko, dass Menschen ohne Behinderungserfahrungen etwas über die Gruppe der Personen mit Behinderungserfahrungen aussagen und somit Machtverhältnisse verfestigt werden (vgl. Schönwiese 2020). Um dieser ungewollten Limitation zu entgehen, wird für die vorliegende Studie zusätzlich autoethnografisch gearbeitet. Mithilfe der Autoethnografie wird es Forschenden ermöglicht, das Feld von innen heraus zu erschließen und somit wird eine Problematik der sozialwissenschaftlichen Forschung adressiert sowie nennenswert abgemildert (vgl. Adams et al. 2015, S. 11-12).

Mittels qualitativer Interviews sollen Risiken und Potenziale der Nutzung von Social Media für Schüler*innen mit dem FS gE erfasst werden. Der Fokus liegt auf den Potenzialen und den damit verbundenen Teilhabechancen. Ferner werden sie über ihr aktuelles Nutzungsverhalten von Social Media befragt. Es wurden 15 Interviews vom Autor geführt, um eine möglichst hohe Diversität in den Ergebnissen abzubilden. Mithilfe der offenen Interviewstruktur kann auf die Menschen mit einer geistigen Behinderung individuell eingegangen werden – sie werden in der Gesprächssituation ernst- und als Individuum wahrgenommen.

In offenen Interviewsituationen besteht die Möglichkeit, dass vermehrt sozial erwünschte Antworten gegeben werden oder die narrativen Passagen der Menschen mit einer geistigen Behinderung sehr kurz sind (vgl. Hagen 2002, S. 296). Prinzipiell sind sozial erwünschte Antworten ein bekanntes Phänomen bei qualitativen Befragungen, denen jedoch durch verschiedene Techniken entgegengewirkt werden kann (vgl. Scholl 2018, S. 219-224). Eine besondere Häufung solcher Antworten bei Schüler*innen mit dem FS gE konnte weder in dieser Befragung noch in anderen beobachtet werden (vgl. Hagen 2002, S. 294-295). Hagen (2002, S. 294-295) weist darauf hin, dass

einige Studien in der Vergangenheit darauf verwiesen, dass es bei der speziellen Zielgruppe die Tendenz gäbe, mit „Ja“ zu antworten, bzw. eine zustimmende Haltung zu beobachten sei. Eine solche Tendenz ist in der durchgeführten Befragung ebenfalls nicht aufgetreten.

Durch vorheriges Hospitieren bzw. Vorstellen des zukünftigen Interviewers konnten sich die Klient*innen an den Interviewer gewöhnen und für die Interviews eine vertraute Atmosphäre geschaffen werden. Ein Zeichen dafür waren Aussagen einiger Teilnehmer*innen, die sie außerhalb des Protokolls und mit ausgeschalteten Diktiergeräten tätigten.

Um einen möglichst offenen Umgang mit den Proband*innen zu gewährleisten, wurde vor jedem Interview das Du angeboten, um die Interviews in der weniger distanzierten Du-Form halten zu können. Hierdurch sollte das verbale Machtungleichgewicht¹⁸² eines solchen Interviews abgemildert und der narrative Charakter des Interviews betont werden. Mit dem beschriebenen Vorgehen konnte eine starke Distinktion gegenüber den Lehrpersonen, die durchgehend gesiezt werden, hergestellt werden. Weiterhin wurden die Interviews in den Schüler*innen bekannten Räumlichkeiten durchgeführt, um ein möglichst stressfreies Setting für sie zu schaffen (vgl. Eggert 2022, S. 4).

Besonders das aktive Zuhören stellte sich für den Personenkreis als ausgesprochen wertvolle Gesprächsmethode heraus. Mittels gezielten Wiederholens des Gesagten konnten Aussagen verifiziert bzw. vom Befragten korrigiert werden. Daher wurden so wenige gezielte und spezifische Fragen wie möglich gestellt. Die subjektive Wahrnehmung und Erzählung der Schüler*innen stand durchweg im Mittelpunkt. Die Interviews fanden alle im Winter/Frühjahr 2021/22 statt, also mitten in einer Zeit, die durch Kontaktbeschränkungen und Hygienemaßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie geprägt waren. Vor dem Hintergrund der Coronakrise und der Tatsache, dass sämtliche Interviews mit Maske und Abstand geführt wurden, erschienen vertrauensbildende Maßnahmen noch wichtiger.

¹⁸² Wenngleich ein solches Machtungleichgewicht in einer Interviewsituation niemals völlig zu eliminieren ist (vgl. Kapitel 8.6)

8.4 Zur Methode des problemzentrierten Interviews

Witzel und Reiter (2012, S. 2) nutzen für die von Witzel entwickelten problemzentrierten Interviews¹⁸³ das Bild von Forschung als Reise „as a well-informed traveller“. Mit der Metapher verdeutlichen sie, dass PZI auf fundierten Informationen und einer gefestigten Theoriearbeit aufbauen, dabei jedoch offen für neue Erkenntnisse sein sollten. Im Vorfeld der Interviews wurden, um die Metapher zu nutzen, verschiedene „Reiseziele“ dieser Studie erarbeitet. Insbesondere wurden die Felder Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3), Kommunikationstheorie (vgl. Kapitel 4), Social-Media (vgl. Kapitel 5) und Medienkompetenztheorie (vgl. Kapitel 6) theoretisch erschlossen, um die Themenfelder der Interviews fundiert bearbeiten zu können. Dies ermöglichte die Erstellung des Leitfadens, gezielte Nachfragen und sprachliche Hilfen für die Proband*innen. Weiterführend wurden die Plattformen, die laut der JIM-Studie am häufigsten von Jugendlichen genutzt werden, herausgearbeitet und im Zuge dessen die Funktionsweise der Websites erschlossen (vgl. mpfs 2021). Durch das explizite Wissen über die Plattformen konnten unvollständige Erklärungen zu Apps vom Interviewer ergänzt und damit die Schüler*innen bei ihren Antworten unterstützt werden (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 2-3).

PZI eignen sich, um eine „[...] möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität [...]“ (Witzel 2000, S. 1) darzustellen. Das PZI ist ein theoriegenerierendes Verfahren in der Tradition der „Grounded Theory“. Prinzipiell handelt es sich beim PZI um ein induktiv-deduktives Wechselspiel. Damit dient beispielsweise das theoretisch und hermeneutisch generierte Vorwissen als fragengenerierender Arbeitsschritt (vgl. Witzel 2000, S. 2). Das theoretische Vorwissen wird in drei grundsätzliche Wissensformate unterteilt: „*Everyday knowledge*“, „*contextual knowledge*“ und „*research knowledge*“ (Witzel und Reiter 2012, S. 40-44).

„*Everyday knowledge*“: Forschende haben eine voreingenommene Vorstellung von ihrem Forschungsgegenstand. Die Vorstellung entsteht durch alltägliche und biografische Erfahrungen. Somit sind die Motivation und der Blick auf das Forschungsthema

¹⁸³ Im Folgenden PZI.

zunächst subjektiv und individuell. Solche Vorannahmen sollten in die Forschung einbezogen und kritisch reflektiert werden (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 40-41; vgl. Brüsemeister 2008, S. 14).

„*Contextual knowledge*“: So wird im Zuge der PZI das Wissen über den Kontext der befragten Gruppe bezeichnet. Hierdurch ist es in der vorliegenden Studie beispielsweise von großer Bedeutung, wann und wo die Interviews durchgeführt werden können (Witzel & Reiter 2012, S. 41-42). Da hier das System Schule den Kontext bildet, wurde beim Design und der Durchführung darauf geachtet, dass in der Schule gewisse Reglementierungen wie beispielsweise das generelle Handyverbot an Schulen, aber auch der strenge zeitliche Ablauf eines Schultags vorherrschen. Das Kontextwissen muss von den Forschenden in die Planung eingearbeitet werden, um das bestmögliche und unverfälschte Ergebnis zu erzielen.

„*Research knowledge*“: Forschende erarbeiten sich fachliches Wissen über das Forschungsthema. Bestehende Studien und Theorien können von den Interviewenden für tiefgreifende und auf das Thema spezialisierte Fragestellungen genutzt werden. Darüber hinaus werden in der Forschung bereits bekannte Fehler in der Durchführung und Fehlannahmen (Biases) reduziert, da sie in der Regel bereits beschrieben wurden und somit vermieden werden können (vgl. Witzel 2012, S. 42-43). Durch das in die Befragung eingebrachte Wissen sollen jedoch keine ungewollten Verzerrungen oder blinde Flecken in den Ergebnissen entstehen. Um die Gefahren zu minimieren, ist es wichtig, die Effekte, die auftreten können, zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Das Vorwissen muss dementsprechend sinnvoll eingesetzt werden, um die Fehlerquellen zu minimieren. Das „Prinzip der Offenheit“ (Hofmann-Riem, 1980) der qualitativen Forschung sollte weiterhin beachtet werden und eine große Rolle in der jeweiligen Forschung spielen (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 44).

8.4.1 Grundpositionen des PZI

Durch die thematisch orientierten Fragen, die jedoch offen gestellt sind, kann und soll es im Verlauf des Interviews immer wieder zu narrativen Phasen kommen. Der theoretische Erkenntnisgewinn wird in der anschließenden Auswertungsphase generiert (vgl. Witzel 2000, S. 2).

Es werden drei Grundpositionen beschrieben:

1. Problemzentrierung
 - a. Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung
 - b. Heranziehen von Handlungskontexten
 - c. Zuspitzung der Kommunikation auf das Forschungsproblem
2. Gegenstandsorientierung
 - a. Eignung für eine Methodenkombination
 - b. Flexibilität in der Methode
 - c. Flexibilität im Einsatz von Gesprächstechniken (beispielsweise stärkerer narrativer Einschlag oder stärkeres dialogisches Interviewen)
3. Prozessorientierung
 - a. Vertrauen bei den Interviewten
 - b. Offenlegung von Gedankenprozessen der Interviewten
 - c. Unterbrechen der klassischen Frage-Antwort-Schemata

(vgl. Mayring 2002, S. 68; vgl. Witzel 2000, S. 2-4; vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 24-29).

Die Durchführung des PZI wird durch vier Instrumente unterstützt. Ein **Kurzfragebogen** wird eingesetzt, um persönliche Daten (Name, Alter, Klassenstufe) abzufragen. Durch die vorherige Klärung standardisierter Fragen entwickelt das Interview eine offeneren Dynamik. Das geschlossene Frage-Antwort-Schema wird während des Interviews vermieden (vgl. Witzel 2000, S. 4, vgl. Witzel 2012, S. 91-92). Bei den in der vorliegenden Studie geführten Interviews wird der Fragebogen gegen die Empfehlungen von Witzel am Ende des Interviews durchgeführt. Hierdurch soll verhindert werden, dass das standardisierte Frage-Antwort-Schema zu Beginn des Interviews den weiteren Verlauf bestimmt (vgl. Niediek 2014, S. 101). Als weiteres Instrument sind **Tonträgeraufzeichnungen** der Interviews zu nennen. Durch die anschließende Transkription der Aufzeichnung wird der Interviewende in die Lage versetzt, im Nachhinein das Gespräch nochmals zu analysieren. Zudem ermöglicht es dem Interviewenden, sich auf das Gespräch und nonverbale Kommunikationen zu konzentrieren (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 98). Ferner wird der **Leitfaden** als Instrument genannt. Er dient dem Interviewenden als Gedächtnisstütze und soll eine Vergleichbarkeit innerhalb der Interviews herstellen. Einzelne Fragen können zum Einleiten von bestimmten Themenschwerpunkten enthalten sein. Der Leitfaden soll somit keinesfalls als starres oder standardisierendes Erhebungsinstrument konstruiert werden (vgl. Witzel 2000, S. 4). Das letzte Instrument sind **Postskripte**. Sie werden direkt nach dem Gespräch erstellt und sollen die Gesprächsinhalte, situative und nonverbale Gegebenheiten um-

reißten. Zudem werden direkt thematische Auffälligkeiten und Interpretationsmöglichkeiten aufgeschrieben. Durch die Postskripte können spätere Untersuchungsgruppen und deren Auswahl begründet werden (vgl. Witzel 2000, S. 4; vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 95-98).

8.4.2 Umsetzung in der vorliegenden Studie

Wie in der Beschreibung der PZI deutlich wird, eignen sie sich für die Forschungsarbeit mit Schüler*innen mit dem FS gE, insbesondere wenn ein Symbolverständnis vorliegt (vgl. Niediek 2014, S. 105). Da die befragten Schüler*innen bereits Social Media nutzen bzw. Social-Media-Anwendungen kennen, ist davon auszugehen, dass sie ein Symbolverständnis mitbringen.

Für die Forschung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung sind die Grundpositionen der PZI (vgl. Kapitel 8.4.2) ebenfalls relevant und handlungsleitend. Eine gesellschaftliche Problemstellung, die für PZI essenziell ist, ist in dieser Forschungsarbeit mehrdimensional gegeben. Durch die UN-BRK wird Menschen mit einer Behinderung Teilhabe in der Gesellschaft als Menschenrecht garantiert. Hinzu kommt die Digitalisierung der Gesellschaft, die neue Räume in medialen Settings schafft, wie beispielsweise Social Media. Dort finden Kommunikation und gesellschaftliches Leben statt. Solche neuen Räume sind zudem gesellschaftlich von hoher Relevanz, so dass insgesamt von einer gesellschaftlichen Problemstellung nach Witzel ausgegangen werden kann, wenn Social Media nicht für alle Personen zugänglich gemacht werden (vgl. Kapitel 4.5). Mit der Methode PZI kann die Problemstellung, „Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE“ folglich angemessen behandelt werden (**Problemorientierung**).

Es ist darüber hinaus essenziell, individuelle Entscheidungen während der Interviews zu treffen und dadurch die Individualität der Interviews zu gewährleisten. So kann es nötig sein, das Gespräch etwas stärker in eine dialogische Struktur zu überführen, um das Thema des Interviews stärker in den Fokus zu rücken – insbesondere dann, wenn der/die interviewte Schüler*in die Konzentration oder die Aufmerksamkeit auf das Thema verlieren sollte. Das Vertrauen zwischen Proband*innen und Forschenden ist zentral für die Arbeit mit dem Personenkreis (**Gegenstandsorientierung**) (vgl. Hagen 2002).

Anschließend wird durch verschiedene, an anderer Stelle beschriebene (vgl. Kapitel 8.5) Maßnahmen versucht, ein Vertrauensverhältnis zu den Proband*innen aufzubauen. Darüber hinaus sollen die Gedankenprozesse der Befragten offengelegt werden, um zu eruieren, welche Motivationen ausschlaggebend sind, Social Media zu nutzen. Weiterhin sollen positive Effekte, die durch die Befragten wahrgenommen wurden, dokumentiert werden (**Prozessorientierung**).

PZI werden in der Forschung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung bereits (vgl. Hagen 2002; vgl. Klamp-Gretschel 2016) in Forschungsprojekten angewandt. Die PZI werden zudem vom Teilhabesurvey des Bundes eingesetzt und im Zuge dessen validiert und als Methode anerkannt (vgl. Harand et al. 2021, S. 15; vgl. Steinwede et al. 2022, S. 225). Demnach liegen validierte Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Potenzialen der Methode in Bezug auf die Zielgruppe vor, weshalb sie als eine bewährte Methode in der Forschung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung gelten kann. Einschränkend ist anzumerken, dass insbesondere der narrative Aspekt der Methode für Menschen mit einer geistigen Behinderung überfordernde Momente kreieren kann, weil die Personengruppe selten die Möglichkeit gegeben wird, völlig frei und ohne Einschränkungen zu erzählen. Darüber hinaus sind die Einzelsituationen mit fremden Personen für Schüler*innen mit dem FS gE häufig mit Bewertungs- und Diagnostiksituationen verknüpft, woraus Stresssituationen entstehen können, die sich negativ auf den narrativen Aspekt der Interviews auswirken. Infolgedessen wurde in der vorliegenden Studie versucht, den Risiken entgegenzuwirken.

8.5 Autoethnografie

Autoethnografie ist eine qualitative Forschungsmethode (vgl. Adams et al. 2015, S. 21) und „[...] ein Forschungsansatz, mit dem persönliche Erfahrung (auto) beschrieben und systematisch analysiert wird (grafie), um soziokulturelle Erfahrung (ethno) zu verstehen [...]“ (Ellis 2004 zit. nach Adams et al. 2020). Das subjektive Erfahren und Erleben des Forschenden wird zu einer relevanten Ressource und Datenquelle im Forschungsprozess (vgl. Adams et al. 2020, S. 2; vgl. Adams et al. 2015). Der Eingriff des Forschenden in das Feld durch seine Forschungstätigkeit wird gleichermaßen beachtet und als relevante Information genutzt. Es handelt sich um einen (selbst)-reflexiven Vorgang (vgl. Adams et al. 2015, S. 1-2).

„Autoethnography is a qualitative method – it offers nuanced, complex and specific knowledge about particular lives, experiences, and relationships rather than general information about large groups of people“

(Adams et al. 2015, S. 21).

Autoethnografie verbindet dementsprechend autobiografische Elemente mit ethnografischer Forschung. Durch die Autoethnografie wird ermöglicht, dialogisch und konversationsbasiert zu forschen, was die Individualität der Befragten in den Fokus rückt. Momente, die gemeinsam mit den Proband*innen außerhalb der Interviewsituation erlebt wurden, sind ein wichtiger Bestandteil dieser Forschungsmethode. Weiterhin können alle mit der Forschung assoziierten Momente, die der oder die Forschende wahrgenommen und dokumentiert hat, als Datenquelle genutzt werden (vgl. Adams et al. 2020).

8.5.1 Autobiografie und Ethnografie

Autoethnografische Forschung orientiert sich an Erfahrungen und Problemen von ethnografischen Forschungsprojekten. Ethnograph*innen untersuchen durch Feldforschung fremde Kulturen und generieren mithilfe von Gesprächen, Beobachtungen und Feldnotizen theoretische und verallgemeinerbare Aussagen über diese Kultur oder Gemeinschaft (vgl. Pofert & Schröder 2022; vgl. Adams et al. 2015, S. 11; Adams et al. 2020, S. 4-5). Dadurch wird ein repräsentatives Bild der Kultur herausgearbeitet. Im Zuge der sich ergebenden Distanz zwischen Forschenden und Befragten soll ein möglichst objektiver Blick auf die Befragten ermöglicht werden. Somit wählen die Forschenden aus, wie die jeweilig beforschte Gruppe in der Wissenschaft (und Gesellschaft) repräsentiert wird und erhalten dadurch die Deutungshoheit über diese Gruppe (vgl. ebd.).

Mithilfe der Autoethnografie sollen kolonialistischen Ansätze modernisiert und das Machtgefälle zwischen Befragten und Forschenden reduziert werden (vgl. Adams et al. 2015, S. 11; vgl. Adams et al. 2020, S. 3). Hier werden Parallelen zu der klassischen Heil- und Sonderpädagogik erkennbar, in der ebenfalls Forschende ohne Behinderung den Diskurs in der Forschung prägten und weiterhin gestalten. Kritik an dem Vorgehen kommt in dort insbesondere von Selbstvertreter*innen und den Disability Studies (vgl. Schönwiese 2020; vgl. Adams et al. 2015, S. 11-12; Waldschmidt & Karim 2022, S. 3-4).

Autobiografie ist eine Form des biografischen Schreibens, die häufig dazu genutzt wird, subjektive Sichtweisen aufzuschreiben und biografische Ereignisse persönlich einzuordnen.

„Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten umfasst alle Arten zu schreiben, die subjektiv, reflexiv, erkenntnisorientiert die Erlebnisse, Erfahrungen, Erinnerungen, Beobachtungen und Wahrnehmungen der schreibenden Person zum Thema haben“

(vgl. Behrendt & Kreitz 2021, S. 10).

In der Autobiografie können ebenfalls persönliche Interviews, Texte, Fotos etc. genutzt werden, um die Momente beschreibbar zu machen. Darüber hinaus sind existenzielle Krisen und sogenannte Epiphanien zentrale Bestandteile der Autobiografie. Deren Beschreibung führt dazu, dass Lebensereignisse für die Lesenden erfahrbar und nachvollziehbar gemacht werden. Weiterhin wird auf diese Weise eine Akzentuierung der Erzählung erreicht (Adams et al. 2020, S. 3-4; vgl. Behrendt & Kreitz 2021; vgl. C. Ellis et al. 2010, S. 346).

8.5.2 Autoethnografische Forschung als Verbindung zwischen Kunst und Wissenschaft

Bei der Autoethnografie werden Forschende nicht als Außenstehende bzw. objektives Element im Forschungsprozess betrachtet, vielmehr werden die persönlichen und kulturellen Erfahrungen mit in den Forschungsprozess integriert, dokumentiert und interpretiert (Adams et al. 2015, S. 1). Die vielfältigen Verbindungen in und zum beforschten Feld werden in die Analyse einbezogen und zum Erkenntnisgewinn genutzt. Die persönlichen Erfahrungen können in Kontext zu theoretischen Vorannahmen und Erfahrungen anderer (beispielsweise den Befragten) gesetzt werden. Darüber hinaus sind Emotionen und Werte der forschenden Person Gegenstand der Analyse. Eine strikte Trennung zwischen Forschung und Forscher*innen wird nicht vorausgesetzt (vgl. Adams et al. 2015, S. 22-23; vgl. Bönisch-Brednich 2012, S. 62).

„After all, as researchers we are interested in exploring and understanding the experiences that have salience in our lives, whether these experiences thrill surprise, intrigue, sadden, or enrage us“

(Adams et al. 2015, S. 22)

Autoethnografische Forschung verschreibt sich dem Narrativen und dem Storytelling. Hierdurch kann Identitäten, Beziehungen und Erfahrungen im Forschungsprozess eine

Bedeutung beigemessen werden. Somit wird die Beziehung zu den Befragten wichtiger als die reine Objektivität und eröffnet eine zusätzliche persönliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Vielfältige Beziehungen zwischen Vergangenheit – Gegenwart, Forscher*innen – Befragte etc. können dergestalt hergestellt werden (Adams et al. 2015, S. 23).

Adams et al. (2015, S. 25) stellen Regeln für die autoethnografische Forschung auf, die handlungsleitend für diese Methode sein sollen:

1. Autoethnografie soll Limitationen von wissenschaftlichem Wissen erkennen und anerkennen – insbesondere, wenn Identitäten, Leben und Beziehungen im Mittelpunkt der Forschung stehen. Differenzierte, komplexe und spezifische kulturelle und persönliche Erfahrungen sollen die Forschung bestimmen.
2. Autoethnografie fungiert als Verbindung von persönlicher („insider“) Erfahrung und Einblicke zu größeren (relational, kulturell, politischen) Diskussionen, Kontexten und Theorien.
3. Autoethnografie soll narrativ und geschichtsgenerierend sein und dabei sowohl intellektuelles Wissen und Theorien als auch Ästhetik beachten.
4. Autoethnografie soll die ethischen Implikationen der Forschung für die Forschenden, die Proband*innen und die späteren Leser*innen beachten.

Anhand dieser Regeln können Untersuchende autoethnografisch forschen und ihr Blickfeld erweitern.

8.5.3 Autoethnografie im kritischen Diskurs

Ungeachtet einer beachtlichen Anzahl an Befürworter*innen ist die Methode weiterhin kritischer Rezeption ausgesetzt (vgl. Bönisch-Brednich 2012, S. 48). Insbesondere im angloamerikanischen Raum scheinen die Diskussionen und Standpunkte verhärtet (vgl. Geimer 2011, S. 308). Da es sich hierbei um eine Kombination von zwei existierenden Methoden handelt und dadurch Elemente der einzelnen Verfahren wegfallen, ist es nur folgerichtig, dass Expert*innen der einzelnen Methoden und Fachdisziplinen die Autoethnografie skeptisch betrachten. Die Skepsis gegenüber dem Forschungsansatz wird insbesondere in der Subjektivität des Ansatzes begründet. So wird der Autoethnografie von Ethnograf*innen vorgeworfen, zu künstlerisch und zu wenig wissenschaftlich zu sein. Den entgegengesetzten Vorwurf äußern Autobiograf*innen: Die Autoethnografie sei zu wissenschaftlich und zu wenig künstlerisch (vgl. C. Ellis et al. 2010, S. 352; vgl. Adams et al. 2020, S. 11; Geimer 2011, S. 308-309). Geimer (2011,

S. 308-309) zweifelt in seinem Artikel zudem daran, ob Forschende tatsächlich Epiphanien der Befragten wahrnehmen und in ihrem Sinne wiedergeben können. Darüber hinaus kritisiert er, dass autoethnografisch Forschende ihre Proband*innen in eine marginalisierte Position schieben und damit ihren eigenen Ansprüchen zuwiderlaufen (vgl. ebd., S. 10). Insgesamt bezieht sich die Mehrheit der kritischen Stimmen auf den Widerspruch zwischen künstlerischen Ansprüchen (Autobiografie) auf der einen und wissenschaftlichen Ansprüchen (Ethnografie) auf der anderen Seite. Die Autoethnografie hält dieses Spannungsfeld indes bewusst aus und sieht sich als verbindendes Element von Subjektivität und Objektivität (vgl. C. Ellis et al. 2010, S. 353). Ellis verdeutlicht (2010, S. 353): „Forschung kann strikt theoretisch und analytisch und emotional, persönlich und therapeutisch sein“.

8.5.4 Umsetzung in der vorliegenden Studie

Die Erhebungssituation wird hier nicht strikt getrennt vom Gesamtkontext gesehen, sondern vielmehr kontextualisiert. Dadurch ist es möglich, sowohl die Situation des Interviews¹⁸⁴, die Rolle des Forschenden¹⁸⁵, die Bedeutung des Interviews¹⁸⁶ etc. in die Ergebnisse einfließen zu lassen und somit ein vollständiges und ausdifferenziertes Bild des Feldes zu produzieren. Forschungsarbeiten im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik zeigen darüber hinaus den enormen Mehrwert dieser Methode auf (vgl. Schuck 2016; vgl. Knaup 2019). Außerdem ist es wichtig, die besondere Situation von Schüler*innen mit dem FS gE in den Blick zu nehmen. Autoethnografie kann hier einen wertvollen Beitrag zur Forschung leisten. Dadurch ist es möglich, Erfahrungen, die auf dem Weg zum Interview oder bei den jeweiligen Besuchen in der Schule aufgefallen sind, zu dokumentieren und als Ergebnisse zu interpretieren. In Kombination mit den Interviews kann somit ein umfassendes und facettenreiches Bild zum Thema Social-Media-Nutzung entworfen werden.

¹⁸⁴ Handyverbot in der Schule → kognitive Dissonanz; Gespräch könnte als belastend (Diagnostikerfahrung) wahrgenommen werden; Schüler*innen sind es nicht gewohnt „ihre Geschichte“ erzählen zu dürfen uvm.

¹⁸⁵ Befragung durch eine fremde Person; welche Rolle nimmt der Forschende in den verschiedenen Situationen ein.

¹⁸⁶ Vermeidung einer „diagnostischen Situation“; große Aufregung; hoher Stellenwert für die Befragten → Da sie und ihre Bedürfnisse ernstgenommen werden.

8.6 Effekte des „Sicheinmischens“

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben soll auf die Effekte des „Sicheinmischens“ bei qualitativer Forschung eingegangen werden (vgl. Metzger 2022, S. 62-64). Qualitative Interviews sind immer auch ein „Eindringen und Sicheinmischen (Bourdieu 1997, S. 781) in den Lebensraum und die Lebensrealität der Befragten. Hierdurch entstehen stets Effekte, die der forschenden Person bewusst sein müssen:

„Es ist der Interviewer, der das Spiel beginnt und die Spielregeln bestimmt; er ist es auch, der auf einseitige Weise und ohne vorherigen Aushandlungsprozeß über die manchmal, zumindest in den Augen des Befragten, schlecht definierten Gegenstände und Verwendungsweisen des Interviews bestimmt. Diese Asymmetrie wird immer dann, wenn der Interviewer in der Hierarchie der verschiedenen Kapitalsorten, besonders des kulturellen Kapitals, eine höhere Position als Befragte besetzt, durch eine gesellschaftliche Asymmetrie noch verstärkt“

(Bourdieu 1997, S. 781).

Bourdieu (1997, S. 781-782) beschreibt weiterhin, dass er, um ein „gewaltfreies“ Gespräch zu ermöglichen, die Interviewenden aus dem gleichen Feld wie die Befragten rekrutierte. Daraus entstand zwischen den Gesprächspartner*innen eine besondere Beziehung. Viele Erkenntnisse hätte es ohne diese Interviewmethode nicht gegeben. Wenn eine solche Gemeinsamkeit nicht möglich war, wurde auf ein besonderes Vertrauen untereinander gesetzt und die Interviews somit persönlicher (vgl. Bourdieu 1997, S. 781-785; vgl. Helfferich 2011, S. 119-120). Er zählt in seinem Aufsatz einige gewalthaltige Momente in der Interviewbeziehung auf, die zu beachten sind¹⁸⁷. Solche Momente sollten in Interviewsituationen abgemildert werden. Hierbei kann auf das aktive Zuhören und Wertschätzen der Einzigartigkeit des Gegenübers zurückgegriffen werden. Darüber hinaus sollte die individuelle Lebenssituation der Befragten einbezogen werden (vgl. Bourdieu 1997, S. 782-783). Hierfür nennt Bourdieu (1997, S. 783) zwei wichtige Bedingungen für „gewaltfreie Kommunikation“:

1. Gesellschaftliche Nähe des Interviewers und des Befragten
2. Bestätigung und Einvernehmen des Gesagten

¹⁸⁷ Beispielsweise das Gefälle des kulturellen Kapitals zwischen Befragten und Interviewer (vgl. Bourdieu 1997, S. 782-783).

Aus den Erkenntnissen können einige Implikationen für die Interviews mit Menschen mit einer geistigen Behinderung gewonnen werden. Nicht nur das Missverhältnis aufgrund von Alter und Ausbildung, auch die besondere Lebenssituation der Zielgruppe droht dem Interview einen asymmetrischen Charakter zu verleihen: Durch stetige diagnostische Erfahrungen und Einschätzungen in ihrem Schulleben sind diese Schüler*innen daran gewöhnt, von schulexternen Menschen bewertet und klassifiziert zu werden. Infolgedessen sollte die Gesprächsatmosphäre so offen und wenig diagnostisch¹⁸⁸ wie möglich gestaltet werden. Auch wenn die Asymmetrie dadurch nicht vollends aufgebrochen werden kann, ist es dennoch wichtig, sich ihrer bewusst zu sein und sie im Forschungsprozess zu reflektieren.

Weil es im Rahmen der Dissertation nicht möglich war, Menschen mit dem FS gE zu Interviewenden auszubilden, wurde auf die zweite Option nach Bourdieu zurückgegriffen und ein Vertrauensverhältnis erarbeitet sowie geschaffen. Durch das vorherige Vorstellen und Hospitieren wurden einige Parameter der Befragung im Sinne Bourdieus positiv beeinflusst. Eine Diskrepanz kann dennoch zwischen dem Grundsatz von Bourdieus und der Umsetzung in diesem Projekt nicht ausgeschlossen werden. Ein solches Vorgehen wird daneben ebenfalls von Hagen empfohlen, damit eine Vertrauensbasis für das Gespräch geschaffen werden kann (vgl. Bourdieu 1997; vgl. Hagen 2002, S. 299). Da keine Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte o. ä. während der Gesprächssituation anwesend waren, wurde sozial erwünschten und stellvertretenden Antworten der Bezugspersonen im jeweiligen Setting vorgebeugt. Zudem konnten so Barrieren und Hemmungen abgebaut werden und die Schüler*innen Vertrauen zum Interviewenden herstellen.

Die Einmischung in das Feld ist zunächst durch den Interviewenden gegeben, da der Forschende nicht zum alltäglichen schulischen Rahmen gehört. Dementsprechend wird er als fremd bzw. neuartig und dadurch den regulären Ablauf unterbrechend wahrgenommen. Außerdem sind in allen befragten Schulen Smartphones während der Schulzeit verboten. In den Interviewsettings, die in der Schule stattfinden, sollten die

¹⁸⁸ Es wurde von klassischen Frage-Antwort-Schemata abgewichen und versucht, den Gedanken und Ausführungen der Schüler*innen möglichst viel Raum zu geben. Hierfür eignete sich die Methode des problemzentrierten Interviews hervorragend.

Smartphones jedoch ausdrücklich benutzt werden. Aufgrund dessen kam es bei einigen Teilnehmenden zu nachhaltiger Irritation, die sich wiederum auf das Interview auswirkte. Daher muss die Auswertung der Interviews eine solche Irritation berücksichtigen bzw. sie als zusätzliches Ergebnis der Befragung wahrnehmen.

Effekte des „Sichemischens“ werden insbesondere mithilfe der Methode der Autoethnografie beleuchtet und wertgeschätzt. Denn hierdurch sind sie eine wertvolle Ressource, die durch das bloße Auswerten der Interviews nicht ausreichend gewürdigt werden kann.

8.7 Vorgehensweise

Der Forschungsprozess orientiert sich an dem zirkulären Forschungsverlauf der qualitativen Sozialforschung (vgl. Kapitel 8.1; vgl. Burzan 2016, S. 46). Prinzipiell wurde zwischen den Erhebungsterminen stets das Verfahren reflektiert und ggf. überarbeitet. Hierbei stellten sich vor allem Modifikationen am Interviewleitfaden als besonders zielführend heraus. Generell fassen die nächsten Kapitel das Vorgehen zusammen und geben einen Einblick in den Forschungsprozess.

8.7.1 Schulauswahl/Sampleauswahl

Die Interviewpartner*innen wurden in drei verschiedenen Schulen mit dem FS gE akquiriert. Die Schulen sind aus drei verschiedenen hessischen Schulamtsbezirken ausgewählt worden, um eine möglichst hohe Diversität in den Interviews zu erreichen. Außerdem setzten die Schulen bezüglich der Medienpädagogik verschiedene Schwerpunkte: Während eine Schule keinerlei medienpädagogisches Konzept aufweist, wurde in einer anderen ein „Handyraum“ ausgewiesen und im Schulprogramm Medienbildung als Kompetenzbereich angegeben. Schließlich wurden in der dritten Schule Medien im Unterrichtsalltag implementiert und medienpädagogische Angebote geschaffen, was im Schulprogramm festgehalten wurde. Außerdem gab es eine „Social Media“-AG. Keine der Schulen kann als Schule mit einem medienpädagogischen Schwerpunkt bezeichnet werden. Die Geschlechterverteilung der Proband*innen setzte sich aus 7 männlichen Teilnehmern, 7 weiblichen Teilnehmerinnen und 1 weiteren teilnehmenden Person, die sich selbst als divers beschreibt, zusammen (7m/7w/1d).

Die Auswahl der Schüler*innen wurde durch eine Anfrage in den betreffenden Jahrgangsstufen und die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme gewährleistet. Es wurde ein theoretisches Sampling mit vorab festgelegter Zielgruppe vorgenommen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 20-21;172-173). So wurden in den Schulen Schüler*innen angefragt und angesprochen, die die Haupt- oder Berufsorientierungsstufe besuchten.

Vor den Interviews erfolgte ein Besuch in den Schulen, um das Projekt vorzustellen. Zum einen wurde den Lehrkräften und der Schulleitung das Projekt präsentiert, zum anderen wurden den Schüler*innen der Interviewer und das Verfahren der Interviews vorgestellt. Bei der vorliegenden Sampleauswahl ist zu beachten, dass die Institutionen – in diesem Fall die Schule bzw. die Lehrkräfte – als Gatekeeper*innen fungieren, da sie die betreffenden Informationen an die Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten weitergeben mussten (vgl. Buchner 2008, S. 517-519). Mithilfe gemeinsamer Termine mit Schüler*innen der zu befragenden Stufen und deren Lehrkräften wurde Gatekeeping-Prozessen entgegengewirkt, da die betreffenden Schüler*innen die Informationen und Informationsbriefe direkt vom Interviewer beziehen konnten. Ferner waren die Schulen äußerst kooperativ, da sie ebenfalls großes Interesse an den Daten und Ergebnissen der Studie hatten. Dennoch können Selektionsprozesse der Institution und ihrer Mitarbeitenden nicht ausgeschlossen werden.

Nach den Informationsterminen wurden Briefe an die Erziehungsberechtigten verteilt und die Schüler*innen gebeten, bei Interesse an einem Gespräch, die Briefe unterschrieben zurückzubringen. In Hessen ist bei Befragungen in Schulen eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten obligatorisch, da sie für die Genehmigung des Forschungsvorhabens durch das Kultusministerium vorliegen muss (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018). Die Schüler*innen, die eine solche Einverständniserklärung vorweisen konnten, wurden zu den Interviews eingeladen. Des Weiteren wurde ein schriftliches Einverständnis der Schüler*innen eingeholt. Ein solches Vorgehen schreibt das Kultusministerium bei Jugendlichen ab 14 Jahren vor (vgl. ebd.). Im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhabens erfüllte das persönliche Einverständnis eine weitere Funktion. Auf diese Weise wurde den Proband*innen signalisiert, dass sie ebenfalls ein Mitspracherecht haben und ausüben können. Im Zuge dessen wurde das informierte Einverständnis im Laufe des Forschungsprozesses betont und es war den Schüler*innen jederzeit möglich, das Interview zu beenden oder bestimmte Fragen nicht zu beantworten (vgl. Buchner 2008, S. 517).

8.7.2 Ablauf der Erhebung

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 07.12.21 bis zum 15.07.22. Die Pretest-Phase bestand aus den ersten drei Interviews. Da sich sowohl die Interviewmethode als auch der Leitfaden als gewinnbringend erwiesen, wurden die Interviews der Pretest-Phase nicht anders analysiert als die darauffolgenden Interviews. In der Zeit wurden in der ersten Schule an vier Terminen Interviews durchgeführt. In der zweiten Schule wurden ebenfalls an drei Terminen Interviews erhoben. Die Hospitationen fanden in diesem Fall kurz vor den Interviews statt. Das Gleiche gilt für die dritte Schule, wobei dort ein Interviewtermin kurzfristig abgesagt werden musste, weil der Proband vor Ort kein Interesse mehr an einem Interview hatte und im restlichen Studienzeitraum nicht mehr zu einem Interview zu animieren war. Die Interviews fanden jeweils in den Schulen in einem separaten Raum statt, in dem lediglich die Interviewten und der Interviewer anwesend waren. Dementsprechend konnte kein Einfluss auf die Antworten seitens der Lehrkräfte genommen werden (vgl. Buchner 2008, S. 520).

8 Forschungsdesign und Analysestrategien: Die methodische Konstruktion des Forschungsprozesses

Datum	Inhalt	Kommentar
Tag 1¹⁸⁹	Gespräch mit d. Schulleitung	Erste Gespräche mit der Schulleitung und Bekanntmachung mit einigen Schüler*innen
Tag 2	Vorstellung in der SL-Konferenz	Vorstellung des Projekts in der Schulleitungskonferenz, Darstellung einiger Probleme bezüglich Social Media in der Schule und Möglichkeiten, soziale Medien sinnvoll zu nutzen
Tag 3	Vorstellung bei Interessierten Schüler*innen	Das Projekt wurde interessierten Schüler*innen vorgestellt. Im Anschluss wurde der Pre-Test durchgeführt.
Tag 4	Interviews ¹⁹⁰ 1-3	Interviews 1-3 dienten zur Überprüfung des Leitfadens. Nach dem ersten Interview wurden bereits neue Fragen hinzugefügt, die sich während des ersten Interviews spontan ergaben.
Tag 5	Interviews 3-6	Interviews wurden direkt durchgeführt, da Interviewer durch Vorstellung des Projekts bekannt war und Schüler*innen keine weitere vertrauensbildende Maßnahme benötigten.
Tag 6	Hospitieren und Interviews 7 und 8	Interviewer begleitete die Klasse in zwei Schulblöcken und führte die Interviews im dritten Block durch.
Tag 7	Interview 9	Siehe Interviews 1 und 2
Tag 8	Hospitieren und Interview 10 und 11	Siehe Interviews 7 und 8
Tag 9	Vorstellung in der Gesamtkonferenz	Videokonferenz mit allen Lehrkräften. Vorstellen des Projekts und Abklärung von möglichen Kandidat*innen.
Tag 10	Vorstellung in den Klassen und Hospitation	Infrage kommende Klassen wurden besucht, das Projekt ein weiteres Mal vorgestellt und anschließend in den Klassen hospitiert.
Tag 11	Interview 12	Siehe Interview 1 und 2
Tag 12	Interview 13	Siehe Interview 1 und 2
Tag 13	Hospitation und Interview 14 und 15	Siehe Interview 7 und 8
Tag 14	Vorstellung der Ergebnisse in Gesamtkonferenz	Die Ergebnisse wurden den Schulen in den Gesamtkonferenzen zurückgespiegelt und gemeinsam diskutiert.

Tabelle 6: Tabellarischer Verlauf der Studie. Eigene Darstellung.

¹⁸⁹ Zur besseren Anonymisierung wurden die kalendarischen Daten durch „Tag 1“ etc. ersetzt.

¹⁹⁰ Interviews 1-15 entsprechen nicht Proband*in 1-15.

8.7.3 Erstellung des Interviewleitfadens

Ein zentrales Element des PZI ist der Interviewleitfaden (vgl. Anhang 2). Seine Erstellung richtet sich nach der Analyse und Formulierung des Problems (vgl. Mayring 2002, S. 69). Durch Fokussierung darauf wird sichergestellt, dass das Interview, im Gegensatz zu stärker narrativ angelegten Befragungen themenzentrierter geführt wird. Darüber hinaus kann eine Vergleichbarkeit über mehrere Interviews hinweg hergestellt werden (vgl. Witzel 2012, S. 51). Hierbei muss insbesondere die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen in den Blick genommen werden, um keine Überforderungen zu provozieren (vgl. Fornefeld 2020, S. 143). Dementsprechend sollten die Fragen des Leitfadens auf die wesentlichen Probleme, die in Bezug zur Fragestellung stehen, gerichtet werden. Der Leitfaden diente in den Interviews stets als Gedankensstütze (vgl. Anhang 2). Während des Pre-Tests ergab sich, dass insbesondere in der ersten Phase des Interviews selten auf den Fragebogen zurückgegriffen werden musste. Nach der Pre-Test-Phase wurden einige Fragen ausgetauscht und insbesondere ein stärkerer Fokus auf die Nutzung der sozialen Medien gelegt. Darüber hinaus wurden zwei weitere Kategorien („Schulbezug“ und „Persönlicher Bezug“) zu den Fragen hinzugefügt. Der thematische Aufbau des Leitfadens orientiert sich an den formulierten Medienkompetenzbereichen (vgl. Kapitel 6.3; Anhang 2). Dadurch wurde eine klare Strukturierung gewährleistet und die Interviews thematisch gerahmt. Witzel (2012, S. 52) beschreibt die Zusammensetzung des Leitfadens wie folgt: „They are based on prior knowledge, research question and, eventually, experience from piloting interviewing“.

8.7.4 Interviewdurchführung

Die Interviews wurden jeweils in einem ruhigen Raum in Einzelgesprächen durchgeführt. In den wenigsten Fällen konnten externe Ablenkungen ausgeschlossen werden. So befand sich in der ersten und zweiten Schule der Raum, in dem die Interviews stattfanden in direktem Blickfeld zum Pausenhof, wodurch es zeitweise zu Ablenkungen durch andere Schüler*innen kam. In der dritten Schule wurde ein Interview durch eine eintreffende Therapeutin gestört. Jedoch konnten diese partiellen Störungen die ruhige und vertrauensvolle Atmosphäre der Interviews nicht nachhaltig unterbrechen (vgl. Buchner 2008, S. 520). Prinzipiell waren die meisten Schüler*innen durch vorherge-

gangene Vorstellungen oder Hospitation auf das Thema und den Interviewer vorbereitet. Es entwickelte sich in jedem Interview eine vertrauensvolle Atmosphäre, was sich insbesondere durch viele persönliche Einblicke in die Nutzung von Social Media zeigte. Der Ablauf der Interviews verlief stets anhand der gleichen Methode (siehe Tabelle 7). Generell war das Vorgehen jedoch eher eine grobe Richtlinie und konnte jederzeit spontan verändert werden. Mit einem persönlichen Einstieg wurden die Interviews begonnen. Als „Eisbrecher“ dienten entweder das mobile Endgerät der Proband*innen oder Piktogramme von Social-Media-Apps (vgl. Buchner 2008, S. 521-522).

Bei jedem Interview gab es individuelle Entscheidungen seitens des Interviewers, die den Ablauf jedes Mal individualisierten. Die Strukturierung des Interviews richtete sich nach drei wesentlichen Teilen: *Sondierungsfragen*, *Leitfadenfragen* und *Ad-hoc-Fragen* (vgl. Mayring 2002, S. 69-70). Unter *Sondierungsfragen* werden generelle Fragen zum Thema verstanden. Zum einen soll auf das Thema hingearbeitet werden, zum anderen soll die Bedeutsamkeit des Themas für die Befragten eruiert werden. Die *Leitfadenfragen* sind Fragestellungen, die vor dem Interview in einem Leitfaden zusammengefasst wurden. Sie stellen wichtige Aspekte des Themas sowie der übergeordneten Fragestellung dar. Abschließend sind *Ad-hoc-Fragen* zu nennen, die nicht im Leitfaden abgebildet werden. Durch die offene Struktur des Interviews können jederzeit Aspekte angesprochen werden, die im Vorfeld des Interviews nicht berücksichtigt wurden. Sollte es für die Fragestellung oder den Gesprächsverlauf bedeutsam sein, können an der Stelle die spontanen *Ad-hoc-Fragen* eingebracht werden (vgl. ebd.).

In dem für dieses Forschungsvorhaben entwickelten Interviewkonzept bilden die *Sondierungsfragen* die ersten zwei Frageblöcke (Gesprächseinstieg I und II und Annäherung 1.I und 1.II, siehe Tabelle 7). Die *Leitfadenfragen* werden in der nächsten Phase eingebracht (Leitfadenfragen, siehe Tabelle 7). *Ad-hoc-Fragen* ergeben sich im Laufe des Gesprächs und sind besonders im Abschluss des Interviews von Bedeutung (Leitfadenfragen und Abschluss, siehe Tabelle 7). Zudem wurden stetig autoethnografische Notizen über den gesamten Forschungsprozess angefertigt, um die autoethnografischen Prozesse so exakt wie möglich zu dokumentieren.

8 Forschungsdesign und Analysestrategien: Die methodische Konstruktion des Forschungsprozesses

Phase	Thema	Bedeutung
Vorlauf	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen des Diktiergeräts und seiner Funktionen • Bestätigen des Einverständnisses für eine Gesprächsaufzeichnung • Erklärung, dass das Interview jederzeit unterbrochen oder abgebrochen werden kann • Versicherung der Anonymität • Smalltalk • erstes Kennenlernen (Du/Sie) 	Die Phase dient dem Kennenlernen und der Klärung verfahrenstechnischer Fragen. Ferner kann in dieser Phase das durch die Hospitation oder vorangegangene Vorstellung erlangte Vertrauen gefestigt und bestätigt werden.
Gesprächseinstieg I¹⁹¹ (Interviews 1-10)	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn mobiles Endgerät vorhanden, sollen die Schüler*innen ihre „Lieblings-App“ zeigen • Wenn Schüler*innen kein mobiles Endgerät dabei haben Frage → „Gibt es einen Grund, dass du kein Handy dabei hast?“ 	Durch die Möglichkeit, die Apps direkt am Endgerät zu präsentieren, ist eine sehr lebensnahe und praktische Erklärung seitens der Proband*innen möglich. Darüber hinaus wird der Gegenstand des Interviews sehr konkret direkt zu Beginn angesprochen und verdeutlicht den Gegenstand des folgenden Interviews plastisch. Das eigene Endgerät vermittelt zudem Sicherheit für die Proband*innen, da sie sich damit auskennen und es regelmäßig nutzen.
Gesprächseinstieg II¹⁹² (Interviews 10-15)	<ul style="list-style-type: none"> • Piktogramme der am häufigsten genannten Apps in den Interviews 1-10 • Die Piktogramme werden als stiller Impuls ausgeteilt • Bei Auswahl der Piktogramme durch die Proband*innen wird gezielt nachgefragt was die Apps bedeuten und was die Schüler*innen damit tun 	Mit dem Einstieg über Piktogramme wird das Interview direkt auf die am häufigsten genannten Apps gelenkt. Durch das Besprechen der einzelnen Apps können alle Aspekte genau erfragt werden und keine App wird vergessen. Darüber hinaus zeigt sich, ob die App-Symboliken bekannt sind.

¹⁹¹ Interviews 1-10.

¹⁹² Interviews 11-14.

8 Forschungsdesign und Analysestrategien: Die methodische Konstruktion des Forschungsprozesses

<p>Annäherung 1.I (Interviews 1-10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Gesprächsimpulse aus den Einstiegen →Thematisierung von Social Media 	<p>Durch die auf den Smartphones aufgezeigten Apps werden die Tätigkeiten, denen die Schüler*innen auf den Apps nachgehen, angesprochen. Nach und nach werden weitere Apps in das Gespräch eingebracht und die Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit den angesprochenen Apps befragt.</p>
<p>Annäherung 1.II (Interviews 10-15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Piktogramme werden verschiedene Apps thematisiert: • TikTok • Spotify • Instagram • Facebook • WhatsApp • YouTube • Snapchat • Sortieren der Piktogramme nach Häufigkeit der Nutzung 	<p>Nachdem die Schüler*innen sich im Einstieg eine App ausgesucht haben, können sie nach und nach alle vorhandenen Apps nehmen und ihre Erfahrungen, die sie mit diesen Apps gemacht haben, besprechen. Anschließend werden die Apps sortiert und somit ergibt sich ein Schaubild, das den Proband*innen ihre App-Nutzung vor Augen führt und einen weiteren narrativen Impuls setzt.</p>
<p>Leitfadenfragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit der Internetnutzung/Social-Media-Nutzung • Probleme bei der Social-Media-Nutzung • Medieninhalte • Kommunikation • Persönlichkeiten • Barrieren • Schulbezug • Ad-hoc-Fragen <ul style="list-style-type: none"> ○ Als Vertiefung bestimmter Themengebiete 	<p>Sobald von den Proband*innen keine intrinsischen Impulse mehr ausgehen, werden verschiedene Themengebiete aus dem Leitfadem in das Gespräch eingebaut, dadurch sollen die theoretisch erarbeiteten Konzepte abgedeckt werden und eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews möglich sein. In diesem Schritt ist es zentral, dass es nicht zu einem strikten Frage-Antwort-Dialog kommt, sondern den Schüler*innen weiterhin die Möglichkeit eingeräumt wird, möglichst frei ihre Impressionen und persönlichen Geschichten zu schildern. Die Ad-hoc-Fragen bilden eine stete Ergänzung zu dem Leitfaden und sorgen für einen tiefgreifenden Gesprächsfluss.</p>

8 Forschungsdesign und Analysestrategien: Die methodische Konstruktion des Forschungsprozesses

Abschluss	<ul style="list-style-type: none">• Wünsche bezüglich der eigenen Social-Media-Nutzung• Eigene Themen	Zum Abschluss bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen über den Umgang mit Social Media zu erläutern. Mittels intensiver Beschäftigung mit dem Thema im Rahmen des Interviews ist es an diesem Zeitpunkt möglich, hierfür Zeit und Raum einzuräumen. Die Wünsche können sich auf Tätigkeiten, Lernsettings, Geräte etc. beziehen. Es stellt eine offene und bewertungsfreie Gesprächssituation dar.
------------------	--	---

Tabelle 7: Ablauf der Interviews. Eigene Darstellung.

8.8 Auswertungsmethode

Im Sinne der zyklischen Datenerhebung wurde bereits nach den ersten Interviews mit der Auswertung der geführten Interviews begonnen, sodass die gewonnenen Erkenntnisse in die weiteren Interviews einfließen konnten. Außerdem wurden die Audioaufnahmen der Interviews direkt nach den Interviews angehört und erste Implikationen und Ergebnisse stichpunktartig notiert und geclustert. Durch diesen Prozess wurde beispielsweise der Einstieg über Piktogramme entwickelt (siehe Kapitel 1.7.4). Die Interviews wurden dafür nach einfachen Regeln transkribiert¹⁹³. Im Zuge der Auswertung wurden die einzelnen Interviews codiert¹⁹⁴ und anhand der Codes ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Instrument zur Auswertung von qualitativen Daten. Dabei sollen qualitative Analyseschritte vorgenommen werden, ohne vorschnell Quantifizierungen vorzunehmen (vgl. Mayring 2017, S. 469). Um die mittels PZI gewonnenen Daten auszuwerten, wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz angewandt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022).

¹⁹³ Es handelt sich um eine wörtliche Zitation mit geglätteter Sprache. Die Regeln orientieren sich an Dresing und Pehl (vgl. Claussen et al. 2020, S. 49-50).

¹⁹⁴ Kuckartz diskutiert die Begrifflichkeiten „Kategorie“ und „Code“ und deren Unterscheidung. In diesem Kapitel wird sowohl der Begriff „codieren“ als auch „Codes“ verwendet (vgl. Kuckartz 2022, S. 58-61).

8.8.1 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2022)

Die qualitative Inhaltsanalyse kann durch das Heranziehen verschiedener Ansätze ausgewertet werden, die jedoch immer mittels Codierung und deren Auswertung operieren. Die Codes können je nach Methode induktiv am Material oder deduktiv durch vorangegangene theoretische Überlegungen gebildet werden. Eine Auswertung an entweder rein deduktiv oder induktiv gebildeten Codes ist die Ausnahme. In der Regel werden beide Ansätze sinnvoll miteinander verknüpft. So kann beispielsweise zunächst mit deduktiven Hauptcodes gearbeitet werden, die mit induktiv erarbeiteten Sub-Codes ergänzt werden können. In diesem Fall wird das Material mehrfach codiert und durchgearbeitet. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz gliedert sich in sieben Phasen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132-156).

1. Phase „Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassung“ (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132)

In der ersten Phase wird das zu analysierende Material zunächst sorgfältig gelesen. Daraufhin werden Memos und sog. Case-Summaries erstellt, die die einzelnen Fälle kurz zusammenfassen. Weiterhin werden Besonderheiten notiert und wichtig erscheinende Textpassagen markiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132-133).

2. Phase „Hauptkategorien¹⁹⁵ entwickeln“ (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 133)

Die Hauptcodes dienen zur Strukturierung des Materials und werden oft direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet und sind somit häufig deduktive Codes. Sie können gleichwohl anhand der Interviewleitfäden o. ä. erarbeitet werden. Weiterhin können in der initiierenden Textarbeit (vgl. Phase 1) – ähnlich der freien Codierung in der Grounded Theory – anhand des Materials Hauptkategorien entwickelt werden (vgl. ebd., S. 133). Solche induktiven Hauptkategorien eignen sich vor allem bei offenen Interviews. Die so deduktiv bzw. induktiv gewonnenen Codekategorien sollten anschließend an einem Teil (10 % bis 25 %) der Daten getestet werden. Mittels des Probedurchgangs findet der Übergang in die dritte Phase fließend statt (vgl. ebd., S. 134).

¹⁹⁵ Hier: „Hauptcodes“.

3. Phase „Daten mit Hauptkategorien¹⁹⁶ codieren (1. Cordier-Prozess)“
(Kuckartz & Rädiker 2022, S. 134)

Im Codier-Prozess wird das Material von Anfang bis zum Ende Zeile für Zeile durchgearbeitet und Textstellen werden einem passenden Code zugewiesen. In diesem Prozess können Textstellen sowohl uncodiert bleiben als auch mehrere Codes pro Textabschnitt codiert werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 134). Die Qualität des Codierungsprozesses kann durch verschiedene Codierende gesichert werden (vgl. ebd., S. 137).

4. Phase „Induktiv Subkategorien¹⁹⁷ bilden“ (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 138)

Nach dem ersten Codierprozess werden die Hauptcodes in einem weiteren Schritt ausdifferenziert und die allgemeinen Hauptcodes dadurch geschärft. Speziell die Codes, die für die Forschungsfrage relevant sind, werden diesem Prozess unterzogen. Die Subkategorien werden in der Regel an den Daten selbst generiert (vgl. ebd.).

5. Phase „Daten mit Subkategorien¹⁹⁸ codieren (2. Cordier-Prozess)“
(Kuckartz & Rädiker 2022, S. 142)

Zunächst werden die Subcodes gebildet, dann wird das gesamte Material ein weiteres Mal codiert. In jener Phase werden die ausdifferenzierten Subcodes den bereits mit Hauptcodes codierten Textstellen zugeordnet. Die Schritte werden für sämtliche vorhandenen Hauptcodes, denen Subcodes zugewiesen worden waren, durchgeführt. Die Zahl der zu codierenden Subcodes hängt von dem zu analysierenden Material ab (vgl. ebd.). Sollte der Prozess der Analyse im Projekt schon so weit vorangeschritten sein, dass bereits Subcodes gebildet wurden, kann Phase drei „Hauptkategorien codieren“ übersprungen werden und direkt mit den Subcodes codiert werden (vgl. ebd., S. 143). Im Anschluss an die Systematisierung und Strukturierung kann – wie in diesem Forschungsvorhaben – mit einer „fallbezogenen thematischen Zusammenfassung“ fortgefahren werden. In dem Arbeitsschritt werden Zusammenfassungen zu einzelnen Fällen auf Codeebene geschrieben. Das Vorgehen ist besonders sinnvoll, wenn thematische

¹⁹⁶ S. o.

¹⁹⁷ S. o.

¹⁹⁸ S. o.

Aspekte an verschiedenen Stellen im Interview auftreten. Durch die Zusammenfassungen können Informationen gebündelt und ausgewertet werden (ebd., S. 143-147).

6. **Phase „Einfache und komplexe Analysen“** (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 147)

Nachdem der zweite Codier-Prozess abgeschlossen ist, finden einfache und komplexe Analysen des Materials statt. Im Zuge der Studie wurden insbesondere folgende Analyseformen verwendet, die im Folgenden konkretisiert werden:

- *Kategorienbasierte¹⁹⁹ Analyse entlang der Hauptkategorien* (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 148)

Zunächst werden die Ergebnisse für die Hauptcodes deskriptiv dargelegt. Hierfür ist es essenziell, dass eine sinnvolle Reihenfolge der Hauptcodes erfolgt, um einen für die Lesenden nachvollziehbaren Aufbau zu konzipieren. Sollten Subcodes erstellt worden sein, ist es möglich, sie und deren Ergebnisse darzustellen (vgl. Kuckartz & Rädiker, S. 148). In der Analyse sollen nicht nur die Häufigkeiten der einzelnen Codes dargestellt, sondern die inhaltlichen Ergebnisse dargelegt werden. Hierbei sollen ebenfalls Vermutungen und Interpretationen vorgenommen werden. Bei der schriftlichen Darstellung sollen idealtypische Beispiele aus dem Text zitiert werden (vgl. ebd., S. 148-149).

- *Tabellarische Fallübersichten erstellen* (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 150)

Der Vergleich einzelner Fälle in Bezug zu ausgewählten Codes kann innerhalb tabellarisch zusammengestellter Fallübersichten erreicht werden. Die Fallübersichten können durch Summary-Tabellen vergleichbar und als Daten nutzbar gemacht werden (vgl. ebd., 150). Die Summary-Tabellen bilden so eine zusammenfassende Präsentation der Daten, die eine Überprüfung erleichtert. Zudem werden durch die Verdichtung und Objektivierung der Daten Fallübersichten und Fallgegenüberstellungen ermöglicht, die analytische Kraft und Evidenz besitzen (vgl. ebd., S. 152).

¹⁹⁹ S. o.

- *Visualisierungen* (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 153)

Visualisierungen dienen der Ordnung und dem Verstehen der Daten. Durch sie können Zusammenhänge und Muster im Material sichtbar gemacht werden. Weiterhin können an ihnen Hypothesen geprüft werden. Visualisierungen eignen sich, die gefundenen Ergebnisse zu präsentieren, und können sowohl im Forschungsbericht als auch auf Präsentationen Anwendung finden (vgl. ebd., S. 153). Kuckartz und Rädiker (2022, S. 153-154) unterscheiden zwischen zwei Arten von Visualisierungen: tabellarischen Übersichten und Grafiken sowie Diagrammen.

7. Phase „Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren“
(Kuckartz & Rädiker 2022, S. 154)

Die letzte Phase der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse widmet sich der Verschriftlichung der Ergebnisse. Die in den vorherigen Phasen gewonnenen Erkenntnisse werden zusammengefasst und durch Grafiken oder Tabellen belegt (vgl. ebd., S. 154). Der gesamte Prozess der Auswertung sollte im Ergebnisbericht dargelegt werden, sodass Codesystem, Codier-Vorgang und die Auswahl der Analyseelemente nachvollziehbar sind (vgl. ebd., 155-156).

8.8.2 Codesystem

Bei einer qualitativen Inhaltsanalyse können folgende Codearten unterschieden werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 56-57):

1. **Fakten-Codes**
 - a. Objektive Gegebenheiten (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 56)
 - b. Beispielsweise²⁰⁰ Gerätebesitz, Internetanbindung
2. **Thematische Codes**
 - a. Argumente, Denkfiguren etc.
 - b. Textelemente, die das Thema behandeln (vgl. ebd., S. 56)
 - c. Beispielsweise Nutzung, kritisches Nutzungsverhalten, Erkennen
3. **Evaluative, skalierende Codes**
 - a. Bewertungen von bestimmten Daten mit eigener Bewertungsskala (beispielsweise vorhanden – nicht vorhanden) (vgl. ebd., S. 56)
 - b. Beispielsweise Lesefähigkeit

²⁰⁰ Die Beispiele ergeben sich aus den für die Auswertung entwickelten Codes dieser Studie.

4. Analytische Codes
 - a. Entfernung der deskriptiven Beschreibung des Texts
 - b. Vertiefende Analyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 56)
 - c. Beispielsweise Besonderheiten
5. Theoretische Codes
 - a. Orientierung an bestehenden Theorien
 - b. Deduktive Bildung ohne das Material möglich (vgl. ebd., S. 56-57)
 - c. Beispielsweise Empowermentprozesse, Teilhabeprozesse etc.
6. Natürliche Codes
 - a. Begriffe, die von den Handelnden im Feld selbst verwendet werden
 - b. Übergang zum analytischen Code ist fließend (vgl. ebd., S. 57)
 - c. Beispielsweise
7. Formale Codes
 - a. Daten und Infos zur analysierenden Einheit (vgl. ebd., S. 57)
 - b. Beispielsweise Länge des Interviews, Datum der Erhebung, die Anzahl der Wörter

Es wurden alle beschriebenen Codes verwendet (siehe Codesystem in Anhang 1).

Um die Qualität der Ergebnisse zu sichern, wurde das Codessystem an zwei zentralen Punkten von Personen überprüft, die nicht in den Forschungsprozess involviert waren. Nachdem der Festlegung der Hauptcodes durch deduktives Vorgehen, wurden die Subcodes mittels induktiver Vorgehensweise erstellt. Im deduktiven Prozess wurden die theoretisch erarbeiteten Medienkompetenzdimensionen als Hauptcodes gesetzt (vgl. Kapitel 6.3). Zudem wurden Empowerment, Selbstbestimmung und Teilhabeprozesse als wichtige Elemente der Geistigbehindertenpädagogik als weitere Hauptcodes theoretisch hergeleitet (vgl. Kapitel 3). Im Anschluss an das Erstellen der Subcodes durch den Autor wurden die ersten drei Interviews und das bestehende Hauptcodesystem an eine studentische Hilfskraft übergeben. Sie sollte die Interviews codieren und induktive Subcodes zu den Hauptcodes erstellen. Im Anschluss wurden die Subcodes mit denen des Autors verglichen und im Gespräch wurde das letztendlich genutzte Codessystem abgestimmt (vgl. Anhang 1). Nach Abschluss des Codierprozesses durch den Autor wurde ein wissenschaftlicher Mitarbeiter beauftragt, ein Interview mit dem bestehenden Codesystem zu codieren, um das entwickelte Codesystem zu überprüfen. Anschließend wurden die Codierungen des Autors und des wissenschaftlichen Mitarbeiters miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert. So konnten die Interviews anhand des validierten Codesystems anschließend vom Autor codiert werden.

8.9 Datenmanagement

Das Datenmanagement für das Forschungsvorhaben wurde ausführlich in Kooperation mit dem Datenschutzbeauftragten der Justus-Liebig-Universität erarbeitet (vgl. Anhang 4). Es bildet einen zentralen Punkt für die Genehmigung von Forschungsanträgen an hessischen Schulen (Hessisches Kultusministerium 2018). Der Datenmanagementplan wurde gemeinsam mit dem Antrag vom hessischen Kultusministerium genehmigt (vgl. Anhang 3). Im Zuge dessen waren Einwilligungen der Schulen, der Erziehungsberechtigten und der Schüler*innen, die interviewt werden sollten, vorgesehen. Als bedeutsam in diesem Zusammenhang kann das informierte Einverständnis der Schüler*innen gelten, da sie die bestimmenden Charaktere der Studie waren und ihr Einverständnis die wichtigste Bedingung für den Einschluss in die Studie darstellte (vgl. Buchner 2008, S. 517). Da die Interviews auf einem Tonband aufgenommen wurden, wurde auch hierfür eine Einwilligung eingeholt.

Die Interviews wurden anonymisiert und genannte Namen in den Interviews entweder herausgeschnitten oder durch Synonyme ersetzt. Die Reihenfolge der Proband*innen entspricht nicht der Reihenfolge der Interviews. Gemäß der Datenschutzgrundverordnung (Art. 13 DSGVO) wurden die Erziehungsberechtigten, die Schule und die Schüler*innen über die Datenschutzmaßnahmen informiert. Die Erziehungsberechtigten wurden per Brief über das Vorhaben in Kenntnis gesetzt, die Schule durch persönliche Vorstellung und die Schüler*innen durch Informationen in einfacher Sprache. Weiterhin lag der komplette Datenmanagementplan in den Sekretariaten der Schulen aus und war sowohl für Lehrkräfte als auch Erziehungsberechtigte durchgehend einzusehen. Ferner stand der Studienleiter stets für Fragen bereit.

Durch systematisches Datenmanagement wird die Wissenschaftlichkeit und Replizierbarkeit gewahrt. Die Audioaufnahmen, Transkripte, Notizen etc. wurden und werden im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis verschlüsselt aufbewahrt.

8.10 Zwischenfazit

Forschung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung unterliegt generell speziellen Anforderungen, sie müssen beachtet werden, damit eine solche Forschung gelingen kann (vgl. Kapitel 8.3). Bei dem hier vorgestellten Forschungsvorhaben wird *für* Menschen mit einer geistigen Behinderung geforscht (vgl. Schönwiese 2020, S. 115; vgl. Kapitel 8.3). Mithilfe eines nicht-sequenziellen Forschungsdesigns wurden zwei qualitative Methoden im Sinne einer „Triangulation“ nach Flick (2011) angewendet (vgl. Flick 2011, S. 15; vgl. Burzan 2016, S. 46; vgl. Kapitel 8.1). Die Forschungsmethoden richten sich nach den Forschungsfragen und -interessen. Um das Feld der Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE erschließen zu können, werden gezielt ausgewählte Forschungsmethoden genutzt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 15). Durch PZI (vgl. Witzel und Reiter 2012; vgl. Kapitel 8.4) und Autoethnografie (vgl. Adams et al. 2015; Kapitel 8.5) können qualitative Ergebnisse generiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet werden (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022; vgl. Kapitel 8.1). Die Resultate unterliegen den von Mayring formulierten Gütekriterien (vgl. Mayring 2016): (1) Verfahrensdokumentation; (2) Argumentative Interpretationsabsicherung; (3) Regelgeleitetheit; (4) Nähe zum Gegenstand; (5) Kommunikative Validierung und (6) Triangulation. Anhand der in Kapitel 8.2 näher erläuterten Gütekriterien wurden die Forschungsschritte handlungsleitend begleitet.

PZI eignen sich dafür, empirisch gestützte Ergebnisse über einen Sachverhalt²⁰¹ zu generieren. Das offene Interviewformat und das induktiv-deduktive Wechselspiel ermöglichen zum einen lange narrative Passagen, die eine Individualität in der Interviewstruktur bieten, wodurch insbesondere Schüler*innen mit dem FS gE angesprochen und ihre Ressourcen optimal für den Forschungsprozess nutzbar gemacht werden können (vgl. Witzel 2000, S. 2; vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3.5; vgl. Kapitel 8.3; vgl. Kapitel 8.4). Zum anderen ermöglichen die vorangegangene Theoriearbeit und die Fokussierung des Interviews auf ein Thema eine zielgerichtete Interviewführung, die erneut die (eventuell limitierten) kognitiven Ressourcen der Zielgruppe berücksichtigt und einen Fokus auf das Forschungsthema ermöglicht (vgl. ebd.). Das theoretisch erarbeitete Grundwissen wird von Witzel und Reiter (2012) dreigeteilt: (1) *everyday*

²⁰¹ Hier: Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE.

knowledge; (2) *contextual knowledge* und (3) *research knowledge* (vgl. Witzel und Reiter 2012, S. 40-44). Anhand der verschiedenen Arten des Vorwissens können Fragen generiert und mögliche Probleme bei der Erhebung identifiziert werden (vgl. Kapitel 8.4.1). Die drei Grundpositionen des PZI beschreibt Witzel (2000, S. 2-4) als *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung*. In der vorliegenden Studie ist die *Problemzentrierung* durch die behandelten gesellschaftlichen Problemstellungen, wie beispielsweise den Digital Divide, gegeben. Die *Gegenstandsorientierung* ergibt sich durch die Methodenkombination der Autoethnografie, der Flexibilität bei den Gesprächstechniken und der damit verbundenen Individualisierung des Erhebungsprozesses. Weiterhin wird die *Prozessorientierung* gewährleistet, da durch das vorherige Hospitieren in den Schulen und der Kommunikation auf der „Du-Ebene“ Vertrautheit und Transparenz über das Forschungsthema bei den Interviewten geschaffen wurde (vgl. Kapitel 8.4.1; vgl. Kapitel 8.4.2; vgl. Kapitel 8.7).

Um die Interviews mit weiteren Daten zu unterstützen, wurde zusätzlich die Methode der Autoethnografie angewendet (vgl. Adams et al. 2015; Kapitel 8.5). Sie fokussiert die Forscher*innen und ihren Einfluss auf die Forschung. Dadurch können über die Interviews hinaus Begebenheiten vor, während und nach den Interviewsituationen analysiert werden (vgl. ebd.). In der hier durchgeführten Studie wurden die Erkenntnisse in den Ergebnissen durch sogenannte autoethnografische Notizen festgehalten (vgl. Kapitel 9; vgl. Kapitel 10). Mittels der Autoethnografie kann eine Nähe zum beforstchten Gegenstand hergestellt werden, da die Forscher*innen eine subjektive Beziehung zu ihrem Forschungsgegenstand entwickeln und sie beschreiben. Eine solche Nähe zur Zielgruppe der vorliegenden Studie kann als Ansatzpunkt an die Disability Studies gelten, da die Macht über die Ergebnisse nicht mehr ausschließlich auf den scheinbar objektiven Daten der Interviews beruht (vgl. Kapitel 8.5.4; vgl. Kapitel 3.5). Weiterhin können damit auch die sog. „Effekte des Sicheinmischens“ beachtet und in den Ergebnissen anerkannt werden (vgl. Kapitel 8.6).

In der zugrundeliegenden Studie wurden die Interviews an drei verschiedenen Schulen in verschiedenen Landkreisen und Schulamtsbezirken geführt. Die Schüler*innen besuchten ausnahmslos die Haupt- oder Berufsorientierungsstufe einer Förderschule und meldeten sich freiwillig zur Studie (vgl. Kapitel 8.7.1).

Daraus ergibt sich ein theoretisch herausgearbeitetes Sample für die Untersuchung (vgl. Brüsemeister 2008, S. 20-21;172-173). Die Interviews fanden unter ständiger Überarbeitung des Interviewleitfadens in einem zirkulären Forschungsprozess statt, zudem wurden bei jedem Interview autoethnografische Notizen getätigt (vgl. Kapitel 8.7).

Die so generierten Daten sind zunächst in Form von Audioaufnahmen direkt im Anschluss an die Gespräche angehört und erste Erkenntnisse stichpunktartig notiert worden. Anschließend wurden die Interviews transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022). Dabei werden die Interviews durch Codes strukturiert und eine thematische Auswertung mithilfe von festgelegten Kriterien ist möglich (vgl. Kapitel 8.9; vgl. Kapitel 8.10; vgl. Kapitel 8.11).

Nachdem in den vorangestellten Kapiteln zunächst der theoretische Hintergrund der entwickelten Forschungsfrage dargestellt und in diesem Kapitel die Methodik, die zur Beantwortung der Frage angewendet worden ist, näher erläutert wurde, sind die nächsten Kapitel der Darstellung der Ergebnisse vorbehalten. Zunächst werden die Interviews in Form von Fallzusammenfassungen dargestellt und dadurch die Individualität der Interviews gewürdigt. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse anhand der erstellten Codes beschrieben und diskutiert. Abschließend werden die Kernaussagen der Studie aufgezeigt und Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte und Schulen formuliert.

9 Einzelfallanalyse (unter Berücksichtigung autoethnografischer Aspekte)

Die interviewten Schüler*innen berichteten von ihren individuellen Nutzungserfahrungen und gewährtem dem Autor einen Einblick in ihre Leben. Deswegen sollen die Schüler*innen im nachfolgenden Kapitel mit ihren eigenen Geschichten dargestellt werden, da die Gefahr besteht, ihre einzigartigen Lebensrealitäten in einer einfachen Auswertung anhand eines Codesystems nicht ausreichend abgebildet werden können. Die Namen wurden pseudonymisiert und die Reihenfolge, in der die Fälle aufgeführt sind, entspricht nicht der, in der die Interviews geführt wurden, sondern wurde zufällig gewählt. Die Untersuchungsgruppe zeichnete sich weiterhin durch Heterogenität in den Diversitätsbereichen Geschlecht und Migrationshintergrund aus. Daher ist bei der Pseudonymisierung darauf geachtet worden, dass Namen gewählt werden, die diese Heterogenitätskriterien widerspiegeln. Um die Pseudonymisierung der Schüler*innen nicht zu gefährden, werden die Pre-Tests nicht gesondert ausgewiesen.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Die Interviewführung verbesserte sich im Laufe der Erhebung. Vor allem einzelne Fragenkonstrukte, die sich als nicht zielführend herausstellten, konnten dadurch vermieden werden. Insgesamt wurden die narrativen Elemente der Interviews häufiger und intensiver. Zu diesem Zeitpunkt waren die Interviewphasen vor allem durch die Emotion der Freude des Autors geprägt, da die Methode zu funktionieren schien und sich eine gewisse Routine einstellte. Durch die sich verbessernde Interviewdurchführung wurde ebenfalls die Phase des Postskripts und das Anhören der Interviews angenehmer.

9.1 Luisa

Luisa ist eine 14-jährige Schülerin der Hauptstufe.

Luisa besitzt kein eigenes Smartphone. Sie und eine Freundin teilten sich, ohne das Wissen ihrer Erziehungsberechtigten, ein Smartphone. Einen Tag vor dem Interview wurde ihr das Smartphone abgenommen. Die Klassenlehrerin gab den Erziehungsberechtigten den Hinweis, weil Luisa ihr Handy in der Schule nutzte. Die Situation prägte

die gesamte Interviewsituation. Luisa war dem Interviewer²⁰² gegenüber eher verschlossen und beendete das Interview eigenständig, als das geteilte Smartphone zu intensiv als Thema behandelt wurde. Luisa nutzte mit dem Smartphone primär WhatsApp, Snapchat und Instagram. Ansonsten sind ihr Nutzen und Funktion der meisten sozialen Netzwerke bekannt, auch wenn sie diese nicht selbstständig nutzt. Bei Snapchat und Instagram verschickt sie Bilder von sich und den Tätigkeiten, denen sie in diesem Moment nachgeht. „Was ich draußen mache und so. Da stelle ich das dann hoch. Und meiste Zeit bin ich bei meinen Pferden von meiner Freundin und da stelle ich auch Bilder hoch“ (Luisa, Pos. 77)²⁰³. Es handelt sich somit in der Regel um spontane Momente der Selbstdarstellung, die wenig inszeniert zu sein scheinen. Auf den genutzten Plattformen kommuniziert sie hauptsächlich mit ihren Freund*innen aus der Schule und dem Heimatort. Wie sie im Interview bestätigt, kann sie sowohl lesen als auch schreiben. Im Gespräch wird deutlich, dass sie nicht die Erwartung hat, positiv über Medien (insbesondere Social Media) zu sprechen. Sie betont auffällig oft, dass sie ihrem Vater helfe oder eben andere Tätigkeiten neben der Handynutzung ausführte. „Da lege ich das Handy weg und helfe meinem Vater“ (Luisa, Pos. 57).

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Die Schülerin wurde von der Lehrerin aus der Klasse gebracht und sollte mit dem Interviewer in einen separaten Raum gehen, um das Interview durchzuführen. Die Lehrerin stellte sich dem Interviewer kurz vor, währenddessen lief die Schülerin vor und beachtete den Interviewer nicht. Nachdem die Lehrerin und der Interviewer zu ihr aufgeschlossen hatten, begann sie mit Beschimpfungen gegenüber der Lehrerin und betonte, dass die Lehrerin daran schuld sei, dass sie kein Smartphone mehr habe. So könne sie das Interview nicht führen. Nachdem sie darauf hingewiesen wurde, dass das Interview auch ohne Handy stattfinden kann, beruhigte sie sich gegenüber dem Interviewer etwas, dennoch überzog sie die Lehrerin weiterhin mit Beleidigungen. Nachdem die Lehrerin zurück in den Klassenraum gegangen war, beruhigte sich die Situation. Bevor sie ging, berichtete die Lehrerin, dass sie den Erziehungsberechtigten tags zuvor habe mitteilen müssen, dass sie das Smartphone trotz Verbots in der Schule

²⁰² „Interviewer“ und „Autor“ werden in Kapitel 9; Kapitel 10; Kapitel 11 und Kapitel 12 synonym verwendet.

²⁰³ „Pos.“ steht für die zitierten Absätze in den Transkripten.

und im Unterricht genutzt habe. Im Laufe des Interviews stellte sich heraus, dass die Erziehungsberechtigten bis dato nichts von der Existenz des Handys wussten und es deswegen konfiszierten. Die Schülerin beendete das Interview, als sie diese Tatsache aus Versehen ansprach. Dadurch war das Interview durch eine hohe Intensität geprägt und kann rückblickend als eines der intensivsten betrachtet werden. Vor allem die stete Gefahr, dass das Interview von Luisa abgebrochen werden könnte, stand dauerhaft im Raum. Die implizite Feindschaft und Wut gegenüber allen „Erwachsenen“ ließ die Schülerin den Interviewer stetig spüren. Eine gemeinsame Basis für ein Gespräch konnte zwischenzeitlich hergestellt werden und die Schülerin öffnete sich. Bis zu dem Punkt, an dem sie ihr „Geheimnis“ offenbarte. Diesen Moment hielt sie nicht aus und beendete das Gespräch abrupt. Neben der Überraschung über das „Geheimnis“ der Schülerin war die Erkenntnis, dass Social Media einen solch hohen Stellenwert im Alltag der Schüler*innen einnimmt eine der Erkenntnisse, die zunächst Verwunderung beim Autoren hervorgerufen hat. Durch theoretische Vorannahmen rechnete er mit weniger Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Social Media.

9.2 Robin

Robin ist eine 12-jährige Schülerin der Hauptstufe.

Robin benutzte ihr Smartphone geschickt und zeigte direkt verschiedene Anwendungen. Darüber hinaus war sie offen und erzählte schnell von Bekanntschaften, die sie über soziale Medien gemacht hat. „Dann habe ich schon auf aggro gemacht und geschrieben, nein ich möchte das nicht. Und dann habe ich halt auch nicht mein echtes Alter dahingeschrieben. Ich habe dann einmal geschrieben ich bin 18. Dann hat der geschrieben, dann schick mal ein Bild von dir. Dann habe ich gesagt nein. Dann hat der geschrieben, 18, Fragezeigen. Hat der dann halt auch so geschrieben. Und ich dachte mir dann auch so, oh oh“ (Robin, Pos. 39). Wie im Zitat beschrieben, gab sie sich bei Snapchat als 18 aus und schrieb dort auch mit einem 23-jährigen Studenten. Als ihre Erziehungsberechtigten das erfuhren, wurde ihr Snapchat-Account von ihnen gelöscht. Insgesamt sind die Erziehungsberechtigten sehr offen mit dem Internetkonsum ihrer Tochter und versuchen, ihn zu begleiten und nicht zu verbieten. Zeitliche Begrenzungen der Nutzung gibt es nicht, doch die Erziehungsberechtigten schauen regelmäßig auf Robins Smartphone, um die Apps und deren Nutzung zu kontrollieren.

„Also-. Ja bei Snapchat war das auch schon so, dass ich da geschrieben habe-. Irgendwelchen Leuten geschrieben habe, meine Eltern wollten dann mal kurz drauf gucken. Und dann habe ich gesagt: ‚Mein Handy, hör auf.‘ Und dann wussten meine Eltern ja schon, was da abgeht. Die haben gesagt: ‚Hey, schreibst du da mit fremden Leuten?‘ Und ich so: ‚Nein.‘“ (Robin, Pos. 37). Darüber hinaus scheint sie in stetem Austausch mit ihren Erziehungsberechtigten über die verschiedenen Apps und Anwendungen auf ihrem Smartphone zu sein. Robin verfügt über gute schriftsprachliche Kenntnisse und ist daher sehr kompetent im Umgang mit verschiedenen Apps.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Die Erziehungsberechtigten von Robin riefen vor dem Interview den Interviewer an. Ihre Tochter würde häufig und intensiv soziale Medien nutzen. Sie würden den Konsum prinzipiell unterstützen, dennoch würden sie sich wünschen, dass sie eine bessere Kontrolle über das Smartphone ausüben könnten. Ihre Tochter habe online bereits negative Erfahrungen gemacht und sie würden sich sehr sorgen. Nach einem ausführlichen Gespräch waren sie beruhigter und freuten sich darüber, dass ihre Tochter an der Studie teilnehmen würde. Sie erzählten, dass das Thema viel zu sehr vernachlässigt würde und sie sich insgesamt mehr Informationen und Unterstützung wünschen würden. Am Tag des Interviews kam die Schülerin in den Interviewraum und begann sofort mit dem Erzählen. Sie wusste, dass ihre Erziehungsberechtigten bereits mit dem Interviewer gesprochen hatten. Dennoch öffnete sie sich und erzählte von ihren Erfahrungen. Eine solche Offenheit wurde vom Interviewer nicht erwartet, da er zunächst befürchtete, die Schülerin würde sich hintergangen fühlen, wenn sie weiß, dass zuvor Kommunikation mit ihren Erziehungsberechtigten stattgefunden hat. Die Befürchtung stellte sich jedoch als unbegründet heraus. Die entgegengesetzte Interpretation würde bedeuten, dass die Schülerin sich genau deshalb öffnete, weil zuvor mit den Erziehungsberechtigten ein Gespräch stattgefunden hat.

9.3 Marlina

Marlina ist eine 16-jährige Schülerin der Berufsorientierungsstufe.

Marlina war offen und nahm Erzählimpulse äußerst gut auf. Sie besitzt ein iPad und ein Smartphone, die sie nur mit WLAN nutzen kann. Primär verwendet sie WhatsApp

und YouTube. Beide Apps bedient sie per Spracheingabe, da sie den Schriftspracherwerb noch nicht durchlaufen hat. Bei WhatsApp kommuniziert sie über Sprachnachrichten. „Also wenn du hier draufgehst, kannst du Sprachnachrichten abschicken.“ (Marlina, Pos. 31-32). Social Media wird von ihr in erster Linie als Kommunikationsmittel und Unterhaltungsmedium genutzt. Auf YouTube schaut sie lustige Videos und Musikvideos, die sie ohne Kontrolle aussuchen kann. Da sie auf WLAN angewiesen ist, kann sie nur in ihrer Wohnung über diese Kommunikations- und Unterhaltungsmöglichkeiten verfügen. Ihre hauptsächlichsten Kontakte sind ihre Familie und Freund*innen aus der Schule. Zudem nutzt sie audiovisuelle Medien wie Spotify und Netflix sehr gerne. „Das ist jetzt meine Playlist, wo ich draufgegangen bin“ (Marlina, Pos. 91). Weitere Social-Media-Apps kennt sie vom Namen, kann aber nicht viel über die Nutzung und die Bedeutung der Plattformen sagen. Ihre Mutter verbietet ihr die Nutzung weiterer Social-Media-Angebote. Der Smartphone-Konsum ist ansonsten nicht strikt reglementiert, Marlina darf nach der Schule und am Wochenende das Smartphone eigenständig nutzen. Lediglich die Schlafenszeit dürfe nicht beeinträchtigt werden. Am Ende des Interviews berichtete sie dem Interviewer von „peinlichen Videos“, die Passage sollte jedoch auf ihren Wunsch hin nicht aufgenommen werden.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Marlina begann direkt beim Betreten des Raums mit ihren Erzählungen. Sie schien überaus aufgeregt, aber auch sehr erfreut über das Gespräch zu sein. Nach weniger als einer Minute betrat eine Teilhabeassistentin den Raum und sagte, dass nun pflegerische Tätigkeiten durchgeführt werden müssten. Die Schülerin fragte zunächst, ob dies Auswirkungen auf das Interview habe. Als dies verneint wurde, sagte sie, dass sie sich beeilen würde und verließ mit der Teilhabeassistentin den Raum. Es war zu erkennen, dass sie die Aufmerksamkeit sehr genoss und sich durch das Interview wichtig und wertgeschätzt fühlte. Sie beantwortete jede Frage ausführlich und ihr war die Freude darüber, dass ihr zugehört wurde, anzumerken. So gut wie jede Antwort begann sie mit den Worten „Ja klar!“ und ihre Stimme war teilweise euphorisch. In diesem Moment wurde dem Interviewer bewusst, wie viel er auch auf Seiten der Interviewten bewirken konnte und wie viel Spaß die Gespräche mit den Schüler*innen machten. Bevor das Interview zu Ende ging, bat sie den Interviewer, das Aufnahmegerät auszuschalten, um ihm von Aktivitäten zu erzählen, die ihr peinlich seien. Dem Wunsch wurde entsprochen. Die Informationen, die dem Interviewer mitgeteilt wurden, waren

sehr intim und persönlich. Dies zeigte einmal mehr, dass eine Beziehung aufgebaut werden konnte. Bei weiteren Interviewterminen wurde der Interviewer mehrmals auf dem Flur von der Schülerin abgefangen und in Gespräche verwickelt, die meistens Social Media zum Thema hatten.

9.4 Ahmet

Ahmet ist ein 13-jähriger Schüler der Hauptstufe.

Ahmet benutzt viele Social-Media-Anwendungen:

„Zwar TikTok. Instagram. YouTube. Snapchat. Dann habe ich noch hier FIFA-App. Ich spiele immer FIFA. Dann Schnee, Skischnee. Dann Dart. WhatsApp. Roblox. Dann noch so eine Schneidapp und so eine Videoapp. [...]“

(Ahmet, Pos. 5-6).

Insbesondere TikTok nutzt er, indem er Videos produziert und aktiv eine Follower-schaft aufbauen möchte: „Also das sind zum Beispiel Videos, die ich mache. Also da schneide ich immer meine Videos in so eine Stunde lang oder drei“ (Ahmet, Pos. 135). Ihm ist seine TikTok-Präsenz sehr wichtig und er berichtet im Laufe des Interviews sehr detailliert davon. In den von ihm gezeigten selbstgedrehten Videos imitiert er den Ton der YouTuber/Influencer und fordert aktiv zum Folgen seines Kanals auf. Mittlerweile habe er schon eine beträchtliche Anzahl an Followern: „Dann habe ich hier-, dann habe ich hier 200 Followers. Also 200 Abos kann man meinen. Also ist schon nicht viel, aber-“ (Ahmet, Pos. 135). Des Weiteren kommuniziert er per Messenger-Apps, hierbei hilft ihm seine Schriftsprache. Zudem kommuniziert er auch situationsabhängig über Sprachnachrichten. Die Kommunikation findet sowohl mit seinem direkten Umfeld als auch mit fremden Personen aus dem Internet statt: „Deswegen kann man hier schreiben, dann abschicken und dann liest der andere das. Aber man kennt sich nicht so, sondern man schreibt dann so mit den anderen, den man nicht kennt“ (Ahmet, Pos. 17). Er ist medienaffin, was sich in einem hohen Medienkonsum äußert. Der hohe Medienkonsum wird zudem durch fehlende Reglementierung seitens der Erziehungsberechtigten gefördert. Ansonsten sieht er Social Media als unproblematisch an.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Aufgrund eines Staus musste das Interview drei Minuten (!) später stattfinden. Die drei Minuten waren für den Schüler jedoch zu viel Wartezeit. Mehrfach betonte er, dass das Interview eigentlich um 8:30 Uhr hätte beginnen sollen. Auf dem gesamten Weg zum Interviewraum wirkte er aufgeregt und erzählte sehr viel und sehr schnell von seinem Schultag und befragte den Interviewer zu den Zielen des Gesprächs. Das Interview war zu Beginn von sehr großer Nervosität geprägt. Als der Schüler seinen TikTok-Kanal mit Videos zeigte, verflog die Anspannung. Routiniert und stolz erklärte der Schüler seinen Account und seine damit verbundenen Pläne. Nachdem er seinen Account zeigen durfte, wirkte das Interview sehr viel gelöster und der Schüler antwortete freier und spontaner auf die Fragen. Ferner zeigte sich der Schüler selbstbewusst aufgrund seiner Erfolge auf der App.

9.5 Ben

Ben ist ein 14-jähriger Schüler der Hauptstufe.

Verschiedene Social-Media-Apps gehören zu Bens Freizeitaktivitäten. Eine Besonderheit bei ihm ist die Wahl des Messengers. Er besitzt keinen WhatsApp-Account, sondern nutzt den Facebook Messenger als schriftsprachliches Kommunikationsmittel. Weitere Funktionen von Facebook nutzt er deutlich seltener, dementsprechend geringer ist sein Wissen über die Möglichkeiten der Plattform außerhalb des Messengers. „[...] ich habe eigentlich nur Facebook wegen Messenger, weil da kann man schreiben und alles“ (Ben, Pos. 13). Bevorzugt kommuniziert Ben mit seiner Familie und Freund*innen, mit Personen, die er nicht persönlich kennt, vernetzt er sich nicht. Darüber hinaus nutzt er TikTok und erstellt dort selbstständig Bilder und Videos: zumeist zu seinen Lieblingsthemen „BVB-Dortmund“ und „Fußball“. Er führte eine Zeit lang einen gut geklickten Kanal und erstellte regelmäßig Videos. Hierfür arbeitete er auch mit seinem Bruder zusammen.

„Ich habe früher immer selber Videos gemacht, da ist mir mein Handy mal runtergefallen, dann war es kaputt und dann habe ich damit auch aufgehört mit Videos. Auf meinem anderen Handy, was ich davor hatte, Motorola hatte ich 1.300 Freunde so gesehen, das heißt so, die was meine Videos gesehen haben und das Plus weg gemacht haben, ist rot.“

(Ben, Pos. 43).

Neben seiner Tätigkeit auf TikTok nutzt er in erster Linie YouTube als Informations- und Unterhaltungsplattform. Als primär genutzte Videoformate nennt er Musikvideos und Let's Play²⁰⁴-Videos. Ferner informiert er sich auf YouTube über zukünftige Berufschancen: „[...] Wenn ich fertig bin mit der Schule, geh ich, wahrscheinlich will ich erstens zum Rettungsdienst gehen, oder zweitens zu Baustellen [...]“ (Ben, Pos. 63-64). Grundsätzlich nutzt er das Smartphone zu Hause und auf dem Weg zur Schule, vorrangig um (Offline-)Spiele zu spielen. Er nutzt keine mobilen Daten, sondern ist auf WLAN angewiesen. Seine Erziehungsberechtigten reglementieren vor allem die Auswahl der Apps und achten darauf, dass er pünktlich zu Bett geht. Weitere zeitliche Reglementierungen gibt es nicht.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Der Schüler war vor dem Interview schon aufgeregt. Während des Interviews war auf dem einzusehenden Pausenhof eine Hofpause angesetzt. Dadurch wirkte er zeitweise etwas gehemmt, was seine Antworten betraf. Interessant war seine Körpersprache, die entgegen der vorherigen Beobachtung durchweg sehr selbstbewusst war. Er saß aufrecht und mit erhobenem Kopf auf seinem Stuhl und sprach mit fester und klarer Stimme. Vor allem die Geschichte seines TikTok-Accounts und die damit einhergehenden negativen Kommentare besprach er gerade sitzend und nach vorne gelehnt. Er schien sich der Problematik, aber auch seiner guten Reaktion darauf bewusst zu sein. Die Reflektion über das Verhalten von anderen Personen im Internet imponierte. Der differenzierte Blick auf seine Tätigkeiten im Internet war ebenfalls äußerst imposant. An diesem Punkt war der Autor verwundert, weil er nicht damit rechnete, dass der Schüler so differenziert mit der Thematik umgeht. Eine solche Resilienz beim Umgang mit negativen Kommentaren war nicht vorherzusehen.

9.6 Salomé

Salomé ist eine 15-jährige Schülerin der Hauptstufe.

Salomé kam direkt aus der Pause zum Interview und war dementsprechend energiegelad. Sie besitzt ein eigenes Smartphone mit mobilen Daten, auf dem sie verschiedene

²⁰⁴ Let's Plays sind eine Kategorie von Videos, bei denen sich eine Person beim Spielen von Videospielen filmt und diese (meist lustig) kommentiert. „Er tut halt Spiele zocken und er tut halt Videos machen dazu.“ (Julian, Pos. 97)

Social-Media-Apps nutzt. „Ja, ich habe halt WhatsApp, Amazon, Snapchat, hier sind coole Spiele, TikTok und Netflix. Halt nicht so viel“ (Salomé, Pos. 3). Zur Kommunikation benutzt sie situativ Schriftsprache und Sprachnachrichten. Alle Apps nutzt sie mehrheitlich, um sich mit Personen zu vernetzen, die sie auch im realen Leben kennt. Ferner kommuniziert sie mit einem ehemaligen Mitschüler, der die Schule bereits verlassen hat.

Über Salomé bleibt er mit der Schulgemeinde in Kontakt:

„[...] weil der ... ist jetzt seit ein, zwei Jahren schon nicht mehr an der Schule. Und der fragt so: ‚Ey, ist der und der noch da? Und sag mal schöne Grüße dem und dem so.‘ Dann muss ich das immer machen so“ (Salomé, Pos. 195).

Bei Snapchat verschickt sie sowohl Bilder von sich als auch Bilder von ihren Aktivitäten. Wenn Sie Freund*innen oder Familie fotografiert, zensiert sie die Gesichter mit Emojis. Ihre Erziehungsberechtigten kontrollieren ihre Aktivitäten über die App „Family Link“ und Salomé gibt an, dass sie aus Angst, erwischt zu werden, online Aktivitäten wie „kommentieren“ oder „fremde Menschen anschreiben“ unterlässt. Mit der App kann auch die Bildschirmzeit bestimmt werden. Salomé's genehmigte Bildschirmzeit liegt bei fünf Stunden täglich. Danach schaltet die App das Smartphone aus. Durch diese Kontrolle entstehen in der Familie viele Konflikte und sie hat nicht das Gefühl, dass ihre Erziehungsberechtigten ihr Vertrauen entgegenbringen:

„Ja. Und was mich halt auch bei Family Link aufregt, ich muss dann immer nach Erlaubnis fragen bei Mama. Wenn die, ich glaube, 48 Stunden nicht eingewilligt hat, geht es weg. Also muss ich dann immer wieder machen. Das regt mich dann halt auch auf“

(Salomé, Pos. 97).

Um die Kontrolle der Erziehungsberechtigten zu umgehen, nutzt sie in ihrer Freizeit andere Geräte, die nicht durch Family Link reglementiert sind. Beispielsweise schaut sie YouTube-Videos auf einem Tablet, da sie somit über mehr Bildschirmzeit auf ihrem Handy verfügt.

Bemerkenswert ist, dass sie, als sie von einer fremden Nummer angeschrieben wurde, dies nicht ihrer Mutter berichtete, sondern ihrer Cousine:

„**Salomé:** [...] Aber da habe ich gleich blockiert so und gut. Also das war schon so komisch. Da hab ich auch paar Tage war es in meinem Kopf. Aber ich habe es nicht Mama erzählt, weil-

Interviewer: Okay, das heißt, sie weiß das gar nicht, dass dich da-?

Salomé: Nein, außer meine Cousine. Da habe ich halt ein gutes Verhältnis so, habe ich gleich erzählt. Und die so: Ja, richtig, dass du den blockiert hast.“

(Salomé, Pos. 135-137)

Darstellung autoethnografischer Aspekte

In der Pause stritt Salomé sich mit einem Mitschüler und erzählte in den ersten nicht mitgeschnittenen Minuten davon, dass sie ihren Mitschüler gerne „verprügelt“ hätte. Durch das Gespräch öffnete sie sich einerseits dem Interviewer, andererseits war sie durch den noch immer durch ein Fenster zu sehenden Schüler abgelenkt und es fiel ihr schwer, sich anfänglich auf das Thema Social Media zu konzentrieren. Im Laufe des Gesprächs gelang es, das Interview auf das Thema Social Media auszurichten. Sie wirkte durchgehend etwas nervös. Immer wenn sie von Verboten ihrer Erziehungsberechtigten sprach, erhob sich ihre Stimme und sie glitt in den Zustand ärgerlicher Erregung, den sie bereits am Anfang des Interviews offenbart hatte. Dadurch kann nur erahnt werden, inwiefern die Konflikte auch in der Familie zu Auseinandersetzungen führen müssen.

9.7 Viktor

Viktor ist ein 16-jähriger Schüler der Berufsorientierungsstufe.

Das Gespräch begann damit, dass Viktor erzählte, er spiele häufig online Spiele. Er besitzt ein eigenes Smartphone, das er mit mobilen Daten nutzt. Auf dem Smartphone spielt er einige kooperative Spiele, weiterhin nutzt er für solche Spiele seine PlayStation 4. Durch die Spiele tritt er mit anderen Personen in Kontakt.

Dabei kommuniziert er über die Chatfunktion und schriftsprachlich mit den jeweiligen Spielpartner*innen:

„Dann kommt so 99. Da drückst du drauf, da kommen so viele-, wie soll ich das denn jetzt sagen? Was sie geschrieben haben, andere Sprachen. Dann schreibe ich auch zwischendurch auf Deutsch: Kannst du Deutsch? Wenn ja, dann ja. Sind auch meistens Deutsche dabei im Spiel.“

(Viktor, Pos. 33)

Die Personen kennt er meist nur über die Spiele und nicht im realen Leben, dennoch sucht er durchaus nach bekannten Personen und Freunden bei diesen Spielen, um mit ihnen gemeinsam zu spielen. Über WhatsApp kommuniziert er sowohl schriftsprachbasiert als auch mit Sprachnachrichten. Dabei entscheidet er individuell: „Ich schreibe mal oder ich mache Sprachnachrichten. Das ist unterschiedlich. Wenn ich Lust und Laune habe“ (Viktor, Pos. 67). Ferner erstellt er bei WhatsApp manchmal einen Status, indem er verschiedene Dinge aus seiner Freizeitgestaltung preisgibt: „[...] Ich hatte mal so eine Figur drin, wo es nicht so wie hier, das hat so gebibbert. Ein ## Das habe ich mal reingesetzt und das habe ich wieder raus gemacht“ (Viktor, Pos. 81). Überdies nutzt er YouTube in der Kinderversion, sie nennt sich „YouTube Kids“. Dort schaut er Videos zum Thema „Filme“, „Computerspiele“ und „Musik“. Insgesamt konsumiert er viele Filme bzw. Serien, jedoch selten über Social Media. Viktor nutzt keine weiteren sozialen Netzwerke. Er kann zwar sehr genau erklären, was beispielsweise TikTok ist: „Ja, du kannst da nach den Leuten gucken, was die so machen. Und du kannst die verfolgen. Und die können dich-, du kannst auch selbst von dir Videos machen, dann gucken die dich an. Die können Like geben. Ja“ (Viktor, Pos. 105). Aber nutzen möchte er die Netzwerke nicht, selbst wenn er die Erlaubnis dafür bekommen würde. „Habe ich nicht. Brauche ich auch nicht“ (Viktor, Pos. 107). Er ist damit der einzige Proband, der kein Interesse an zusätzlichen sozialen Netzwerken hat. Seine Erziehungsberechtigten nutzen die App „Family Link“ und kontrollieren damit die Nutzungsdauer und die genutzten Apps. Sie geben keine direkten Zeiten für die Mediennutzung an, aber intervenieren, wenn ihrer Meinung nach genug Zeit mit Medien verbracht wurde. Darüber hinaus kann auch der Standort von Viktor erfasst werden:

„[...] Es zeigt auch den Standort an, wo ich bin. ... ## das Standort. Dann ruft meine Mama mich an. Dann sage ich, nein. Okay. Oder ich werde in (Zensiert) Zeigt auch so einen Mist mal an“

(Viktor, Pos. 279).

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Vor dem Interview war Viktor sehr aufgeregt und zeigte dem Interviewer zunächst große Teile der Schule. In der vorherigen Hospitationsstunde forderte der Schüler oft die Hilfe des Interviewers ein und suchte zudem die räumliche Nähe des Interviewers. Dadurch entwickelte sich in der vorangestellten Hospitationsstunde eine sehr entspannte Beziehung zu Viktor. Er berichtete zu diesem Zeitpunkt bereits sehr freimütig über seine Aktivitäten in der Schule und was er mit seinen Freund*innen in der Pause mache. Da er bereits wusste, warum der Interviewer in die Klasse gekommen war, erzählte er, dass er das Handy in der Schule nicht benutzen dürfe, jedoch sehr gerne darauf spiele. Er betonte mehrfach, dass das Smartphone in der Schule nicht genutzt werden dürfe und er aus diesem Grund sein Smartphone auch nicht dabei habe. Auf dem Weg in den Raum, in dem das Interview stattfinden sollte, fragte er, was er denn erzählen solle. Er wirkte ungeachtet der vorangegangenen Gespräche eingeschüchtert und verunsichert. Nachdem der Interviewer ihm mehrfach sagte, dass es wirklich darum gehe, was er erzählen könne und es kein richtig oder falsch gäbe, beruhigte er sich ein wenig und war bereit, das Gespräch zu beginnen. In dieser Situation profitierte der Interviewer von seinen bereits gesammelten Erfahrungen und konnte den Schüler somit beruhigen. Eine solche Situation hätte in vorherigen Interviews zu nachhaltiger Irritation seitens des Interviewers führen können.

9.8 Laura

Laura ist eine 15-jährige Schülerin der Berufsorientierungsstufe.

Zu Beginn berichtete sie davon, dass sie ihr Handy nicht mitgebracht habe, weil dies in der Schule verboten sei: „Im Unterricht, nein. In der Pause, nein“ (Laura, Pos. 11). Anschließend erzählte sie von ihrer Mediennutzung. Insbesondere YouTube und Spotify verwendet sie gerne, um Musik zu hören. Auf YouTube schaut sie außerdem verschiedene Video-Genres:

„Ja. Zum Beispiel Bastelideen, die gucke ich sehr gerne. Also Graffiti-Videos gucke ich auch ganz gerne, wie die das so machen, wie die sprühen und insgesamt. Und dann gucke ich vielleicht Jim Knopf oder so, der Lokomotivführer. [...]“

(Laura, Pos. 47-48)

Weiterhin spielt sie auf ihrem Handy Spiele und nutzt WhatsApp zur Kommunikation, indem sie Sprachnachrichten und Schriftsprache – je nach Gegebenheit – verwendet: „WhatsApp. Also da gibt man jemanden ein, den man so dolle mag. Ich habe ja eine Freundin und die habe ich auf meinem Handy drauf. Und mit ihr schreibe ich Nacht, Tag, mittags, abends, bevor ich ins Bett gehe“ (Laura, Pos. 61). Zudem erstellt sie auf WhatsApp einen Status, um Blumen oder ihre Freizeitaktivitäten mit ihren Freund*innen zu teilen.

Wie bereits durch ihre konsumierten YouTube-Videos ersichtlich, hat Laura ein Faible für Graffitis und würde gerne echte Graffitis in ihrer Freizeit sprühen. Bilder von Graffitis verschickt sie per WhatsApp an Freund*innen. Daneben nutzt sie TikTok und schaut dort Videos an. Sobald ihre Erziehungsberechtigten ihr einen Instagram-Account erlauben, möchte sie auf diesem Account Bilder von Graffitis für andere Menschen zugänglich machen. Sie berichtet, dass sie mit 18 einen eigenen Instagram-Account haben dürfe, einen solchen Account wünscht sie sich im Interview explizit. Sie gibt an, sehr häufig am Handy zu sein. Würden ihre Erziehungsberechtigten nicht intervenieren, würde sie gerne den ganzen Tag am Handy sein. Laut Lauras Aussagen werden ihr Medienkonsum und ihre Tätigkeiten auf Social Media von ihren Erziehungsberechtigten kontrolliert: „Bis in die Nacht und dann muss ich es ausmachen, weil meine Mama kontrolliert auch. Sie liegt immer oben, weil sie hört das. Und dann kommt der Papa hoch, schreit dann rum. Und das möchte ich nicht, weil sonst kriege ich es abgenommen und kriege ich es nicht mehr wieder. [...]“ (Laura, Pos. 139). Vor allem der Kontakt zu fremden Menschen wird von ihren Erziehungsberechtigten häufig thematisiert. Laura berichtet, dass sie ihr oftmals sagen, sie solle fremden Personen nicht antworten. Hierfür verwenden die Erziehungsberechtigten Analogien aus dem realen Leben, wie „zum Beispiel Drogen oder sowas. ‚Geh mit mir mit‘“ (Laura, Pos. 123). Trotz der strengen Reglementierung hat Laura bereits Inhalte konsumiert, für die sie zu jung ist. Nachdem sie Ausschnitte von „Chucky die Mörderpuppe“ gesehen hatte, bekam sie nachts Alpträume. Ihren Erziehungsberechtigten habe sie aus Angst vor Konsequenzen nichts von diesem Vorfall erzählt. Die Mediennutzung und die Reglementierung durch die Erziehungsberechtigten führen zu einer Vielzahl von Konflikten in der Familie.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Die Schülerin gab sich in der Hospitationsstunde eher zurückhaltend. Als sie dann im Interviewraum erschien, schien sie wie ausgewechselt. Sie war sehr aufgeweckt und selbstbewusst. Laura kam ohne ihr Handy zum Interview, denn Sie hatte es zwar in ihrem Ranzen, aber wollte es auch mit Erlaubnis nicht holen, weil dies in der Schule verboten sei. Ihre Präsenz ließe sich wie folgt sehr plastisch beschreiben: Mit einem lauten „Hallo“ kam sie in den Raum gerauscht und nahm ihn sofort ein. Anschließend war sie sehr begierig darauf, ihre Geschichten erzählen zu können. Nach dem Interview sprach sie immer weiter davon, wie sehr es ihr gefallen habe und über ihre Pläne mit Social Media. So erzählte sie noch etwas genauer als im Interview, wie gerne sie eine Instagram-Seite zum Thema Graffiti erstellen würde. Sie habe schon einige Bilder von Graffitis, die sie gerne posten würde. Darüber hinaus wolle sie nun endgültig mit dem Sprühen beginnen und dies auch fotografieren. Es zeigte sich ein großer Mitteilungsbedarf über ihre Wünsche und Träume.

9.9 Julian

Julian ist ein 15-jähriger Schüler der Hauptstufe.

Julian besitzt ein Handy mit sehr vielen Spielen, die er direkt zu Beginn des Interviews auf seinem Endgerät vorzeigt. Insbesondere Spiele, in denen er mit Autos fahren kann, gefallen ihm gut. Er hat keine mobilen Daten und benutzt das Internet über WLAN. Laut seiner Aussage ist ebenfalls ein Spiel seiner Mutter auf seinem Handy. Er nutzt WhatsApp, um zu kommunizieren. Da seine schriftsprachlichen Fähigkeiten nicht immer ausreichen, um sich online auszudrücken, kombiniert er in der Kommunikation Sprachnachrichten mit geschriebenen Nachrichten:

„[...] Ich kann nicht so gut schreiben. Da tue ich halt lieber so Audios machen. Das ist halt unterschiedlich. Also (Zensiert)²⁰⁵ kann ich schreiben: ‚Hallo!‘ oder: ‚Wie geht es dir?‘“ Das kann ich auch [...]

(Julian, Pos. 31).

Julian nutzt die App pragmatisch und kennt sich mit den Kommunikationsaspekten der App aus. Weitere Funktionen nutzt er nicht: „Ich weiß auch überhaupt nicht, ob ich da einen Status drin habe“ (Julian, Pos. 47). Er kommuniziert sowohl mit seiner

²⁰⁵ Anmerkung des Autors: Der Name wurde aus Datenschutzgründen zensiert.

Familie als auch mit Schüler*innen aus seiner Schule. Weitere Social-Media-Plattformen sind ihm namentlich bekannt, er nutzt sie jedoch nicht. Zu TikTok kann er sehr rudimentär sagen, was die Funktionen bzw. Möglichkeiten dieser App sind. „Bei TikTok kann man so Sachen hochladen, die dann andere Menschen sehen. Und ja, das ist halt dann TikTok“ (Julian, Pos. 61). Die Funktionen von TikTok kennt er, weil seine Schwester die App auf dem Smartphone nutzt. Weitere Social-Media-Apps und deren Funktionen sind ihm nicht bekannt. Julian betont im Interview, dass er über WhatsApp hinaus keine weiteren Social-Media-Plattformen nutzen möchte. YouTube hingegen verwendet er und betrachtet auf der Plattform Videos. Julian schaut vor allem YouTuber, namentlich erwähnt er „Fritz Meinecke“ und „Paluten“. Fritz Meinecke produziert Survival Videos und Paluten sogenannte Let’s Plays.

Die Reglementierung der Erziehungsberechtigten wird häufig spontan vorgenommen und es bestehen keine vorher festgesetzten Zeiten:

„Manchmal. Also meine Mutter kommt immer und sagt dann: ‚Ey, (Zensiert) mach mal das Handy aus. Das war jetzt ein bisschen lang!‘ Und dann sage ich immer: ‚Nein, Mama. Ich will noch ein bisschen dranbleiben.‘ Und das ist halt immer so ein Chaos.“

(Julian, Pos. 157).

Julian ist spieleaffin und nutzt dementsprechend sein Smartphone hauptsächlich, um zu spielen.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Wie auf den Aufnahmen zu hören ist, nutzte der Schüler während des Interviews sein Handy. Das Handy sendete mobile Daten, was zu permanenten Störgeräuschen auf den Aufnahmen führte. In den folgenden Interviews wurde darauf reagiert, indem darauf geachtet wurde, dass das Handy nicht mehr in die Nähe der Aufnahmegерäte gehalten wurde. Er hantierte mehr oder weniger dauerhaft mit dem Smartphone herum. Es fiel ihm mehrfach aus den Händen. Insgesamt machte er einen sehr nervösen Eindruck. Dennoch schien es so, als würde er sich darüber freuen, das Handy in den Händen halten zu dürfen. Vor und nach dem Gespräch erwähnte er, dass das Handy eigentlich in der Schule verboten sei und er es nur ausnahmsweise dabei habe.

9.10 Jeron

Jeron ist ein 17-jähriger Schüler der Berufsorientierungsstufe.

Jeron ist ein begeisterter Nutzer von Social Media, obwohl er kein eigenes Endgerät besitzt. Das soll er mit 18 bekommen, darauf freut er sich: „Habe erst Telefon dann mit 18“ (Jeron, Pos. 7). Er nutzt aktuell das Handy seiner Mutter, um per WhatsApp mit Freunden und Bekannten zu kommunizieren. Hierfür nutzt er sowohl Schriftsprache als auch Audionachrichten. Dies wird im folgenden Zitat deutlich, in dem er vom Telefon seiner Mutter berichtet: „Ich schreibe das am Telefon, schreibe dem (Zensiert) selbst. Aber alles gut“ (Jeron, Pos. 15-16). Über WhatsApp kontaktiert er sowohl seine Familie, in diesem Fall seinen Bruder, und Freunde sowie Bekannte. Durch Social Media kann er sich gut ausdrücken, was für ihn ein wichtiges Potenzial darstellt, da er durch seine unzureichende Artikulation häufig auf Verständnisprobleme bei Zuhörenden trifft. Über Social Media, insbesondere YouTube, unterhält er sich gerne und berichtet vor allem von den vielen verschiedenen Video-Genres, die er gerne ansieht:

„Frankfurt ist auch dabei, so fünf zu drei, das ein gutes Spiel. Vier zu vier, dann war noch Frankfurt so acht zu fünf. Dann ist Neues zum Film Combo leider. Dann Frankfurt zehn zu null. Ja“

(Jeron, Pos. 161-162).

Neben Fußballvideos sieht er sich gerne sogenannte Let's Plays an, insbesondere zum Spiel „Landwirtschaftssimulator“. Aufgrund seines Interessengebiets „Landwirtschaft“ spielt er das Spiel gerne.

Jeron lernt dadurch viele neue, vornehmlich landwirtschaftsbezogene, Wörter:

„Ja. Das ist auch so, da kann man da gucken, so eine Maschine, sondern so Eggen, die haben so Mähdrescher, die haben alles. So Mais, Gerste, Hafer, Kartoffeln. Und dann Kartoffeln“

(Jeron, Pos. 149-150).

Er kann seine realen Interessen in den von ihm genutzten Medien wiederfinden, sich dadurch weiterbilden und komplexe Zusammenhänge wie „Silage“ verstehen. Darüber hinaus wird ihm durch Social Media ermöglicht, am Leben in der näheren Gesellschaft teilzuhaben, da er darüber mit dem Landwirt aus seinem Ort kommunizieren kann.

Ferner kann Jeron Funktion und Nutzen weiterer Social-Media-Plattformen benennen, doch die Namen der Plattformen kann er nur mit Hilfestellung nennen. Seine Erziehungsberechtigten reglementieren den Medienkonsum, indem sie ihm kein eigenes Handy (erst ab 18 Jahren) zur Verfügung stellen und, wenn er Medien nutzt, durch gezielte Interventionen. So wird er beispielsweise bei der WhatsApp-Nutzung am Handy der Mutter regelmäßig kontrolliert und die Nutzungszeiten werden limitiert.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Der Schüler erzählte im Morgenkreis davon, dass er dem benachbarten Bauern bei der Silage geholfen habe. Da seine Aussprache nicht verständlich war, musste die Lehrkraft nachfragen und der Schüler erklärte sehr detailliert, was Silage ist, und dass er dem Bauern immer helfen würde. Das gleiche würde er bei dem Spiel „Landwirtschaftssimulator 19“ machen, daraus habe er auch sein Wissen. Prinzipiell würde er viele Inhalte, bei denen er dem befreundeten Bauern helfen würde, von seinem Spiel kennen. Das Spiel wurde dann auch zu einem Hauptbestandteil des folgenden Interviews. Grundsätzlich wurde der „Landwirtschaftssimulator“ von vielen Schüler*innen angesprochen, was auf Seiten des Autors dazu führte, dass er mit der Abkürzung „LS“ bei einigen Schüler*innen punkten konnte, da sie sich sehr für das Spiel interessierten.

9.11 Salih

Salih ist ein 16-jähriger Schüler der Berufsorientierungsstufe.

Salih besitzt ein Smartphone mit mobilen Daten. Für seine Online-Aktivitäten nutzt er jedoch lieber seinen Laptop, dort habe er mehr Apps als auf seinem Handy. Während des Interviews relativiert er stetig seinen Medienkonsum und versucht, das Handy als Zugangsmöglichkeit zu Social Media herunterzuspielen. Er besitzt Accounts für viele Social-Media-Plattformen. Beachtlich in seinem Fall ist, dass er für verschiedene Kommunikationsanlässe und -partner*innen jeweils verschiedene Apps verwendet, die nutzt er schriftsprachbasiert:

„Naja, also eher ich schreibe eher mit der Klassengruppe oder wenn bei uns eine Besprechung ist, dass wir dann Montag oder Dienstag machen sollten. Dann schreibt man halt, ja, so“ (Salih, Pos. 5-6);

„Ja, Instagram, da schreibe ich ja nur mit der (Zensiert) an der Schule, hier, ne? Nur mit ihr schreiben wir dann [...]“

(Salih, Pos. 29).

Über die Plattformen und ihre Funktionen ist er bestens informiert, sein besonderes Interesse gilt YouTube.

Dort schaut er Videos von einem Kanal an, der ihm ein besseres Leben verspricht und Salih versucht, sich darüber selbst zu optimieren:

„Naja, also was ich ja also gucke, ist zum Beispiel das, heißt er, ich erschaffe mich neu. Gibt es ja dieses eine Video. Wo man sich dann halt wie werde ich halt selbstbewusster? Wie kann ich meine Interessen mehr einsetzen?“

(Salih, Pos. 61).

Er räumt dem Kanal eine hohe Wichtigkeit in seinem Alltag ein. Nach der Vorstellung des Kanals dreht sich das Gespräch sehr lange um dieses Thema und er berichtet von seinen Fortschritten beim Thema „Selbstbewusstsein“ und „Selfcare“. Vor allem sein Yoga-Lehrer scheint ihm Hinweise auf die Kanäle gegeben zu haben. Darüber hinaus interessiert sich Salih für rechtliche Fragen, die der TikToker „HerrAnwalt“ anspricht. Dementsprechend nutzt er, entgegen seiner eigenen Angabe, Social Media durchaus häufig, wenn auch eher konsumierend als produzierend.

„Genau. Das mache ich jeden Tag, wenn die Schule ist. Wenn aber keine Schule ist und ich habe Wochenende, dann bin ich halt den ganzen 24 Stunden lang im PC und höre mir das dann an“

(Salih, Pos. 119).

Dies wird dadurch begünstigt, dass es keine Reglementierungen seitens seiner Erziehenden gibt. Salih wohnt in einem Kinderheim.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Salih drückte sich sehr eloquent und gewählt aus. Er schien sich auf das Interview vorbereitet zu haben. Dennoch wirkte er desinteressiert, fast gelangweilt, als er von seinen Erfahrungen auf den Social-Media-Apps berichtete. Zunächst erzählte er von seinen Kontakten, die er über Social Media pflegt. Sie scheinen ihm nicht allzu viel zu bedeuten. Als jedoch die Sprache auf YouTuber*innen und Influencer*innen kam, änderte sich sein Verhalten. Er wirkte lebendig und fast schon euphorisch. Seine Erzählungen hatten etwas von Ehrfurcht. Durch die Kanäle hätte er so viel gelernt und sein Selbstbewusstsein gestärkt. Eine solche Stärkung sei ihm sehr wichtig gewesen, weil er bis dato sehr schüchtern gewesen sei und nicht für sich eingestanden habe. Durch

die Kanäle und insbesondere seinen Logopäden und Yoga-Lehrer habe er sich verändern können. Von seinem Logopäden sprach er in positiven Tönen und scheint emotional sehr mit ihm verbunden. Da er ansonsten in einem Kinder- und Jugendheim lebte, war der Logopäde eine vertraute Person für ihn. Im Laufe des Interviews wurde das Gespräch stetig wieder auf den Yoga-Lehrer gelenkt. Immer wenn das Gespräch in diese Richtung ging, lächelte er unter der Maske²⁰⁶ und freute sich sichtlich. Die YouTube-Kanäle schien er mehr oder weniger obsessiv zu schauen und sein Leben strikt nach den dort gegebenen Empfehlungen auszurichten.

9.12 Aldin

Aldin ist ein 18-jähriger Schüler einer Förderschule der Hauptstufe.

Aldin berichtete davon, dass er viele Social-Media-Plattformen nutzt. Durch Piktogramme von Social Media-Plattformen konnte er verschiedene benennen. Zunächst erzählte er von Instagram und dass er dort insbesondere fußballbezogene Inhalte konsumiert: „Schreiben, Fotos holen von Dortmund, von alles“ (Aldin, Pos. 13). Der Schwerpunkt liegt hier bei Spielern des BVB und Eintracht Frankfurt. Ferner nutzt er Instagram, um seinen Freund*innen aus der Schule zu schreiben. Er hat nach eigenen Angaben ebenfalls berühmten Fußballspielern auf Instagram geschrieben, weil er dachte, dass sie mit ihm befreundet seien. Es stellte sich jedoch heraus, dass sie ihm nicht antworteten. Wenn Aldin von fremden Personen auf Instagram angeschrieben wird, ignoriert er sie und geht nicht weiter auf solche Nachrichten oder Anfragen ein. Neben Instagram nutzt er WhatsApp zur Kommunikation: „[...] Schreiben, telefonieren, ja. Kann man schreiben, telefonieren, Bilder schicken, alles“ (Aldin, Pos. 125). Seine Kommunikationspartner*innen bei WhatsApp sind primär Freund*innen und Verwandte. Ansonsten nutzt er Schriftsprache und Audionachrichten situativ. Außerdem ist er Mitglied in einigen WhatsApp-Gruppen: beispielsweise in einer Gruppe seines Fußballvereins. In der Gruppe erhält er die nötigen Infos für Spiele und Training: „Wenn wir so Spiel haben, dann schreiben die, wer nicht kommt, wer kommt, wer nicht kommt“ (Aldin, Pos. 133). Mithilfe von WhatsApp kann er somit an den Aktivitäten seines Vereins teilnehmen, was ihm gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

²⁰⁶ Durch die Coronapandemie wurden alle Interviews mit einer FFP-2 Maske durchgeführt.

Im Gespräch wird deutlich, wie wichtig ihm der eigene Fußballverein und seine Rolle innerhalb des Vereins sind. Auf der App YouTube schaut er YouTuber*innen, insbesondere einen, der Fußballvideos mit Fußballprofis erstellt. Über Social Media lebt er sein Interesse für Fußball aus. Weitere Social-Media-Apps wie TikTok und Snapchat nutzt er nicht.

Ein weiterer Aspekt ist die Reglementierung der Mediennutzung, die seitens der Erziehungsberechtigten nicht stattfindet. Reglementierungen bestehen lediglich in der Schule. Aufgrund der fehlenden Reglementierung in seiner Freizeit nutzt er das Smartphone impulsiv: „Wenn jemand schreibt, muss ich drangehen, wenn mich jemand anschreibt, da muss ich drangehen“ (Aldin, Pos. 272). In der Schule nutzt er das Handy nur selten, da in der Schule ein Handyverbot gilt: „Hier in der Schule schreiben, dort drinnen? Nee, da darf man, glaube ich, nicht“ (Aldin, Pos. 219). In einigen Fällen habe er während des Unterrichts auf Nachrichten geantwortet. Als Wunsch für die Zukunft formuliert er, dass er gerne in der Schule das Handy zum Kommunizieren benutzen würde. Weiterhin erzählt Aldin, dass er sehr gerne Videos von sich machen würde und sie auf einer Plattform hochladen würde.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Aldin war von Beginn an sehr interessiert daran, das Interview zu führen. Er erwartete den Interviewer direkt zu Beginn des Unterrichts und konnte es kaum erwarten, das Interview zu führen. Dementsprechend aufgeregt war er die ersten Minuten. Das erste Interview an dieser Schule stellte den Interviewer jedoch vor einige Herausforderungen. Zum einen verzögerte sich die Ankunft aufgrund einer Vollsperrung um fast zwei Stunden, zum anderen war eine der akquirierten Interviewpartnerinnen aufgrund von gesundheitlichen Problemen nicht in der Schule. Somit blieben nur Aldin und ein Mitschüler, der die gleiche Klasse besuchte. Im Klassenraum angekommen, wurde der Interviewer direkt von einem der zu interviewenden Schüler angeschrien „DU MUSST GAR NICHT KOMMEN, ICH RED NICHT MIT DIR. DAS HAB ICH AUCH SCHON GESAGT!“ Der Interviewer entgegnete, dass die Interviews natürlich auf freiwilliger Basis durchgeführt wurden. Während der Schüler, der nicht mit ihm reden wollte, sichtlich erregt auf seinem Platz setzte und den Interviewer mit wütenden Blicken strafte, sagte Aldin in leisem Ton, er würde sehr gern an dem Interview teilnehmen. Die Lehrerin schlug

vor, dass Aldin beginnen könne und anschließend der verweigernde Schüler eine weitere Chance auf ein Interview erhalten solle. Im Interview mit Aldin legte sich schnell die Schüchternheit und er sprach viel und ausgiebig über sein Social-Media-Verhalten. Nach dem Interview frühstückte die Klasse. Der erboste Schüler war ruhiger als zuvor, aber war noch immer nicht bereit, ein Interview zu führen. Im Anschluss an den Termin war beim Interviewer vor allem Enttäuschung vorherrschend, da leider nur ein Interview an dem Tag geführt werden konnte und die lange Fahrt zur Schule scheinbar umsonst war. Auf dem Weg zurück im Zug und während der Rekapitulation des Interviews überwog jedoch die Freude, da das Interview sehr gewinnbringend war und der interviewte Schüler viele spannende Erkenntnisse liefern konnte.

9.13 Jolanda

Jolanda ist eine 19-jährige Schülerin der Hauptstufe.

Jolanda besitzt ein Smartphone und nutzt darauf Social Media. Als Kommunikationsplattform dient ihr vorwiegend WhatsApp. Darüber kommuniziert sie hauptsächlich mit Freund*innen, Mitschüler*innen²⁰⁷ und Familie. Sie verwendet sowohl Schriftsprache als auch Sprachnachrichten, um WhatsApp zu nutzen. Mit Mitschüler*innen ohne Schriftsprache kommuniziert sie so beispielsweise über Sprachnachrichten. Bei WhatsApp ist ihr fester Freund einer der wichtigsten Kontakte. Gleiches gilt für Instagram:

„Da schreibe ich auch mit ein paar Freunden und schreibe mit meiner Schwester darüber und mache auch manchmal Fotos darauf und die schicke ich meinem Freund auch, weil er Insta hat. Wir haben fast alles gemeinsam“

(Jolanda, Pos. 17).

Bei Instagram postet sie keine Bilder oder Stories, weil sie dort Mobbing Erfahrungen gemacht hat. Personen, die sie nicht kannte, haben Sie in Kommentaren und Privatnachrichten beleidigt. „Weil mich schon andere Leute auf Insta richtig niedergemacht haben, total beleidigt und geärgert und deswegen habe ich auch so wenig Kontakt darauf“ (Jolanda, Pos. 121). Das Problem löst sie, indem sie mit ihren Erziehungsberech-

²⁰⁷ Aktuellen und ehemaligen.

tigten darüber kommuniziert und um Hilfe bittet. Sie blockieren gemeinsam mit Jolanda die beleidigenden Personen. Daher nutzt sie Instagram nur, um dort mit Freund*innen in Kontakt zu treten, die kein WhatsApp oder Snapchat haben. „Auf WhatsApp sind die wesentlich lieber zu mir als bei Insta“ (Jolanda, Pos. 161). Bei WhatsApp postet sie Bilder von sich und ihren Haustieren über die Statusfunktion. Weiterhin kommuniziert sie über Snapchat mit Freund*innen und Mitschüler*innen ihrer ehemaligen Schule und versendet im Zuge dessen ebenfalls Bilder. Auf Snapchat hat sie allerdings bisher keine negativen Kommentare erhalten. Außerdem schaut sie mit ihrer Schwester YouTube-Videos, insbesondere Musikvideos und „lustige Videos“. Insgesamt verwendet sie WhatsApp am häufigsten und Instagram am seltensten.

Ferner ist es Jolanda wichtig, dass ihre Privatsphäre bezüglich ihres Smartphones gewahrt wird:

„Wenn ich irgendwo sitze, dann gucken die auf mein Handy und da habe ich schon zu ihnen gesagt, kennt ihr Privatsphäre? Nein. Die kennen einfach keine Privatsphäre, nichts. Die haben ja auch kein Handy, sind ja erst 10 oder 9. Deswegen gucke ich nur mit meiner Schwester YouTube“

(Jolanda, Pos. 191-192).

Facebook, TikTok und deren Funktionen sind ihr bekannt, aber sie nutzt diese Plattformen nicht. Social Media sind essenzieller Bestandteil ihrer Beziehung. Sie und ihr Freund kommunizieren außerhalb der Schule über WhatsApp und Instagram. Kontakt zu ehemaligen Schüler*innen von Jolandas Schule hält sie ebenfalls über soziale Medien. In ihre Mediennutzung greifen die Erziehungsberechtigten wenig reglementierend ein:

„Ich mache am Wochenende nur von 9 bis 12, dann mache ich Pause und dann mache ich von 12 bis halb 3, 3 mache ich Pause und dann nehme ich es wieder. Ich mache dazwischen eine Pause, weil ich habe keine Lust, nur am Handy zu hängen“

(Jolanda, Pos. 213).

Jolanda hat mobile Daten und darf ihr Smartphone benutzen, wann immer sie möchte. Lediglich ab 21 Uhr muss sie ihr Smartphone an ihre Mutter geben, sie händigt es ihr am nächsten Morgen wieder aus. In der Schule gilt ein generelles Handyverbot, das nach Jolandas Auffassung bestehen bleiben sollte. Sie wünscht sich jedoch, dass in der Schule Social Media im Unterricht besprochen werden, insbesondere problematische

Situationen wie jene, die sie selbst auf Instagram erlebt hat: „Ja, das fände ich gut, wenn man da mal etwas dazu macht über Insta, wenn man so behandelt wird“ (Jolanda, Pos. 237).

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Bevor das Interview begann, erzählte Jolanda dem Interviewer, dass sie aufgrund des Interviews sehr aufgeregt sei, und außerdem würde ihr Freund sie nächstes Wochenende besuchen. Sie wirkte jedoch völlig entspannt, als sie mit in den Interviewraum kam. Während des Interviews wurde die Atmosphäre leider durch eine in den Raum kommende Therapeutin gestört. Ab diesem Zeitpunkt konnte das Interview nicht mehr an den Gesprächsfluss anknüpfen. Jolanda wirkte gehemmt und fühlte sich nicht mehr sicher. Dementsprechend könnten viele spannende Erkenntnisse und Erzählungen durch die Störung verloren gegangen sein. Sie wirkte, als wolle sie noch mehr erzählen, doch sie war zu unsicher.

Nachdem während der Interviews bereits zuvor herausfordernde Situationen mit anderen User*innen thematisiert wurden und die Schüler*innen in der Regel adäquat zu reagieren wussten, war die Überraschung des Interviewers bei Jolanda und ihrem Umgang mit dem Mobbingproblem nicht mehr groß. Zu diesem Zeitpunkt war dem Interviewer bereits klar geworden, dass seine Zielgruppe (zumindest teilweise) mit problematischen Situationen auf Social Media umgehen können.

9.14 Tim

Tim ist ein 19-jähriger Schüler der Berufsorientierungsstufe.

Tim besitzt ein Smartphone und nutzt nahezu alle Social-Media-Apps. Als Besonderheit kann sein Zugang zu Skype gewertet werden, den er im Interview eigenständig erwähnt. Damit ist er der einzige Nutzende der App in den geführten Interviews. Als primäre Kommunikationsapp nutzt er WhatsApp, dort kommuniziert er mit Freund*innen und Familie. Weiterhin nutzt er die App, um mit Frauen ins Gespräch zu kommen, im Interview berichtet er davon, dass eine ehemalige FSJlerin der Schule ihm wohl nicht mehr schreibe, weil er sie nicht in Ruhe gelassen habe.

„Ich wollte sie treffen, wir haben uns auch einmal getroffen im Kino, aber dann, und auch an Geburtstag, aber und dann wollte ich sie nochmal treffen. Und dann hat die das einfach ignoriert. Und ich hoffe, dass es bei der Frau (Zensiert) anders läuft, weil ich kriege ihre Kontaktdaten von der Frau (Zensiert)“

(Tim, Pos. 97).

Zur Kommunikation nutzt er sowohl Schriftsprache als auch Sprachnachrichten, die er situationsabhängig variiert. Darüber hinaus berichtet er über seine Kontaktversuche zu berühmten Persönlichkeiten über deren Social-Media-Profile. Wenn sie nicht antworteten, reagiere er emotional und sei enttäuscht. Im Interview berichtet er von einem Beispiel: Er habe bei Skype Rita Ora angeschrieben und sie habe mit ihm gechattet. Es stellte sich im Laufe des Chats heraus, dass es sich nicht um die echte Rita Ora handelte, und die Person verlangte Geld von Tim. „[...] Nee kein Twitter, sondern Skype. Und da habe ich mit Rita Ora geschrieben und das war ein Betrüger“ (Tim, Pos. 157). Dies erzählte er seiner männlichen Bezugsperson, gemeinsam erkannten sie den Betrug.

Insgesamt nutzt er Social Media sehr häufig und versiert, da er vor allem bei komplizierteren Abläufen angeleitet wird. Seine männliche Bezugsperson erklärte ihm beispielsweise, wie man YouTube-Videos hochlädt. Tim lud daraufhin einen Clip vom Film „Cars 2“ hoch, dieser wurde aufgrund von Copyright alsbald gelöscht. Bei YouTube und TikTok verfolgt er YouTuber*innen und Influencer*innen und schaut sich deren Videos an. Snapchat und Instagram nutzt er ebenfalls, dort postet er Dinge, die er in seiner Freizeit macht, um sie seinen Freund*innen zeigen zu können. Weiterhin gibt er an, dass er gerne freizügige Bilder von sich posten würde. Auf die Idee sei er gekommen, weil Madonna ebenfalls solche Posts hochgeladen habe. Bei der Nutzungshäufigkeit steht bei Tim YouTube an erster Stelle, gefolgt von TikTok und WhatsApp. Instagram, Snapchat und Facebook nutzt er seltener.

Seine Erziehungsberechtigten reglementieren seinen Medienkonsum kaum. Lediglich wenn er Schwierigkeiten mit den Apps hat, konsultiert er sie, um von ihnen Hilfe einzufordern.

Er setzt sich über Anweisungen und Regeln seiner Erziehungsberechtigten hinweg und lädt sich Social-Media-Apps herunter:

„Nee. Und das ist Facebook. Man kann damit schreiben. Ich hatte mal Facebook, aber da habe ich, ohne meine Eltern zu fragen, habe ich mir Facebook, mein Bruder hat mir Facebook runtergeladen. Und dann kam der (Stiefvater, Anm. d. Autors) hoch und dann hat der das sofort gelöscht, hat das gesehen und dann hat der gelöscht“ (Tim, Pos. 151).

Das Handyverbot in der Schule empfindet Tim als ungerecht, da er in seiner ehemaligen Schule das Handy wenigstens in der Pause benutzen durfte: „Ja. Warum darf ich verstehe das nicht- warum durfte man in der (vorherigen Schule, Anm. d. Autors) Handy benutzen in der Pause und hier nicht“ (Tim, Pos. 201). Von seiner aktuellen Schule würde er sich wünschen, „dass ich mehr am Handy bin“ (Tim, Pos. 221-222).

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Bevor das Interview startete, traf der Interviewer Tim und seine Teilhabeassistentin bereits im Aufzug der Schule. Zu diesem Zeitpunkt war weder Tim noch dem Interviewer bewusst, dass sie im Verlaufe des Vormittags ein Interview miteinander führen werden. Bereits im Aufzug erzählte Tim von seinen „Frauengeschichten“, dies setzte sich im Laufe des Interviews fort. In diesen Momenten wirkte der Schüler schon aufgeschlossen und an der Person des Interviewers interessiert. Er fragte den Interviewer, wer er sei und wo er herkomme. Ebenso verhielt es sich auf dem Weg zum Interviewraum. Nach dem Interview und auf seine Bitte hin, das Aufnahmegerät abzuschalten, sprach er den Interviewer mit privaten Fragen an. Es handelte sich um Fragen, wie er am besten mit Frauen flirtet bzw. sie für sich gewinnen könnte. Die Passagen zeigten den schnellen Vertrauensaufbau des Schülers, der dadurch viele authentische Aussagen tätigte. Nichtsdestotrotz waren die offenen und provokanten Fragen bezüglich Frauen dem Interviewer unangenehm.

9.15 Anna

Anna ist eine 15-jährige Schülerin der Berufsorientierungsstufe.

Anna verbringt viel Zeit an ihrem Handy und nutzt Social-Media-Anwendungen regelmäßig. Die Social-Media-Anwendungen, die Anna nutzt und kennt, sind sehr vielfältig. Insbesondere Instagram und WhatsApp werden von ihr häufig verwendet.

Auf Instagram kommuniziert sie mit ihren Freund*innen und schaut sich deren Posts an:

„[...] Instagram ist dazu da, um, ich weiß nicht so. Da sieht man ja zum Beispiel Freundinnen oder so. Zum Beispiel wo die gerade, keine Ahnung, was essen oder so. Es gibt ja unterschiedliche Sachen, was wer postet. Entweder halt, wo sie gerade essen oder vom Urlaub oder von sich Bilder“

(Anna, Pos. 3).

Selbst postet sie sehr wenig Bilder auf Instagram. Vielmehr verwendet Anna es dazu, Bilder von sich zu machen und sie lokal auf ihrem Handy zu speichern. Weiterhin sichert sie Bilder, die ihre Freund*innen posten, in der App, um diese zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal ansehen zu können. Bei Influencer*innen folgt sie lediglich „Lisa und Lena“, die sie zunächst bei TikTok gesehen hat.

Eine weitere Kommunikationsmöglichkeit ist für sie WhatsApp, dort kommuniziert sie neben ihren Freund*innen mit Verwandten und vor allem mit ihren Erziehungsberechtigten. Als Kommunikationsform nutzt sie sowohl Schriftsprache als auch Sprachnachrichten, wobei sie häufiger auf die Schriftsprache zurückgreift: „Das ist immer unterschiedlich. Ich schreibe eher so“ (Anna, Pos. 17).

Insbesondere auf der Zugfahrt zur Schule nutzt sie das Smartphone, um sich die Zeit zu vertreiben oder bei Problemen wie Verspätungen Hilfe zu holen. Auffällig ist vor allem, dass sie unterscheidet, wer ihre Posts sehen kann und wer nicht. Sie erzählt, dass sie darauf achtet, keine fremden Personen zu liken oder ihnen zu followen. Ferner erzählt sie von einer Freundin, die in solchen Situationen unbedarft vorgeht und Personen anschreibt oder deren Anfrage annimmt. Es sei bereits vorgekommen, dass die Freundin nach Chats auch zu den älteren Chatpartnern ins Auto gestiegen sei:

„Nein, das nicht. Aber wenn die jetzt so 23 sind, dann schon. Das war halt bei ihr so, 23 so. Ja, ist sie mit dem in das Auto gestiegen und ist dann in das Parkhaus gegangen und dann hat der da lauter Sachen gemacht so, ja. [...]“ (Anna, Pos. 63-64).

Diese Geschichten nimmt sie zum Anlass, selbst sehr vorsichtig zu sein und mit keinerlei fremden Personen auf Social Media zu kommunizieren.

Zudem kennt sie die nötigen Sicherheitsvorkehrungen für etwaige Treffen:

„[...] Wenn man sich mit jemanden trifft, zum Beispiel, nicht bei sich zu Hause treffen oder zum Beispiel in der Stadt, wo mehrere Menschen sind. Oder halt eine Freundin mitnehmen. Falls dann doch mal was sein sollte, dass man jemanden halt in der Nähe hat“ (Anna, Pos. 67-68).

Im Übrigen wird Annas Social-Media- und Handy-Konsum von ihren Erziehungsberechtigten kaum bzw. nicht reglementiert. Dadurch nutzt sie ihr Handy autonom und nimmt es mit in die Schule. Dort nutzt sie es aufgrund des allgemeinen Handyverbots nicht, dennoch wünscht sie sich in der Schule häufiger das Thema „Social Media“ und eine Aufklärung seitens der Lehrkräfte für mögliche Probleme.

Darstellung autoethnografischer Aspekte

Anna war vor und während des Interviews schüchtern. Sie antwortete auf die Fragen, erzählte jedoch nur das Nötigste. Nach dem Interview öffnete sie sich und fragte den Interviewer, ob er solche Interviews täglich mache. Es entwickelte sich ein offenes Gespräch und die Schülerin öffnete sich. Leider konnte dies nicht in das Interview integriert werden. Die Schülerin war währenddessen eher verschlossen. Das zeigte ihre abgekehrte Körperhaltung mit permanent vor der Brust verschränkten Armen. Sie erzählte stets nur das Nötigste und verwies bei viel Themen auf ihre Freundinnen und erzählte wenig über ihre eigene Nutzung. Während des Gesprächs schien sie genau abzuwägen, was sie sagte und was nicht. Sie schien eine Agenda des Interviewers zu vermuten und antwortete dementsprechend. Auch nach dem Interview verließ sie den Raum sehr schnell und verabschiedete sich nicht mehr.

9.16 Zwischenfazit

Die Fallanalysen zeigen eindrücklich, dass alle Schüler*innen individuelle Erfahrungen bei der Nutzung von Social Media gemacht haben. Mithilfe der autoethnografischen Darstellungen können zudem die Eindrücke des Autors miteinbezogen werden und erlauben somit einen Einblick in die Emotionen und Erkenntnisse vor, während und nach den Interviews.

Die Spannweite der Nutzung ist beachtlich und spiegelt doch die Heterogenität der Zielgruppe wider (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Auf der einen Seite der Skala gibt es Schüler*, die Social Media, wenn überhaupt, rezeptiv nutzen und lediglich über Messenger-Apps kommunizieren, wie beispielsweise Viktor (vgl. Kapitel 9.7). Auf der anderen Seite gibt es Schüler*innen, die eigene Videos kreieren und Posts verfassen; als Beispiel ist Aldin zu nennen (vgl. Kapitel 9.13). Über alle Interviews hinweg konnte eine Vertrauensbasis geschaffen und mit den Schüler*innen ein wertschätzendes und informatives Gespräch geführt werden. Insbesondere die Themen²⁰⁸, die außerhalb der Interviews angesprochen wurden, zeigten die intensive und persönliche Atmosphäre der Gespräche. Weiterhin ermöglichte es die qualitative Methode den Schüler*innen zu Wort zu kommen. Sie stehen nicht als Prozentzahlen in der Studie, sondern ihren besonderen und individuellen Geschichten wird Rechnung getragen. Die Zwischentöne und persönlichen Erlebnisse der Schüler*innen sind der Kern der vorliegenden Dissertation. Vor allem die Erfolgsgeschichten beim Thema Social Media, wie die erfolgreiche Blockierung von Mobber*innen durch Jolanda und ihre Erziehungsberechtigten, sind wichtige Erkenntnisse der Studie. Die Ambivalenz dieser Geschichte zeigt eine generelle Problematik von Social Media. Einerseits wurde sie online gemobbt und erlebte dadurch negative Konsequenzen ihrer Nutzung, andererseits setzte sie sich erfolgreich dagegen zur Wehr und konnte somit Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Kapitel 9.13). Generell konnten vor allem positive Aspekte der Nutzung von Social Media erfasst werden.

Darüber hinaus zeigt sich in den Fallvorstellungen, dass Social Media und generell Mediennutzung einen großen Teil in der Freizeit der Jugendlichen einnehmen, ähnliche Ergebnisse zeichnen sich in der JIM-Studie ab (vgl. mpfs 2021; Kapitel 7.1.2).

²⁰⁸ Die Inhalte der Gespräche werden nicht Gegenstand der Auswertung oder Ergebnisse, da die Schüler*innen jeweils explizit darum baten, diese Themen nicht weiterzuerzählen oder zu verwenden.

Insbesondere digitale Spiele sind bei den Schüler*innen sehr beliebt und werden in nahezu allen Interviews angesprochen (vgl. Kapitel 9). Doch auch Videos und Musik werden digital konsumiert.

Kommunikation über Social Media ist ein weiteres zentrales Thema, das in so gut wie allen Fallvorstellungen eine Rolle spielt. Die Schüler*innen berichteten darüber, wie sie ihre Kommunikation online gestalten. Auch hier zeigt sich eine hohe Diversität in der Nutzung der Kommunikationsmodalitäten. Das Spektrum reicht von ausgereifter Nutzung der Schriftsprache, mit Wechsel der Kommunikationsmodalitäten bei Bedarf (vgl. Kapitel 9.13), bis hin zur auditiven Kommunikation über Sprachnachrichten (vgl. Kapitel 9.3) und allem dazwischen. Social Media verbindet die Schüler*innen mit ihren sozialen Kontakten und trägt zu einer Festigung dieser bei.

Da in den geführten Interviews ausschließlich Schüler*innen zu Wort kommen, ist eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund von sozial erwünschten Antworten und eine Unterrepräsentation von risikobehafteten Situationen möglich, weil letztere von den Interviewten eventuell nicht als problematisch bewertet werden. In dem Punkt ist jedoch zu beachten, dass bewusst Schüler*innen nach ihren subjektiven Erfahrungen befragt wurden und der Fokus auf den positiven Aspekten von Social Media lag. Die Risiken von Social Media wurden bereits in Kapitel 5.3 ausführlich dargelegt und gelten selbstverständlich ebenfalls für die beschriebene Zielgruppe (vgl. Kapitel 5.3). Um mögliche Gefahren von Social Media zu beschreiben, müssen sie nicht zwingend in den Interviews vorkommen. Der Fokus auf die Potenziale und das subjektive Empfinden von Social Media bietet die Möglichkeit, den Umgang mit Social Media in Schulen und den Familien bedürfnisorientiert auszurichten (vgl. Kapitel 12).

Nachdem Kapitel 9 die einzelnen Schüler*innen und ihre individuellen Fälle vorgestellt und gewürdigt hat, wird im nächsten Kapitel eine Auswertung der Interviews anhand von Codes vorgenommen. Dadurch können Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fällen pointierter und detaillierter als in diesem Zwischenfazit vorgestellt werden. Darüber hinaus werden Rückbezüge auf die bearbeiteten Theorien gezogen und die generierten Ergebnisse diskutiert.

10 Ergebnisdarstellung und -diskussion (nach Codes; unter Berücksichtigung autoethnografischer Aspekte)

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse anhand der vergebenen Codes ausgewertet. Hierbei werden zentrale Aussagen mit Zitaten aus den Interviews untermauert. Die Subcodes bilden jeweils die Unterkapitel zu den Codes. Am Ende jeder Darstellung der Codes werden die Ergebnisse in die aktuelle Forschung (vgl. Kapitel 7) und die erarbeiteten Theorien (vgl. Kapitel 2-6) eingeordnet und anhand der theoretischen Erkenntnisse analysiert.

10.1 Nutzung

Der Code „Nutzung“ wird in allen Interviews angesprochen und ist quantitativ der am häufigsten vergebene Code. Die Nutzung der mobilen Endgeräte wird von sämtlichen Schüler*innen als unproblematisch beschrieben, sie gestaltet sich jedoch sehr heterogen. Während einige Schüler*innen eigene Inhalte produzieren, indem sie eigenständig YouTube-Videos hochladen (vgl. Tim) oder TikTok-Videos kreieren (vgl. Ahmet,), verbleiben andere Schüler*innen auf der rein rezeptiven Ebene und konsumieren lediglich Inhalte (vgl. Marlina; vgl. Viktor; vgl. Laura; vgl. Jeron; vgl. Salih). Dadurch entstehen Unterschiede in der Qualität und Intensität der Social-Media-Nutzung.

10.1.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Social-Media-Nutzung gestalten sich sehr vielfältig. Einige Schüler*innen nutzen Social Media ohne Hilfen und Einschränkungen (vgl. Luisa; vgl. Robin; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Salomé; vgl. Salih; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Anna). Die einzigen in den Interviews angesprochenen Hilfsmittel zur Nutzung von Social Media sind die Sprachsteuerung und die Hilfe der Bezugspersonen. Vor allem unzureichender Schriftspracherwerb kann durch gezielte Nutzung der Sprachsteuerung zumindest zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden (vgl. Marlina; vgl. Julian; vgl. Jolanda). Eine Schülerin nutzt die Spracheingabe sowohl für Textnachrichten als auch für die Suchfunktion bei YouTube (vgl. Marlina), darüber hinaus berichtet sie von Sprach- und Videoanrufen bei Familie und Freunden: „[...] mit der telefoniere ich manchmal oder mal Sprachnachrichten [...]“ (3 Pos. 25). In einem anderen Interview betont Julian deutlich, dass er sich durch Unsicherheiten bei der Schrift eher mit Audios verständigt: „Also, wenn ich-. Ich kann nicht so gut

schreiben. Da tue ich halt lieber so Audios machen“ (Julian, Pos. 31). Durch technische Hilfestellung ist in diesem Fall eine Kommunikation ohne Schriftsprache möglich und dem Schüler wird eine neue Kommunikationsmöglichkeit eröffnet. Das Interview lässt erkennen, dass Smartphone und Tablet eine Erweiterung des Kommunikationsspektrums bilden können, wenn durch sie Social-Media-Anwendungen genutzt werden. Somit sind Familie und Freunde unabhängig vom Standort erreichbar und können kontaktiert werden: „Also, dass ich mit meiner Mama, mit Freunden chatten kann zum Beispiel. Das finde ich gut, ja“ (Marlina, Pos. 167).

10.1.2 Plattformen

Die am häufigsten genutzten Plattformen in den Interviews sind WhatsApp und YouTube. Insbesondere WhatsApp wird als alltägliche App wahrgenommen: „WhatsApp, das hat jeder“ (Aldin, Pos. 123). Seltener werden TikTok und Instagram als genutzte Apps angegeben. Dennoch sind die Plattformen und das dazugehörige Icon allen Proband*innen bekannt (vgl. Interviews 1-15). Nennenswert ist zudem, dass Robin den Messengerdienst „Signal“ und Ben den Facebook Messenger zur Kommunikation nutzen. Sie sind jeweils die einzigen Proband*innen, die diese Apps verwenden.

WhatsApp steht für zwei zentrale Aspekte: Zum einen bietet es eine Plattform, mit der sich Familienmitglieder austauschen können und Absprachen treffen können, zum anderen werden über WhatsApp Freundschaften gepflegt und Treffen im realen Leben verabredet (vgl. Interviews 1-15). Durch verschiedene Bedienelemente²⁰⁹ wird die Bedienung von WhatsApp erleichtert und ermöglicht somit eine barrierearme Kommunikation.

YouTube wird von allen Proband*innen häufig genutzt (vgl. Interviews 1-15). Auf YouTube sind unterschiedliche Themen für die Schüler*innen relevant: Musikvideos, Let's Plays und Videos von YouTubern (vgl. Interviews 1-15). So berichtet eine Teilnehmerin: „Also ich gucke gerne Musikvideos, lustige Videos und so“ (Luisa Pos. 21-22), eine weitere Teilnehmerin ist sehr an der Graffiti-Kultur interessiert und benützt YouTube dafür, sie zu verfolgen: „Ja. Zum Beispiel Bastelideen, die gucke ich sehr

²⁰⁹ Sprachnachrichten, Emojis, Profilbilder (zeigen an, mit wem kommuniziert wird) etc.

gerne. Also Graffiti-Videos gucke ich auch ganz gerne, wie die das so machen, wie die sprühen und insgesamt. [...]“ (Laura, Pos. 47).

Neben den unterhaltungsorientierten Inhalten werden Inhalte konsumiert, die speziell für Kinder kreiert wurden und mit denen das Wissen der Kinder erweitert werden soll. Ein Beispiel für derartige Inhalte auf YouTube ist der Kanal von „Checker Tobi“. Die „CHECKER WELT“ bereitet Inhalte aus der Politik, Gesellschaft und Wissenschaft kindgerecht auf und vermittelt dadurch Wissen. Ein besonderes Erlebnis mit dem Kanal schildert ein Teilnehmer der Studie so:

„[...] einmal so ein Video angeschaut, das war richtig geil. Den kenne ich sogar auch sehr gut. Den habe ich sogar auch abonniert. Der heißt Checker Tobi und der hat einmal so ein Video gemacht. Da war er in so einer Schule und da ging es um, ja was war das? Um Internet oder so etwas, was du eben gesagt hast. Und ja, da konnten sie sich halt aussuchen, ob sie das Handy mitnehmen und ob sie es nicht mitnehmen. [...]“

(Julian, Pos. 183).

Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt Julian, dass die Schüler*innen in dem Video ein Arrangement mit der Schule hatten und ihre Handys mit in die Schule nehmen durften. Das Experiment sei gut verlaufen.

10.1.3 Schriftsprache

Bezüglich der Schriftsprache ist im Zuge dieser Studie zu erwähnen, dass alle befragten Schüler*innen bis auf zwei nach eigener Aussage lesen und schreiben können (vgl. Marlina; vgl. Julian). So kommunizieren sie unkompliziert über die meist schriftsprachbasierten Apps. Aber auch die Proband*innen, die nicht sicher in der Schriftsprache sind, profitieren von Social-Media-Apps. Erwähnenswert sind in diesem Zuge vor allem die Sprachein- und -ausgabe, die barrierearme Kommunikation über Apps ermöglichen (vgl. Marlina; vgl. Julian; vgl. Aldin; vgl. Jolanda). Die Funktion wird ebenfalls von Schüler*innen genutzt, die schriftsprachlich kommunizieren, indem sie individuell entscheiden, welche der Kommunikationsformen für sie im Moment die sinnvollere bzw. schnellere ist: „Ich schreibe mal oder ich mache Sprachnachrichten. Das ist unterschiedlich. Wenn ich Lust und Laune habe“ (Viktor, Pos. 67). Ferner entfaltet die kompetente Nutzung von Audio- und Schriftsprachkommunikation ein besonderes Potenzial: Jolanda kann lesen und schreiben, deswegen kommuniziert sie primär über Schriftsprache. Ein Freund von ihr kann jedoch nicht lesen, mit ihm kommuniziert sie über Sprachnachrichten, wie sie im Interview berichtet: „Weil der nicht so

gut lesen kann, wenn ich schreibe. Deswegen hört der sich die Sprachnachrichten an von mir“ (Jolanda, Pos. 77-78). Sie kann somit mit verschiedenen Personengruppen kommunizieren und die jeweils sinnvolle Kommunikationsart nutzen (vgl. Jolanda). Durch die hohe Anzahl an Schüler*innen, die im FS gE nicht lesen oder schreiben können, sind verschiedene Kommunikationsmodi wichtig und zielführend hin zu einer teilhabeorientierten Nutzung von Social Media.

10.1.4 Hardware

Viele der Teilnehmenden besitzen ein eigenes mobiles Endgerät. Häufig sind die Smartphones nicht das einzige Endgerät, meistens werden Tablets oder Laptops als ergänzende Endgeräte genannt (vgl. Interviews 1-15). Das Nutzungsverhalten variiert je nach Proband*in und Gerät:

„Naja, also eigentlich ich habe ein Handy, aber da habe ich halt nicht so viel darauf wie im Laptop. Und bei dem Laptop habe ich halt mein WhatsApp, Facebook, Instagram, TikToks. Ja, das war es eigentlich auch schon“

(Salih, Pos. 3).

Social Media können über verschiedene Geräte genutzt werden, doch WhatsApp und weitere Messenger werden von allen Proband*innen, die ein Smartphone besitzen, auf dem Smartphone verwendet (vgl. Interviews 1-15). Mobile Daten haben nicht alle Befragten, sie nutzen in diesem Fall WLAN und können nur von zu Hause oder anderen WLAN-Netzen auf die sozialen Medien zugreifen.

10.1.5 Spiele

Einige Proband*innen nutzen ihre mobilen Endgeräte dazu, Spiele zu spielen. Hierbei kann zwischen Solo-Spielen, die allein auf ihrem Endgerät ohne Verbindung zu anderen Spieler*innen gespielt werden, und kooperativen Spielen, die online mit anderen Spieler*innen gemeinsam gespielt werden, unterschieden werden. Besonders die kooperativen Spiele ähneln vom Charakter her Social Media, da Spieler*innen sich über eine Chatfunktion (ohne Audiofunktion) verständigen und vernetzen können. Es ist bei einigen Spielen ebenfalls möglich, Freundschaftsanfragen zu verschicken.

Vornehmlich bei dem Spiel Roblox ist die Funktion ausgeprägt:

„[...] Dann kriegen die das. Es gibt Freundinnen, die kriegst du angezeigt. Das sind meistens Mädchen, die mitspielen, auch zwischendurch Jungs. Und dann hat sie mich und dann habe ich sie. Dann gucke ich, wer gerade was spielt, kann ich zum Glück auch einsehen. [...]“

(Viktor, Pos. 37).

Weiterhin werden von den Proband*innen noch die Spiele „Hay Day“ und „8-Ball“ als kooperative Spiele genannt. Das Spiel „8-Ball“ wird von Ben häufig mit seinen Familienmitgliedern gespielt (vgl. Ben, Pos. 29-37). Weiterhin ist das Solo-Spiel „Landwirtschaftssimulator“ ein bekanntes und oft gespieltes Spiel. Die gespielten Spiele und die konsumierten Spielvideos bei YouTube überschneiden sich häufig. So werden oftmals Let's Plays von Spielen geschaut, die bereits selbst gespielt werden.

10.1.6 Autoethnografische Aspekte

Während der Interviews nutzten einige Proband*innen ihre mobilen Endgeräte. Dadurch konnten Beobachtungen zu ihrem Nutzungsverhalten gemacht werden. Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Nutzung mit den eigenen Geräten als routiniert und zielgerichtet vonstattenging. Das mobile Endgerät wurde von allen Schüler*innen stolz präsentiert und, wenn die Möglichkeit des Internetzugangs durch mobile Daten bestand, legten sie wichtige Anwendungen dar. Häufig wurden Lieblingsvideos oder Lieblingsmusik vorgestellt.

10.1.7 Diskussion & Zwischenfazit

Alle Proband*innen haben bereits Erfahrungen mit Social Media gemacht. Weiterhin sind in sämtlichen befragten Haushalten mobile Endgeräte vorhanden und fast alle Befragten²¹⁰ besitzen eigene mobile Endgeräte, die unterschiedlich genutzt werden. Der Zugang zu mobilen Endgeräten von Menschen mit einer geistigen Behinderung konnte in anderen Studien ebenfalls bestätigt werden (vgl. Kapitel 7.2.5; vgl. Kapitel 7.3.2). Ein großer Teil der Jugendlichen nutzt das Endgerät zum Kommunizieren und zu Unterhaltungszwecken²¹¹. Die Aktivitäten werden über Social Media wie WhatsApp oder YouTube getätigt. Demzufolge ist die Verteilung der inhaltlichen Nutzung ähnlich der von Regelschüler*innen (vgl. Kapitel 7.1.2). Die Kommunikation findet sowohl in

²¹⁰ Außer Luisa und Jeron.

²¹¹ Videos schauen, Spiele spielen etc.

schriftsprachlicher Form als auch in auditiver Form – über Sprachnachrichten – statt. Die situative Entscheidungsfähigkeit und Fertigkeit zur Umsetzung der Kommunikationsform (schriftsprachlich/auditiv) der Schüler*innen verdeutlicht, dass sie in der Medienkompetenzdimension „Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten“ bereits Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben (vgl. Kapitel 6.3.2). Sie scheinen nicht plattformabhängig zu sein.

Einige wenden die Endgeräte zusätzlich an, um eigenen Content zu produzieren und ihn hochzuladen. Mit dem Internet verbinden sich die Proband*innen sowohl per WLAN als auch über mobile Daten. Weiterhin kann beim Internetzugang nicht von einem erkennbaren Zugangsunterschied zu Regelschüler*innen ausgegangen werden (vgl. Kapitel 7.1). Dementsprechend ist, wie u. a. Sponholz und Boenisch (2021) bereits für eine andere Zielgruppe²¹² mit Behinderung konstatieren, der First Level Digital Divide bei den interviewten Schüler*innen nicht zu beobachten. Lediglich die Erziehungsberechtigten und die Schule können als limitierende Zugangsfaktoren herausgestellt werden (vgl. Kapitel 11.3). In den Bereichen des Second und Third Level Digital Divide können Barrieren und Probleme ausgemacht werden (vgl. Kapitel 4.5). So wurde von den Schüler*innen berichtet, dass sie teilweise Hilfen von Erwachsenen benötigen, um Apps zu bedienen. Hierdurch werden sie in ihrer eigenständigen Nutzung eingeschränkt. Weiterhin bleiben gewisse Funktionen, die auf Schriftsprache basieren, für einige Schüler*innen unerreichbar, da ihnen die Fähigkeit der Schriftsprache fehlt. Die Schriftsprache bei der Nutzung von Social Media kann bedeutender als die Motorik gewertet werden. Bei der Anwendung der Apps ist zu beobachten, dass ein Symbolverständnis ausreicht, um die Apps benutzen zu können. Vor allem WhatsApp mit seiner Sprachnachrichtenfunktion erweist sich als gehaltvolles Kommunikationsmedium. Hierdurch können sowohl humankommunikative Elemente als auch computerbasierte kommunikative Elemente beobachtet werden (vgl. Kapitel 4). Die Schüler*innen haben hierdurch die Möglichkeit, ihre sozialen Beziehungen zu festigen bzw. auszubauen (vgl. Kapitel 7.3.2). Weiterhin können Unterschiede in der Geschwindigkeit der Kommunikation ausgeglichen werden, da sich für das Antworten beliebig viel Zeit genommen werden kann (vgl. Kapitel 4.4). Die bedeutendsten

²¹² Schüler*innen mit dem FS körperliche und motorische Entwicklung.

Social-Media-Anwendungen sind WhatsApp und YouTube. Die genutzten Apps unterscheiden sich nicht von den in der JIM-Studie herausgearbeiteten Apps (vgl. Kapitel 7.1.2). Ferner sind Spiele ein wichtiger Bestandteil der Gerätenutzung.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Zaynel (2017) kann in den geführten Interviews festgestellt werden, dass mit dem Besitz von mobilen Endgeräten auch die Internet- und Social-Media-Nutzung einhergeht (vgl. Kapitel 7.2.7). Da in den Interviews der vorliegenden Studie nicht ausschließlich Menschen mit Trisomie 21 befragt wurden, kann dies zu einer Verzerrung führen. Dennoch ist festzuhalten, dass in den über fünf Jahren zwischen den beiden Studien die Internetnutzung scheinbar zugenommen hat und für die Jugendlichen unkomplizierter geworden ist. Ebenso kann bei den hier geführten Interviews davon ausgegangen werden, dass das Internet und Social Media Alltagsmedien für die Zielgruppe darstellen. Die Erkenntnis widerspricht ebenfalls einigen bisherigen Ergebnissen (vgl. Kapitel 7).

10.2 Unterscheidung

Die Unterscheidung von Real-Life-Kontakten und Online-Kontakten spielt in allen Interviews entweder eine explizite oder implizite Rolle (vgl. Interviews 1-15). Viele der Interviewten können von unterschiedlichen Begegnungen auf Social Media berichten. Am häufigsten vernetzen sie sich mit Freunden, Bekannten und Familie. Somit sind die hauptsächlichsten Kontakte, die sie über Social Media pflegen, Kontakte, die sie aus dem Real Life kennen (vgl. Interviews 1-15). Bemerkenswert ist, dass von ehemaligen Schüler*innen berichtet wird, die durch soziale Medien Kontakt zur Schule und ihrer alten Peergroup halten. Auch Kontakte außerhalb der Schule werden über Social Media gepflegt, so können über die Schulgemeinde hinaus soziale Netzwerke aufgebaut werden. Die Möglichkeiten der Schüler*innen, Kontakte außerhalb der eigenen Schule herzustellen, werden durch Social Media gestärkt, dennoch sind die meisten Kontakte außerhalb der sozialen Medien entstanden und werden durch Social Media lediglich aufrechterhalten und gefestigt (vgl. Interviews 1-15). Im Zuge dessen erzählt beispielsweise Aldin von seinem Fußballverein und wie ihm die WhatsApp-Gruppe der Mannschaft dabei hilft, die Spiele und das Training nicht zu verpassen (vgl. Aldin).

10.2.1 Kontakte

Zunächst ist festzuhalten, dass die Proband*innen diverse Kontakte haben, die sich sowohl auf die eigene Schule als auch darüber hinaus erstrecken. Ahmet berichtet in der nachfolgenden Passage davon, welche Kontakte er über WhatsApp pflegt:

„Meine Schwester. Meine Freunde. Mein Papa. Meine andere Schwester. Meine andere Schwester. Dann hier, ich bin hier in einer WhatsApp-Gruppe kann man sagen. Das ist eine WhatsApp-Gruppe. Dann hier mit einem Freund, mit einem Freund. Dann hier mit einem Freund. Dann mit Freund. Dann hier mit einer Freundin, habe ich hier eine Freundin. Dann hier mit den-, wieder mit einer WhatsApp-Gruppe. Mit einem Freund. Ich habe so viele. Freund. Hier auch nochmal Freund“

(Ahmet, Pos. 77-79).

Bemerkenswert an der Aussage ist, dass der Befragte sehr deutlich darauf verweist, dass die Personen im Chat seine Freunde sind. Hier ist zu erkennen, dass die Kommunikation bei WhatsApp die sozialen Strukturen festigen bzw. dazu genutzt werden kann, mit Freund*innen in Kontakt zu bleiben.

Prinzipiell zeigen die geführten Interviews, dass „Freund*innen kontaktieren“ eine der zentralen Tätigkeiten auf Social Media ist (vgl. Interviews 1-15). Kommunikative Elemente der WhatsApp-Nutzung werden vielfältig genutzt: „Mit anderen zu schreiben oder Videochats anzurufen. Oder Emojis zu schicken“ (Viktor, Pos. 63). Eine besondere Verbindung besteht zwischen Salomé und einem ehemaligen Schüler ihrer Schule. Er informiert sich durch den WhatsApp-Kontakt mit ihr über die Geschehnisse in der Schule und lässt Grüße an Lehrkräfte und Schüler*innen ausrichten (vgl. Salomé):

„Keine Ahnung, halt alles so, was hier in der Schule abgeht und was halt bei denen abgeht so. Weil der (Zensiert) ist jetzt seit ein, zwei Jahren schon nicht mehr an der Schule. Und der fragt so: ‚Ey, ist der und der noch da? Und sag mal schöne Grüße dem und dem so.‘ Dann muss ich das immer machen so“

(Salomé, Pos. 195).

Da der Schüler nicht mehr an der Schule ist, ist es via WhatsApp möglich, mit der ehemaligen Schulgemeinde in regelmäßigem Kontakt zu bleiben.

Freundschaftliche Beziehungen, die ausschließlich online stattfinden, werden in vier Interviews thematisiert (vgl. Robin; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Julian). Solche Kontakte finden in der Regel nicht bei WhatsApp statt, sondern werden über Spiele oder andere Social-Media-Plattformen wie TikTok oder Instagram hergestellt.

Mithilfe der Chat-Funktion können die Schüler*innen kommunizieren:

„[...] hier suche ich mir hier einen Partner und jetzt schreibe ich hier ‚a‘, dann kommen hier so Leute raus, die ich nicht kenne und dann schreibe ich denen einfach so. Und dann schreibe ich ihnen ‚Hi, wie geht es dir‘ und dann schreiben die zurück. Und so was“

(Ahmet, Pos. 21).

Personen, die selbst Inhalte produzieren und somit eine höhere Reichweite generieren, berichten häufiger von Personen, die sie nicht im realen Leben kennen und mit denen sie sich vernetzen (vgl. Ahmet; vgl. Ben). Auf der Ebene der Interaktion wird ein ambivalentes Verhältnis in den Reaktionen sichtbar. Die Schüler*innen berichten sowohl von negativen wie auch positiven Reaktionen auf ihre eigenen Produktionen. Beispielfähig kann Ben angeführt werden, er produziert eigene TikTok-Videos, die aufgrund seiner einseitigen Berichterstattung über das Thema „Fußball“ Kontroversen in seiner Zuschauerschaft hervorrufen:

„Ja, mit TikToks, die sind blöd und einer schreibt dann, nein, die sind gar nicht blöd, die sind voll cool, ich bin halt Bayern Fan als Dortmund. Ich habe die einfach so entscheiden lassen, ich bin nicht so ein Typ, was dann extra noch sagt, ich bin schon lieber Dortmund Fan als Bayern Fan, ja deswegen. Bei meinem Bruder sind paar blöde Kommentare darunter geschrieben, der hat es auch so wie ich einfach so gelassen, warum mit den Leuten Stress anfangen“

(Ben, Pos. 57).

Wie aus dem Beispiel hervorgeht, wurden unter dem Video seines Bruders negative Kommentare abgegeben. Weiterhin geht aus seiner Aussage hervor, dass er selbst mit solchen Kommentaren konfrontiert worden ist. Seine Reaktion fällt in dem Interview reflektiert aus und er scheint keine Probleme mit dieser Art Kommentare zu haben. Die Distanz und reflektierte Aufnahme solcher Kommentare sind bemerkenswert und spiegeln wahrscheinlich nicht den generellen Umgang mit derartigen Problematiken wider. Dennoch zeigt der Fall, dass auch die Zielgruppe reflektiert mit negativen Kommentaren im Netz umgehen kann.

10.2.2 Influencer*innen/YouTuber*innen

Weiterhin berichten nahezu alle Interviewpartner*innen davon, dass sie YouTuber*innen oder Influencer*innen kennen und deren Inhalte konsumieren, die Beziehungen zu den Persönlichkeiten reichen von „seltenem Konsum der Videos“ bis hin zu „Kontaktaufnahme über eine Chat-Funktion“ (vgl. Interviews 1-15). Wie unter dem Punkt „Plattformen“ beschrieben, zählen insbesondere YouTuber*innen zu den häufig konsumierten Videogenres auf YouTube. Dementsprechend scheinen YouTuber*innen und Influencer*innen eine große Rolle im Leben der Jugendlichen zu spielen: „Ich gucke eigentlich die besten YouTuber, die, was ich mag, und die ich nicht mag, die gucke ich halt nicht“ (Ben, Pos. 61). Parasoziale Beziehungen zu Influencer*innen oder YouTuber*innen können in den Interviews nicht aufgezeigt werden. Lediglich Aldin schrieb einem bekannten Fußballer und erzählte im Interview, er sei mit ihm befreundet: „Dass er mein Freund irgendwie ist, dass er mir immer so schreibt“ (Aldin, Pos. 312).

Es kann festgehalten werden, dass YouTuber*innen (und im Zuge dessen auch Influencer*innen) einen großen Einfluss auf die Interessen und Hobbies der Schüler*innen haben (vgl. Kapitel 10.1.5). So übernimmt beispielsweise ein Schüler, der gerne einen großen TikTok-Account erstellen möchte, die Sprache der YouTuber*innen eins zu eins in seinen Videos (vgl. Ahmet). Dies ist nur ein Beispiel, wie YouTuber*innen das Leben und die Freizeit der befragten Jugendlichen prägen. Ein weiteres Beispiel ist Salih, der aufgrund von YouTube-Videos sein Leben völlig neugestaltet.

„Naja, also was ich ja also gucke, ist zum Beispiel das, heißt er, ich erschaffe mich neu. Gibt es ja dieses eine Video. Wo man sich dann halt wie werde ich halt selbstbewusster? Wie kann ich meine Interessen mehr einsetzen? Und jede Menge.“

(Salih, Pos. 61)

Im Laufe des Interviews berichtet er ausführlich, wie er die von diesem YouTuber gegebenen Tipps umsetzt. Dies sind nur zwei eindruckliche Beispiele, wie bedeutend die YouTuber*innen und Influencer*innen für die Jugendlichen sind. Sie haben eine Vorbildfunktion inne und sprechen die Jugendlichen auf eine sehr einfache und verständliche Art und Weise an.

10.2.3 Diskussion & Zwischenfazit

Es kann festgehalten werden, dass Social Media nicht direkt zur Kontaktakquise genutzt werden, sondern vielmehr dazu führen, dass bestehende Kontakte gepflegt und ausgebaut werden. Somit decken sich die Ergebnisse mit der Annahme, dass Social Media hauptsächlich bestehende Kontakte erhält und intensiviert (vgl. Kapitel 4; vgl. Kapitel 7.3.2). Die Kontakte ergeben sich durch gemeinsamen Schulbesuch, Verwandtschaft oder andere Kontaktmöglichkeiten im realen Leben. Die meisten befragten Personen kommunizieren insbesondere mit dem ersten und zweiten Kreis des „circle of friends“ (vgl. Kapitel 4.4). Die Gruppe der „Fremden“, wie sie beim Konzept der „Sozialen Netzwerke“ zum Tragen kommt, wird von den Proband*innen selten adressiert. Wenn „Fremde“ angeschrieben werden, dann erfolgt dies primär über Kommentare oder kooperative Spiele (vgl. Kapitel 4.4). Problematische Situationen mit Kontakten auf Social Media können entstehen, indem beispielsweise negative Kommentare von „Fremden“ unter TikTok-Videos gepostet werden (vgl. Kapitel 4.4; vgl. Kapitel 10.2.1). Durch die einfache und schnelle Kommunikation können die bestehenden sozialen Verbindungen gefestigt werden und darüber hinaus über größere Distanzen aufrechterhalten werden. So können ehemalige Schulabgänger*innen mit ihren ehemaligen Mitschüler*innen Kontakt halten, ohne physisch an die frühere Schule gehen zu müssen. Gleiches gilt für Kontakte in andere Schulen. Dies ist insbesondere in Zeiten der schulischen Inklusion von Bedeutung, denn so können Schüler*innen die inklusiv beschult werden, weiterhin Kontakt zu ihren ehemaligen Mitschüler*innen halten und sich ebenfalls mit der neuen Peergroup vernetzen.

Weiterhin kennen alle Proband*innen mindestens eine öffentliche Person und konsumieren deren Inhalte (vgl. Interviews 1-15). Somit können sie mittlerweile als eine wichtige Sozialisationsinstanz angesehen werden und sollten Beachtung sowohl in der Forschung als auch im Schulalltag finden. Weiterhin ist es von zentraler Bedeutung, YouTuber*innen und Influencer*innen als wichtige Instanz und Freizeitbeschäftigung im Leben der Jugendlichen anzuerkennen. Bei der Auswahl der YouTuber*innen, de-

ren Videos konsumiert werden, sind Unterschiede zu Regelschüler*innen nicht zu erkennen. Die bekanntesten und erfolgreichsten YouTuber*innen²¹³ werden ebenfalls von den Befragten Schüler*innen konsumiert (vgl. Kapitel 7.1.2).

In den Interviews können keine parasozialen Beziehungen herausgearbeitet werden. Möglicherweise sind solche Emotionen zu intim oder können nicht ausreichend verbalisiert werden. Die Jugendlichen betrachten Influencer*innen/YouTuber*innen nicht als Bekannte oder Freunde. Durch den steten Konsum der Inhalte von YouTuber*innen verändern sich ebenso Verhaltensweisen und Einstellungen der Jugendlichen. Besonders die Sprache der Jugendlichen ist in einigen Interviews an die Sprache von Influencer*innen angelehnt. An der Affinität für YouTuber*innen und Influencer*innen können Lehrkräfte ansetzen und versuchen, dies für den Unterricht und die Erziehung der Jugendlichen zu nutzen (vgl. Kapitel 12).

10.3 Erkennen

Die Ergebnisse zum Erkennen von Gefahren und Risiken der sozialen Medien sind als ambivalent zu bewerten. Einige der Proband*innen berichten, dass sie keinerlei Gefahrenpotenzial auf Social-Media-Plattformen ausmachen könnten. Auf Social Media ständen vor allem der Spaß und die Vernetzung im Vordergrund und es gebe keinerlei Probleme. Beispielhaft zeigt der Kommentar von Ahmet auf, wie gering das Gefahrenbewusstsein bei einigen der Jugendlichen ist: „Da ist nichts gefährlich. Also zu Gottes Willen, da ist wirklich nicht gefährlich. Ja“ (Ahmet, Pos. 97). Insbesondere Proband*innen, deren Erziehungsberechtigte keine große Kontrolle über die Handynutzung ausüben, sehen weniger Gefahren in Social Media als solche, deren Erziehungsberechtigte sich in den Medienkonsum der Schüler*innen einmischen. Ben, der bereits mit negativen Kommentaren auf TikTok konfrontiert worden ist, berichtet ebenfalls, dass er nichts Gefährliches oder Negatives in sozialen Medien sehe. Unter den Proband*innen, die Social Media als gänzlich ungefährlich einstufen, sind auch einige Vielnutzer*innen (vgl. Marlina; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Viktor). Dementgegen steht die Gruppe der Jugendlichen, die durchaus Gefahrenpotenzial hinsichtlich der sozialen Medien erkennen können, es jedoch als nicht so gravierend bzw. für sie

²¹³ Paluten (5,04 Mio. Abonnenten), Trymacs (2,25 Mio. Abonnenten), Fritz Meinecke (2,75 Mio. Abonnenten), Amir (331.000 Abonnenten) (Stand Jul. 2023).

beherrschbar einstufen (vgl. Robin; vgl. Salomé; vgl. Salih; vgl. Aldin; vgl. Tim). Eine weitere Gruppe spricht davon, dass Social Media durchaus gefährlich sein kann, sie betonten insbesondere die Gefahr von sexualisierter Gewalt (vgl. Laura; vgl. Jolanda; vgl. Anna; vgl. Julian). Die Vergleiche, die die Jugendlichen benutzen, sind häufig mit dem realen Leben verknüpft.

Laura beschreibt, warum sie es nicht für sinnvoll hält, sich bei Facebook anzumelden und mit welchen Gefahren sie dort konfrontiert werden könnte:

„**Laura:** Ich will das haben, ja. Darf es aber nicht. Facebook das ist mir zu gefährlich, weil da schreiben mir paar Leute, die nicht ganz dicht sind.

Interviewer: Aber hast du Facebook? (**Laura:** Nein.) Da könnten dir Leute schreiben, die du nicht kennst und irgendwas von dir wollen?

Laura: Genau. Zum Beispiel Drogen oder sowas., Geh mit mir mit“. Das mache ich nicht“

(Laura, Pos. 121-123)

Das Zitat verdeutlicht die Vermischung von Gefahren im realen Leben mit Problematiken in Online-Kontexten. Vielfach bedienen sich die Proband*innen an Beispielen aus der realen Welt, um die Gefahren von sozialen Medien darzustellen. Weiterhin ist das Thema Datenschutz in vielen Gesprächen zentral gewesen.

Neben der Wahrnehmung und dem Erkennen von Gefahren, wurde während der Interviews auch von verschiedenen akuten oder vergangenen negativen Erfahrungen mit sozialen Medien berichtet.

10.3.1 Lösungsverhalten

Schüler*innen mit dem FS gE wird in der Regel nicht zugetraut, für sich selbst einzustehen bzw. sich gegenüber vermeintlichen Gefahren zu behaupten, da sie paternalisierend behandelt und ihnen viele Entscheidungen abgenommen werden (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3). Die Proband*innen in dieser Studie zeigen jedoch, dass die Zielgruppe durchaus in der Lage ist, sich gegen Cybermobbing/-grooming sowie andere Risiken auf Social Media zu behaupten und effektive Strategien dagegen zu entwickeln. Keine/r der Proband*innen hat in der Schule effektive und gezielte Förderung zum Thema Social Media erhalten. Dennoch sind sie in der Lage, gefährliche Situationen zu erkennen, ihre Erziehungsberechtigten zu informieren und sich somit Hilfe zu

beschaffen. Durch derartige Erlebnisse können die Schüler*innen wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, denn nach dieser Erfahrung und der erfahrenen Hilfe werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit das nächste Mal ebenfalls ihre Erziehungsberechtigten informieren und mit ihnen über Probleme sprechen, die sich auf Social Media ergeben. In den Interviews zeigt sich zudem eine Korrelation zwischen Reglementierungen der Erziehungsberechtigten und dem Lösungsverhalten. Wenn die Erziehungsberechtigten die Nutzung von Social Media und mobilen Endgeräten, in welcher Form auch immer, reglementieren, zeigen die Schüler*innen bei aufkommenden Problemen ein gezieltes Lösungsverhalten. Dies könnte daran liegen, dass sie bereits mit ihren Erziehungsberechtigten über Probleme gesprochen haben und somit eine gewisse Routine im Gespräch über Medien vorhanden ist. Natürlich könnte auch die Kontrolle der Erziehungsberechtigten eine Rolle spielen und die Schüler*innen somit für problematische Kontakte auf Social Media sensibilisieren.

10.3.2 Sexualisierte Gewalt

Social Media bietet Täter*innen die Möglichkeit, sexualisierte Gewalt über die Netzwerke auszuüben oder darüber potenzielle Opfer kennenzulernen, zu täuschen und zu Treffen zu überreden. Aufgrund solcher Möglichkeiten und weiterer Risiken gibt es Altersbeschränkungen für diese Netzwerke. In der durchgeführten Studie wird kein Fall von sexualisierter Gewalt berichtet. Hierfür kann es verschiedene Gründe geben. Es könnte beispielsweise eine zu kleine Untersuchungsgruppe gewesen sein. Weiterhin ist sexualisierte Gewalt ein sehr intimes Thema, das nicht direkt bei einem Interview besprochen wird, zudem wurde durch den Interviewer nie explizit nach der Thematik gefragt, wenn die Schüler*innen das Thema nicht selbstständig ansprachen. Auch wenn kein*e Proband*in von sexualisierter Gewalt erzählt, können doch einige Begebenheiten aufgezeigt werden, die in sexualisierter Gewalt hätten enden können oder in denen von Dritten berichtet wird, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren. So berichtet Anna beispielsweise von einer Freundin, die sich regelmäßig mit deutlich älteren Männern trifft und mit diesen Männern im Auto mitfährt:

„[...] Aber wenn die jetzt so 23 sind, dann schon. Das war halt bei ihr so, 23 so. Ja, ist sie mit dem in das Auto gestiegen und ist dann in das Parkhaus gegangen und dann hat der da lauter Sachen gemacht so, ja. Das ist halt-“

(Anna, Pos. 63).

Anna sagt daraufhin, dass sie niemals ihre Nummer auf Social Media herausgeben würde, weil sie dies bei ihrer Freundin als so unangenehm empfunden habe. Sie könne sich nicht vorstellen, sich mit fremden Männern zu treffen. Besonders das Narrativ, die Schüler*innen sollen Anweisungen von fremden Personen keine Folge leisten oder mit ihnen online kommunizieren, ist bei Robin und Laura ausgeprägt (vgl. Robin und Laura). Bei diesen Probandinnen scheint seitens der Schule oder der Erziehungsberechtigten eine Aufklärung vorgeschaltet worden zu sein, die sich jedoch hauptsächlich auf Situationen bezieht, die nicht online stattfinden. Abschließend ist bei Tim der gegenteilige Fall zu beobachten. Er hat scheinbar einer ehemaligen Betreuerin von sich sehr häufig über WhatsApp geschrieben, sodass sie sich belästigt fühlte, ihn ignorierte und blockierte (vgl. Tim). Das Beispiel zeigt, dass sowohl für die Seite der Opfer von sexualisierter Gewalt, aber auch für die der Täter*innen sensibilisiert werden sollte. Unwissenheit könnte Nutzende zu unfreiwilligen Täter*innen machen – mit den gleichen Folgen für die Betroffenen wie bei einer bewussten Tat.

10.3.3 Datenschutz

In einigen Interviews wird Datenschutz als wichtiges Element sicherer Handynutzung genannt (vgl. Robin; vgl. Salomé; vgl. Viktor; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Anna). Datenschutz wird von den Proband*innen sehr unterschiedlich erklärt. Während es für einige von ihnen bedeutet, möglichst wenig im Internet zu sein, können andere Datenschutz etwas dezidierter beschreiben. So werden im Zuge dessen insbesondere der Name, die Telefonnummer und die Adresse als schützenswert genannt.

Besonders Robin berichtet sehr ausführlich davon, dass ihren Erziehungsberechtigten Datenschutz wichtig sei und sie deswegen zunächst WhatsApp nicht herunterladen durfte. Sie habe zunächst über Signal²¹⁴ chattet, mittlerweile erlauben ihre Erziehungsberechtigten ihr jedoch WhatsApp und nutzen es ebenfalls. Was Robin unter Datenschutz versteht, beschreibt sie im Interview:

„Also, dass man seinen echten Namen nicht zeigt. Seinen echten Namen nicht zeigt. Die App keinerlei Namen weiß. Dass keiner deine Telefonnummer weiß. Die kriegen dann ja halt auch-. Denen Leuten denen du das sagst. Oder die wollen doch halt auch dein Alter schreiben“.

(Robin, Pos. 39)

²¹⁴ Datenschutzfreundliche Alternative zu WhatsApp.

Ein ähnliches Verständnis von Datenschutz weisen ebenfalls die Proband*innen auf, von denen Datenschutz im Interview thematisiert wurde. Daraus lässt sich schließen, dass vermutlich Erziehungsberechtigte oder Lehrkräfte mit Datenschutz argumentieren, wenn es um die Cybersicherheit ihrer Kinder/Schüler*innen geht. Der Fokus auf die persönlichen Daten ist hierbei klar zu erkennen, so berichten alle Proband*innen, die direkt oder indirekt etwas zum Thema Datenschutz sagen, dass sie keine persönlichen Daten (Namen, Adresse, Handynummer etc.) herausgeben würden, da dies gefährlich sei.

10.3.4 Mobbing

Das Thema Mobbing wird – abgesehen von den unfreundlichen Kommentaren bei Ben – allein bei Jolanda thematisiert. Ebenso wie beim Thema der sexualisierten Gewalt kann eine Vielzahl von Gründen dazu führen, dass dieses Thema in der vorliegenden Studie wenig präsent ist (vgl. Kapitel 10.3.2). Cybermobbing ist ein unbestrittenes Problem von Social Media und zeigt sich ebenfalls in der sog. Hate Speech. Im Zuge des Interviews berichtet Jolanda davon, dass sie keine Inhalte mehr bei Instagram postet, da die Menschen dort unfreundlich zu ihr sind. Daher hält sie sich lieber auf WhatsApp auf. Im Gespräch schildert sie, dass unter ihren Bildern gehäuft unfreundliche und beleidigende Kommentare von Personen erschienen sind, die sie nicht kannte. Der Umstand habe sie traurig gemacht und dazu veranlasst, mit ihren Erziehungsberechtigten über den Vorfall zu sprechen. Daraufhin blockierten sie gemeinsam die betreffenden Accounts, sodass diese ihr nicht mehr schreiben konnten. Trotzdem ist ihre Instagram-Nutzung seitdem weniger geworden, wie sie im Interview erklärt: „Weil mich schon andere Leute auf Insta richtig niedergemacht haben, total beleidigt und geärgert und deswegen habe ich auch so wenig Kontakt darauf“ (Jolanda, Pos. 121). Der Fall zeigt, wie verunsichernd solche Cybermobbing-Attacken wirken können. Hier hat Jolanda richtig gehandelt, sich Hilfe geholt und konnte größere Probleme abwenden.

10.3.5 Autoethnografische Aspekte

Gespräche mit Lehrkräften

In Vorgesprächen mit Lehrkräften und Schulleitungen wurde insbesondere die Sorge geteilt, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung zu vulnerabel für die Gefahren von Social Media sein könnten und ein Zugang zu Social Media diese Gefahren erhöht. Insbesondere die Offenheit aller Beteiligten gegenüber dem Thema „Social Media“ wurde vom Autor zunächst als beachtlich eingestuft. Darüber hinaus wurde über WhatsApp-Gruppen berichtet, in denen Nacktbilder von Schüler*innen ausgetauscht worden sein sollen. Dementsprechend lag der Fokus der Schulen darauf, Bildungsprogramme oder Lehrarrangements zu entwickeln, in denen Schüler*innen mit dem FS gE für Risiken und Probleme auf Social Media sensibilisiert werden können. Hierfür wurden im Laufe der Erhebung immer wieder erste Erkenntnisse an die Schulen zurückgespiegelt, damit sie die Ergebnisse möglichst zeitnah umsetzen konnten. So erwuchs beispielsweise eine Kooperation zwischen dem Autor und einer Schule bezüglich der Social Media AG. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Schulen vor allem die negativen Aspekte von Social Media im Blick hatten und dementsprechend auch restriktiv mit Smartphones in der Schule umgingen.

10.3.6 Diskussion & Zwischenfazit

Alles in allem zeichnet sich ein uneinheitliches Bild über das Erkennen von Gefahren, Cybermobbing und Cybergrooming bei den Proband*innen ab. Während einige Schüler*innen sehr unkritisch Social Media nutzen (vgl. Marlina; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Viktor; vgl. Salih) sind andere vorsichtiger und neigen dazu, wenige Informationen über sich auf Social Media verfügbar zu machen (vgl. Robin; vgl. Salomé; vgl. Laura; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Anna). Weiterhin existiert ein Befragter, der überaus vorsichtig ist, die Apps aufgrund dessen nicht herunterlädt und teilweise Angst vor Social Media und ihren Gefahren hat (vgl. Julian). Die beispielhaften Fälle bezüglich sexualisierter Gewalt (vgl. Robin; vgl. Laura vgl. Anna) und Cybermobbing (vgl. Jolanda) sind als nicht zu unterschätzende Warnung und Risiken für die Zielgruppe zu verstehen. Die besprochenen Beispiele konnten sich jeweils auf ihre eigene Weise helfen und es kam somit zu keinen größeren physischen oder psychischen Folgen. Dennoch zeigt sich, dass Prävention und Aufzeigen von Handlungsop-

tionen bei sexualisierter Gewalt, Cybergrooming und Cybermobbing elementare Bestandteile einer gelingenden Medienbildung in Bezug auf Social Media sind (vgl. Kapitel 5.5; vgl. Kapitel 6). Die Konsequenzen bei zu später Intervention oder Ausbleiben von externer Hilfe (Erziehungsberechtigte, Schule, Fachkräfte etc.) bei diesen Straftaten können existenzbedrohend und gefährlich für die weitere Entwicklung der Jugendlichen sein. Darüber hinaus wird das Konzept des Datenschutzes von den Schüler*innen erwähnt und partiell erklärt. So wird Datenschutz von einigen als potenzielle Gefahr und Risiko im Bereich von Social Media aufgefasst. Bei vielen Proband*innen ist davon auszugehen, dass die Argumentation von den Erziehungsberechtigten genutzt wird, um sie vor gefährlichen und negativen Einflüssen zu bewahren, wie u. a. bei Robin zu erkennen ist (vgl. Kapitel 10.3.3). Prinzipiell werden die möglichen Gefahren und Risiken von den Proband*innen mit Situationen aus dem realen Leben verglichen. Vermutlich wurde ihnen von ihren Erziehungsberechtigten das Risiko anhand solcher Beispiele erklärt. Ein solches Vorgehen ist auch in der Meta-Analyse von Canton und Chapman (2016) zu beobachten gewesen (vgl. Kapitel 7.3.2).

Weiterhin zeigt sich bei engagierten und besorgten Erziehungsberechtigten, dass sie ihre Kinder bei Social-Media-Aktivitäten kontrollieren. Hier ist die App „Family Link“²¹⁵ zu nennen, die erweiterte Jugendschutzeinstellungen des Smartphones ermöglicht (vgl. Google LLC 2023).

10.4 Kritisches Nutzungsverhalten

In den Interviews kann an einigen Stellen kritisches Nutzungsverhalten beobachtet werden. Kritischer Umgang mit Medieninhalten wird in den Interviews in erster Linie durch Erziehungsberechtigte vermittelt. Die Vorgehensweise der Erziehungsberechtigten unterscheidet sich in den meisten Fällen. Während einige vor allem Datenschutzaspekte vermitteln und betonen, dass Medien nicht zu ausufernd genutzt werden sollen (vgl. Robin; vgl. Marlina; vgl. Salomé; vgl. Viktor; vgl. Laura; vgl. Julian; vgl. Aldin; vgl. Jolanda), interessieren sich andere gar nicht oder nur begrenzt für einen kritischen Umgang mit Social Media (vgl. Luisa; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Jeron; vgl. Salih; vgl. Tim). Die Wahrnehmung von Social Media bei den Erziehungsberechtigten

²¹⁵ „Google Family Link ist eine App für Jugendschutzeinstellungen, mit der Sie Ihre Familie im Internet besser schützen können. [...] Mit den Tools von Family Link können Sie die Datenschutzeinstellungen Ihres Kindes verwalten und sehen, wie Ihr Kind sein Gerät verwendet und wo sich das Gerät befindet.“ (Google LLC 2023)

beeinflusst das kritische Nutzungsverhalten der Schüler*innen und spiegelt sich ebenfalls in den Nutzungszeiten wider (vgl. Interviews 1-15). Weiterhin ist die Schule ein zentraler Akteur in der Frage, inwiefern Medieninhalte – und somit auch Social Media – kritisch konsumiert werden, da Medienkompetenzen in den Aufgabenbereich der Schule fallen. Alle Proband*innen würden Social Media und andere Medien ohne Beschränkungen von Erziehungsberechtigten oder Schule deutlich häufiger und intensiver, was die Vielfältigkeit der Apps angeht, nutzen, als sie aktuell angeben. Außerdem sind die Angaben in der Regel von Unstimmigkeiten geprägt. Zum einen nehmen die Schüler*innen ihre Medienzeit als nicht ausreichend bzw. nicht lang wahr, zum anderen stellt sich durch Nachfrage heraus, dass die Zeit, die mit Medien verbracht wird, deutlich länger ist als die, die wahrgenommen wird. Es kann von hohen Nutzungszeiten ausgegangen werden, bei denen die Schüler*innen kein Zeitgefühl für ihr Nutzungsverhalten zeigen (vgl. Ahmet; vgl. Marlina; vgl. Salomé; vgl. Laura; vgl. Julian). Für die Schüler*innen ist Social-Media-Nutzung prinzipiell mit positiven Emotionen verbunden: „Ich bin sehr oft am Handy, weil es mir Spaß macht am Handy“ (Laura, Pos. 155). Darüber hinaus wird, wie in der zitierten Aussage zu erkennen ist, das Smartphone generell als Objekt der genussvollen Mediennutzung verstanden. Die Schüler*innen verbinden mit der Social-Media-Nutzung Freizeit und positive Gefühle, dementsprechend können Social Media als genussvolle Freizeitbeschäftigung von Schüler*innen mit dem FS gE wahrgenommen werden.

10.4.1 Nutzung/Zeit

Vornehmlich die Nutzungszeiten von Medien und insbesondere Social Media variieren deutlich. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass für alle befragten Personen Medien einen enorm wichtigen Aspekt in der Freizeit darstellen. Speziell das Smartphone (in manchen Fällen auch das Tablet) nimmt einen großen Teil der Freizeit ein. Ob durch Musikhören, Spiele spielen oder das Nutzen von Social Media – das Smartphone dominiert die Freizeit der Schüler*innen (vgl. Interviews 1-15). Die Nutzung des mobilen Endgeräts reicht von kurzen Phasen nach der Schule bis hin zur gesamten Freizeit außerhalb der Schule. So berichtet Anna davon, dass sie an manchen Tagen sehr viel Zeit am Handy verbringt: „Das ist immer unterschiedlich. Es waren schon mal 13 Stunden. Also Handyzeit. Ja, es ist immer unterschiedlich“ (Anna, Pos. 47-48). Das Bewusstsein für das Nutzungsverhalten ist ebenfalls als vielfältig anzusehen. Einige Proband*innen versuchen, ihre Medienzeit selbstständig einzuteilen

und aktiv Freizeitaktivitäten ohne Medien zu betreiben. Dennoch werden zur Organisation der Freizeitaktivitäten häufig Social-Media-Anwendungen genutzt, um die Aktivitäten und Freund*innen zu koordinieren (vgl. Luisa; vgl. Ben; vgl. Salih; vgl. Aldin).

Ben beschreibt beispielhaft seinen Nachmittag:

„Wenn ich nachhause komme, tue ich erstmal meine Sachen aus dem Rucksack und da ist meine Flasche, Wasser kommt dann aus dem Rucksack, meine Brotdose, dann spiele ich kurz mit meinen Hunden und danach gehe ich ans Handy. Dann sagt meine Mutter kurz gehe doch mal kurz mit dem Hund raus. Sage ich ja und gehe ich auch dann“

(Ben, Pos. 93-94).

Weitere Proband*innen nutzen Social Media unbewusst und unreflektiert in ihrer Freizeit. Sie spielen, chatten und schauen Videos und würden, wenn sie könnten bzw. dürften, gerne noch mehr Zeit mit den Medien verbringen. Die Apps sind für sie zentraler Bestandteil der Freizeit, wobei das Zeitgefühl für Social Media als besonders bezeichnet werden kann: „[...] Weil bei TikTok geht halt die Zeit ganz schnell“ (Salomé, Pos. 63). Weitere Proband*innen nutzen Medien und Social Media zwar ausgiebig, schätzen das eigene Nutzungsverhalten jedoch kritisch ein und versuchen die Medienzeit durch andere Freizeitaktivitäten auszugleichen (vgl. Luisa; vgl. Julian; vgl. Salih; vgl. Aldin; vgl. Jolanda):

„Ich mache am Wochenende nur von 9 bis 12, dann mache ich Pause und dann mache ich von 12 bis halb 3, 3 mache ich Pause und dann nehme ich es wieder. Ich mache dazwischen eine Pause, weil ich habe keine Lust nur am Handy zu hängen“

(Jolanda, Pos. 213-214).

Insgesamt ist eine Fokussierung auf mediale Inhalte in der Freizeit zu erkennen. Die Schüler*innen konsumieren in ihrer Freizeit viele verschiedene Medien und verbringen dementsprechend viel Zeit mit Medien.

10.4.2 Regeln/Schule

In den Interviews stellen sich insbesondere die Schule und die Erziehungsberechtigten als reglementierende und reflexionsgenerierende Instanzen heraus. In allen befragten Schulen galt zum Zeitpunkt der Befragung ein generelles Handyverbot. Hierdurch entstand bei den Befragungen eine Sondersituation, weil die Schüler*innen hierzu ihr

Handy mitbringen und benutzen durften, was bei fast allen Teilnehmer*innen zu Irritationen führte (vgl. Interviews 1-15). Dies bot jedoch in jedem Fall einen sehr guten Einstieg in das Gespräch. Viele Schüler*innen berichten davon, dass sie das Handy in der Schule auch nicht heimlich benutzen würden, stattdessen wäre es höchstens in der Tasche und dort würde es auch bis zum Schulschluss bleiben. Einige Proband*innen berichten jedoch von geheimen oder erlaubten Handynutzungserfahrungen in der Schule (vgl. vgl. Luisa; vgl. Robin; vgl. Ahmet; vgl. Salomé; vgl. Aldin). So erzählt eine Schülerin, dass sie ihr Smartphone in der Schule nutzen darf, wenn sie über ihre Mitschüler*innen verärgert ist, sie bekommt dann eine Auszeit mit dem Handy zugeprochen:

„Also wenn ich schlechte Laune habe, da habe ich halt mit meiner Klassenlehrerin ausgemacht, wenn es halt gar nicht mehr geht in der Klasse, dass ich mein Handy nehme und rausgehe ein paar Minuten oder so und dann komme ich halt wieder rein“

(Salomé, Pos. 163).

Ein weiterer Schüler berichtet, dass er auch im Unterricht ab und zu seine WhatsApp-Nachrichten checken würde (vgl. Aldin), während ein anderer ausführt, dass auf seiner vorherigen Schule das Handy in den Pausen erlaubt gewesen sei und er nicht verstehen könne, warum ihm dies auf seiner neuen Schule plötzlich verwehrt wird: „Ja. Warum darf- ich verstehe das nicht- warum durfte man in der (vorherigen Schule) Handy benutzen in der Pause und hier nicht“ (Tim, Pos. 201).

10.4.3 Regeln/Erziehungsberechtigte

Reglementierungen durch die Erziehungsberechtigten können in drei Gruppen betrachtet werden. Die erste Gruppe setzt sich aus Erziehungsberechtigten zusammen, die bewahrpädagogisch auftreten, die Smartphone-Nutzung reglementieren und Social Media bis auf einige Ausnahmen verbieten. Darüber hinaus nutzen einige Erziehungsberechtigte eine Überwachung der Handys über Apps („Family Link“). Sie möchten möglichst viele negative Einflüsse von den Kindern und Jugendlichen abwenden und setzen hierbei insbesondere auf Regeln und Verbote. In den Interviews können verschiedene Reaktionen auf solche Reglementierungen herausgearbeitet werden.

Während sich einige der Proband*innen den Verboten beugen bzw. keinen Ausweg aus der Überwachung finden (vgl. vgl. Luisa; vgl. Marlina; vgl. Salomé; vgl. Viktor;

vgl. Laura), hat Luisa sich beispielsweise heimlich ein Handy mit einer Freundin beschafft und es eine gewisse Zeit ohne das Wissen der Erziehungsberechtigten genutzt.

„Luisa: Das Handy gehört meiner Freundin, darum habe ich das mir geliehen.

Interviewer: Du hast gar kein eigenes Handy? (**Luisa:** Genau.) Das ist das Handy von deiner Freundin? (**Luisa:** Ja.) Ach so. Das habe ich gar nicht verstanden. Und wie-, also-, und wie hast du das dann mit diesen mobilen Daten gemacht? Das kostet ja Geld.

Luisa: Meine Freundin und ich bezahlen das zusammen“

(Luisa Pos. 165-167).

Das Beispiel zeigt, dass die Schüler*innen mit dem FS gE Mittel und Wege finden können, sich Zugang zu Social Media zu beschaffen, auch wenn sie von ihren Erziehungsberechtigten keine mobilen Endgeräte zur Verfügung gestellt bekommen. Prinzipiell berichten die Proband*innen aus Haushalten mit strikten Social-Media-Regeln über ein hohes Konfliktpotenzial in den Familien. Die Konflikte drehen sich häufig um die Nutzung der mobilen Endgeräte in Verbindung mit Social Media. Laura schildert, wie sie mit ihren Erziehungsberechtigten in Konflikte über die Nutzung ihres Smartphones gerät und wie das Smartphone als Druckmittel der Erziehungsberechtigten verwendet wird:

„Da gab es ganz viel Ärger. Was du noch nie gehört hast, das hat bis hierher geschaltet. Ich habe mich auch richtig doll geärgert, dass der Papa mir das Handy weggenommen hat. Dann bin ich rausgegangen, habe meine Wut draußen rausgelassen, dann bin ich wieder rein, habe mich entschuldigt, aber da hat der Papa gesagt: ‚Du kriegst das Handy erst wieder, wenn du dich richtig entschuldigst‘“

(Laura, Pos. 149).

Abschließend kann für die Gruppe der bewahrpädagogischen Erziehungsberechtigten konstatiert werden, dass viele Proband*innen die Entscheidung ihrer Erziehungsberechtigten nicht verstehen und sich fragen, warum sie Social Media nicht nutzen dürfen. Aufgrund dieses Unverständnisses entstehen Konflikte in den Familien.

Die zweite Gruppe der Erziehungsberechtigten reglementiert die Nutzung der mobilen Endgeräte, erlaubt jedoch gewisse Apps und ist insgesamt großzügiger in der Reglementierung. Social Media und Medien werden nicht per se als schlecht angesehen, sondern vielmehr der unreflektierte Konsum. Durch Aufklärung und Gespräche wird versucht, die Schüler*innen für die selbstständige Nutzung von Medien vorzubereiten

(vgl. Robin; vgl. Ben; vgl. Julian; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Kapitel 6). Insgesamt wird durch diesen Ansatz den Jugendlichen mehr Eigenverantwortung übertragen und ihnen damit Autonomie über ihre Medienpräsenz und -nutzung gegeben. Insbesondere das Thema Datenschutz und der damit einhergehende Schutz von persönlichen Daten wird häufig von den Proband*innen genannt, wenn sie von Reglementierungen ihrer Erziehungsberechtigten sprechen. Von den Erziehungsberechtigten werden festgelegte Zeiten, zu denen Internetangebote autonom genutzt werden können, als Reglement aufgestellt. Ferner gibt es keine generellen Social-Media-Verbote, die Schüler*innen dürfen unter Aufsicht Social-Media-Anwendungen selbstständig nutzen. Die Aufsicht äußert sich häufig darin, dass die Erziehungsberechtigten hin und wieder die Apps prüfen oder nachfragen, mit wem ihre Kinder in Kontakt stehen:

„Also-. Ja bei Snapchat war das auch schon so, dass ich da geschrieben habe-. Irgendwelchen Leuten geschrieben habe, meine Eltern wollten dann mal kurz drauf gucken. Und dann habe ich gesagt: ‚Mein Handy, hör auf.‘ Und dann wussten meine Eltern ja schon was da abgeht. Die haben gesagt: ‚Hey, schreibst du da mit fremden Leuten?‘ Und ich so: ‚Nein.‘ Und dann war da halt auch so ein Typ mit dem habe ich sehr gerne geschrieben. Und meine Eltern haben auch schon gesagt: ‚Wer ist das? Wir haben dir gesagt nicht mir fremden Leuten schreiben.‘ Und dann war Snapchat halt weg“

(Robin, Pos. 37).

Ein weiteres Beispiel ist Tim, der von seiner männlichen Bezugsperson, wie er YouTube-Videos hochladen kann und daraufhin eigenständig Videos auf YouTube postete (vgl. Tim). Darüber hinaus ist es Erziehungsberechtigten wichtig, dass Spiele und Apps für das Alter ihrer Kinder angemessen sind:

„Ja meine Mutter will nicht, die habe ich jetzt auch nicht mehr darauf die Spiele, die habe ich früher richtig oft gezockt, Polizei so mit Bankraub, alles, was meine Mutter sagt ich soll es nicht mehr spielen, sonst kriege ich Alpträume, deswegen hat meine Mutter jetzt gesagt ich soll es nicht mehr spielen. Spiele ich auch nicht mehr“

(Ben, Pos. 99).

Konflikte bezüglich der Mediennutzung und den unterschiedlichen Auffassungen, welche Anwendungen und Apps altersgerecht sind und welche nicht, treten in der Gruppe ebenfalls auf. Die Erzählungen der Proband*innen lassen den Schluss zu, dass die Konflikte nicht so absolut und tiefgreifend wie bei den stärker reglementierenden Erziehungsberechtigten sind.

Insgesamt wird bei allen Proband*innen dieser Gruppe implizit ein gewisses Gefahrenbewusstsein gegenüber sozialen Medien deutlich. Sie sind zudem in der Lage zu benennen, was ihnen online widerfahren kann und worauf sie achten müssen.

Die dritte und letzte Gruppe sind Erziehungsberechtigte, die die Social-Media-Nutzung ihrer Kinder gar nicht reglementieren (vgl. Kapitel 6). Die Schüler*innen können ihr mobiles Endgerät nutzen, wie sie möchten. Auch auf den jeweiligen Apps unterliegen sie keinerlei Kontrolle der Erziehungsberechtigten. Sie können jegliche Apps, die sie möchten, herunterladen und an Zeiten oder sonstige Vereinbarung müssen sie sich ebenfalls nicht halten (vgl. Ahmet; vgl. Salih; vgl. Aldin; vgl. Anna): „Nein. Also Handy darf ich immer sein. Playstation auch. Ja, also da gibt es keine Regeln“ (Ahmet, Pos. 163). Im Anschluss gibt Ahmet noch an, dass seine Erziehungsberechtigten ab und zu auf sein Handy schauen würden, sie jedoch keinerlei Einschränkungen vornehmen würden. In diesen Familien gibt es keine Konflikte bezüglich der Social-Media-Nutzung, zumindest keine, die die Schüler*innen wahrnehmen und in den Interviews benennen würden.

Ohne Reglementierungen fällt es den Proband*innen schwer, ihr eigenes Nutzungsverhalten angemessen einzuschätzen:

„Nein, nein. Das mache ich halt alleine oder entscheide das alleine. Aber ich selbst bin ja eigentlich ganz wenig im Internet. Also bin ja eher abends sehr viel in dem Themen, aber sonst bin ich ja auch-. Mache halt Sachen“

(Salih, Pos. 77-78).

Salih suggeriert damit, dass er keinen übermäßigen Medienkonsum pflegt. Es zeigt sich etwas später im Interview, dass die Einschätzung in seiner Lebensrealität keinen Bestand hat:

„Genau. Das mache ich jeden Tag, wenn die Schule ist. Wenn aber keine Schule ist und ich habe Wochenende, dann bin ich halt den ganzen 24 Stunden lang im PC und höre mir das dann an“

(Salih, Pos. 119-120).

Die Problematik offenbart sich auch beim Thema Gefahren und Sicherheit. Ahmet versichert auf Nachfrage, dass es absolut keinen Grund gibt, bei Social Media Gefahren oder Probleme zu vermuten (vgl. Ahmet).

10.4.4 Diskussion & Zwischenfazit

Alles in allem wird ein diverses und ambivalentes Bild sichtbar. Einige der Proband*innen können ihr Nutzungsverhalten einschätzen und sprechen gut auf die verschiedenen Reglementierungen an. Doch es gibt manche, die sich bewusst Regeln widersetzen und versuchen, so viele Social-Media-Angebote wie möglich wahrzunehmen. Dies hat teilweise auch mit den Erfahrungen im Elternhaus zu tun und wie die Erziehungsberechtigten selbst mit den Medien, insbesondere Social Media, umgehen. Es lässt sich jedoch herausarbeiten, dass Social Media und deren Nutzung von vielen Proband*innen als positiv bewertet werden. Zu beobachten ist, dass Social Media eine Faszination auf die Jugendlichen ausüben und sie in ihren Bann ziehen. Da soziale Medien zum aktuellen Alltagsbild dieser Generation gehören, ist es nicht verwunderlich, dass auch Schüler*innen mit dem FS gE Social Media nutzen wollen und sie sich teilweise selbst aneignen (vgl. Kapitel 7). Die Rolle der Erziehungsberechtigten und der Schule kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Wie die Studie zeigt, können Erziehungsberechtigte und Schule einen großen Effekt erzielen – insbesondere wenn es um reflektierte, kritische Nutzung und Bewertung des eigenen Mediennutzungsverhaltens geht. Dennoch können auch bevormundende und paternalistische Verhaltensweisen der Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte herausgearbeitet werden, wie bereits in anderen Forschungszusammenhängen gezeigt wurde (vgl. Kapitel 3.5; vgl. Kapitel 6.1.1; vgl. Kapitel 7). Insbesondere die Überwachungsapp „Family Link“ zeigt, wie weit die Kontrolle der Erziehungsberechtigten gehen kann. Dadurch wird die Selbstbestimmung der Schüler*innen in besonderem Maße eingeschränkt. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass es seitens der professionellen Fachkräfte und Erziehungsberechtigten Sicherheitsbedenken gibt, die eine strenge Reglementierung nach sich zieht. Solche Ansichten scheinen nicht ungewöhnlich zu sein, wie weitere Studien zeigen (vgl. Kapitel 7.2.4; vgl. Kapitel 7.3.1; vgl. Kapitel 7.3.2). Erziehungsberechtigte und Schule erfüllen hier eine Doppelfunktion, zum einen sind sie Gatekeeper und können Schüler*innen mit dem FS gE in die Lage versetzen, Social Media zu nutzen, und zum anderen sind sie für eine zielgerichtete und kompetente Nutzung verantwortlich und müssen sich somit erzieherisch und pädagogisch den Aufgaben der sozialen Medien stellen, um eine kompetente Nutzung zu ermöglichen. Gatekeeping-Prozesse konnten auch schon durch Zaynel (2017) in ihrer Studie nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 7.2.7).

Das Mediennutzungsverhalten ist folglich mit dem von Regelschüler*innen vergleichbar (vgl. Kapitel 7.1.2). In der von Bernasconi vorgenommenen Befragung zur Umsetzung des BITV II zeigt sich die gleiche Tendenz. So ist beispielsweise die Kommunikation und Unterhaltung in Form von Social Media weiterhin wichtiger Bestandteil der Internetnutzung (vgl. Kapitel 7.2.6). Abschließend kann die Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE als relevante Freizeitgestaltung wahrgenommen werden. Die Schüler*innen nutzen Social Media genussvoll und haben unabhängig von für die Erziehungsberechtigten und Fachkräfte wichtigen Faktoren²¹⁶ einfach Spaß an der Nutzung, was ihnen auch gewährt werden sollte.

10.5 Medieninhalte

Der Umgang mit Medieninhalten ist auf sozialen Medien von herausragender Bedeutung. In den Interviews zeigt sich einmal mehr ein diverses Bild. Dennoch können insbesondere die App YouTube und damit Videos als wichtiger Medieninhalt genannt werden (vgl. Interviews 1-15). Die verschiedenen Inhalte der Videos werden an anderer Stelle ausführlicher beschrieben (vgl. Kapitel 10.1.2). Die Plattform ist bei den Jugendlichen beliebt und nimmt einen großen Teil ihrer Mediennutzungszeit ein. Weiterhin sind Spiele und Kommunikationsapps Inhalte, die von den Schüler*innen auf Social Media wahrgenommen werden: „Ich spiele, ich gucke Film und ich schreibe jemandem“ (Laura, Pos. 15). Weitere Medieninhalte sind insbesondere Bilder und kurze Videos auf Plattformen wie TikTok oder Instagram. Die Schüler*innen konsumieren dort sowohl lustige Bilder von Influencer*innen als auch Bilder von ihren Bekannten, Familie und Freund*innen. Bei den männlichen Befragten sind zudem häufig Inhalte bezüglich des Computerspiels Landwirtschaftssimulator oder Vereine der Fußball-Bundesliga präferierte Thematiken auf Social Media.

10.5.1 Ab 18

Einige Proband*innen berichten davon, dass sie Inhalte konsumieren, die nicht für ihre Altersstufe freigegeben sind (vgl. Luisa; vgl. Robin; vgl. Marlina; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Laura). Ein solches Problem liegt nicht exklusiv bei sozialen Medien vor, auch bei anderen Medien wird die Altersbeschränkung teilweise missachtet. Der Umgang mit solchen Inhalten ist unterschiedlich. Während einige Proband*innen negative

²¹⁶ Teilhabe, Kommunikation, Erlernen von Medienkompetenz etc.

Emotionen und Ängste aufgrund der Inhalte erfuhren und sie seitdem mieden (vgl. Ben; vgl. Laura), konnte bei anderen Proband*innen eine große Lust und Freude an diesen Inhalten festgestellt werden (vgl. Luisa; vgl. Ahmet; vgl. Jeron; vgl. Tim).

Luisa beschreibt es wie folgt:

„Da fällt mir nichts ein, welches Video ich nicht gucken darf. Ich gucke schon auch mit Video ab 18 und dann dachte ich mir: ‚Cool.‘ (I: Wie bitte?) Ich gucke immer Videos von-, ab 18 und dann das ich-, ich gebe es immer ein und dann kamen schon viele Videos, was ich noch nicht gucken durfte, aber ich mache es trotzdem. Dass ich das gucken darf“

(Luisa Pos. 49-50).

Bei den Proband*innen, die diese Inhalte konsumieren, wirkt es so, als sei der Konsum eine gewollte Provokation und Ausdruck eines gefühlten Erwachsenseins. Die Erziehungsberechtigten spielen hierbei eine zentrale Rolle. Die meisten Inhalte, die nicht jugendfrei sind, sind durch Anmeldebedingungen gesichert und müssen zunächst bestätigt werden. Im Zuge dessen stellt sich heraus, dass einige Erziehungsberechtigte dies bewusst ihren Kindern ermöglichen (vgl. Luisa; vgl. Marlina), während Laura beispielsweise zwar die Inhalte konsumiert, sich jedoch aufgrund von Angst vor negativen Konsequenzen ihren Erziehungsberechtigten nicht anvertraut und lieber mit den Ängsten lebt (vgl. Laura). Alles in allem kann bei sämtlichen Gesprächen über die Inhalte keinerlei Reflexion oder kritische Einschätzung des Konsums festgestellt werden.

10.5.2 Fake News

In sämtlichen Interviews kann zudem kein Bezug zu Fake News o. ä. hergestellt werden. Informationen werden offenbar nicht über Social Media bezogen bzw. nicht weiter hinterfragt. Lediglich bei Salih ist die Glaubwürdigkeit auf Social Media Gegenstand des Gesprächs. Er konsumiert sehr viele YouTube-Videos und erhält seine Informationen zu verschiedenen Themen über YouTube. Und diese Informationen sind für ihn von hoher Relevanz, da er die Kanäle als sehr wichtig für sich und seine Entwicklung erachtet.

So kam es zu folgender Aussage:

„Ja, weil ich eher glaube, dass jetzt-. Also, was ich ja-. Also dass Instagram überhaupt gar nicht die Realität entspricht, würde ich jetzt aus meiner Seite sagen. Also ich würde eher sagen das, was mein Yogalehrer ja gezeigt haben von YouTube und so etwas. Dann glaube ich eigentlich eher nur über die Fakten vom YouTube und komm nicht über Fakten über das Instagram. Weil das, was ja YouTube im Grunde sagt, sagt ja eigentlich auch Instagram dasselbe, nur dass die das sehr lange geklaut haben, würde ich dann eher sagen. Also zum Beispiel eine Person sieht so etwas und daher die das sehen, dass da jede Menge Personen, die das anschauen, wie man selbstbewusster wird, drehen die das dann auch auf Instagram. Also gibt das überhaupt keinen Sinn, dass ich das nicht auf YouTube gucken soll und eher dann auf Instagram. Dann bin ich eh immer auf das YouTube“ (Salih, Pos. 99).

Es zeigt sich, dass der Schüler durchaus von den Informationen des YouTube-Kanals überzeugt ist. Dies kann problematische Züge annehmen, je nachdem welche Informationen der Kanal verbreitet. Hieraus ergibt sich anschaulich, wie Menschen in einseitige Informationsflüsse eintauchen können, die sich dann manifestieren.

10.5.3 Werbung

Alle Proband*innen sind Online-Werbung ausgesetzt, die meisten von ihnen nehmen Werbung als solche wahr, wenn sie im klassischen Sinne als Werbeclips oder -bilder gezeigt wird. Nahezu alle Proband*innen nehmen keine Werbung bei ihren YouTuber*innen und Influencer*innen wahr. Hier zeigt sich ein zu geringes Maß an Wissen über die Mechanismen der Online-Werbung. Die meisten YouTuber*innen und Influencer*innen verdienen mit Werbung und Produktplatzierungen ihr Geld. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, um nicht von der subtilen Werbung überwältigt zu werden. Einige Formen von Online-Werbung werden jedoch von Proband*innen als solche erkannt. Ahmet kann beispielsweise Gewinnspiele als eine spezifische Art von Werbung identifizieren und teilt dies im Interview mit:

„Ja, und zwar Instagram kann man immer-, obwohl warte, Instagram nicht, sondern TikTok. Gibt es auch immer so Gewinnspiele. Und ja, manche Influencer auf Instagram verlosen Gewinnspiele. Und dann, ja, und dann bekommt der das geschenkt. In Instagram lösen die auch Gewinnspiele. Zum Beispiel ein großer YouTuber, der eine Million auf YouTube hat, der in Instagram berühmt ist, dann gibt es-, dann verlost er was, also ist Gewinnspiel und dann bekommt das der andere, der richtig ratet oder irgendwas macht, der richtig irgendwas macht. Der bekommt dann das geschickt also“

(Ahmet, Pos. 203-204).

Werbung in Form von Gewinnspielen scheint eine gewisse Faszination auszuüben. Viktor berichtet beispielsweise davon, dass er gerne an einem solchen teilnehmen würde: „Weil ich auch mal gucken will, was das Buch da ist. Ob das Buch in Wirklichkeit gibt, in Wirklichkeit ankommt. Neugier halt“ (Viktor, Pos. 211).

Alle anderen Proband*innen beschwerten sich zwar über Werbung und geben an, dass sie von Werbung genervt sind, können jedoch nicht auf Werbung bei Influencer*innen/YouTuber*innen eingehen, da sie diese nicht als solche wahrnehmen.

10.5.4 Eigene Produktionen

Von eigenen Produktionen im Sinne von eigenen Posts oder eigenen Videos berichten viele Proband*innen. In der Regel handelt es sich dabei um kleinere Posts mit Bildern, Versenden von Bildern bei einem Messenger oder einen Status bei WhatsApp (vgl. Luisa; vgl. Robin; vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Salomé; vgl. Viktor; vgl. Laura; vgl. Julian; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Anna). Deutlich weniger von ihnen trauen sich kleine eigens produzierte Videos zu (vgl. Ahmet; vgl. Ben). Ihre Produktionen werden jedoch von beiden Probanden mit viel Leidenschaft präsentiert und es ist zu erkennen, dass das Erstellen und Präsentieren mit Stolz und Selbstbewusstsein verbunden sind. Bei einigen dem Interviewer präsentierten Videos konnte die Sprache von Influencer*innen und YouTuber*innen ausgemacht werden, die offensichtlich von den Probanden imitiert wurde. Die Ziele des eigenen TikTok-Accounts sind bei Ahmet ambitioniert:

„Zum Beispiel-, das ist zum Beispiel ein Video wo ich sage, wie lange ich TikTok mache. Ja. Und da sage ich auf jeden Fall 10.000 Followers wären mein Wunsch. Also wenn ich die knacke. Das habe ich jetzt auch geschnitten. Habe ich reingeschnitten. Und das ist auch zum Beispiel eine App“

(Ahmet, Pos. 157-158).

Es lässt sich festhalten, dass für Ahmet und Ben, die je einen eigenen Account mit selbsterstellten Videos haben, die Kanäle eine wichtige Instanz ihrer Identität darstellen. Sie sind beide stolz auf das, was sie produzieren, und lassen sich auch nicht durch negative Kommentare verunsichern. Dies ist insbesondere bei Ben der Fall, da er häufig Videos über seinen Lieblings-Fußballverein (BVB) macht und auf Social Media regelmäßig von Fans anderer Clubs verbal angegangen wird. Hiervon lässt er sich jedoch nicht beirren und sagt dazu lediglich, jeder könne seine Meinung haben und er würde sich nicht vorschreiben lassen, was er poste oder in den Videos sage. Zu diesem

Zeitpunkt hat er nach eigener Aussage bis zu 1.300 Follower*innen. Seit sein Handy jedoch kaputt gegangen ist, hat er keine weiteren Videos mehr gedreht, da er dies mit dem neuen Smartphone noch nicht beherrscht (vgl. Ben).

Tim berichtet von einem interessanten Gedanken, bei dem er sich gerne nackt in Postings präsentieren würde:

„**Tim:** Weil man darf das nicht. Die Madonna hat, weißt du was? Die Madonna hat sich mal nackt gepostet.

Interviewer: Oh hast du das gesehen?

Tim: Ja und das würde ich gerne auch machen.

Interviewer: Dich nackt posten?

Tim: Ja.

Interviewer: Warum?

Tim: Weil das ist cool“

(Tim, Pos. 211-217).

Wie in dem Interviewausschnitt deutlich wird, nimmt sich Tim Madonna zum Vorbild und möchte Nacktbilder von sich selbst posten. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass er dies aktuell nicht wirklich in die Tat umsetzen wird, dennoch würde er es gerne mal ausprobieren und sehen, wie es ihm damit geht. Er ist damit der Einzige, der auch ganz explizit damit kokettiert, online mit (seiner eigenen) Nacktheit und Sexualität konfrontiert zu sein. Es zeigt jedoch auch ein weiteres Mal, dass die Vorbildfunktion von berühmten Persönlichkeiten keinesfalls zu unterschätzen ist.

10.5.5 Diskussion & Zwischenfazit

Insgesamt nutzen die meisten Proband*innen die vorliegenden Medieninhalte wenig reflektiert oder kritisch. Es werden viele Inhalte nicht hinterfragt, insbesondere bei der Videoplattform YouTube. Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass gerade Videos zu einem unreflektierten Konsum verleiten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die YouTuber*innen, die ihre Viewer*innen durch viele Updates und neue Videos an ihre Kanäle binden (vgl. Kapitel 5.2.1). Im Zuge dessen können die Produktplatzierungen und weiteren Möglichkeiten der subtilen Werbemaßnahmen als höchst problematisch angesehen werden. Die in der vorliegenden Studie befragten Schüler*innen konnten mit einer Ausnahme keinerlei Werbemaßnahmen von YouTuber*innen benennen. Zudem sind die meisten Produkte leicht zugänglich und können in der Regel

mit wenigen Klicks gekauft werden. Weiterhin sind Gewinnspiele von YouTuber*innen mit einem hohen Aufforderungscharakter behaftet, was für die Jugendlichen zusätzlich einen Anreiz geben könnte, die beworbenen Produkte zu kaufen. Hier sollte die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf diese Problematik gelenkt und für Aufklärung gesorgt werden. Gleiches gilt für Inhalte, die nicht für die jeweilige Altersklasse produziert wurden. Durch einfache Tricks ist es möglich, Inhalte im Internet zu konsumieren, die nicht für die jeweilige Altersklasse geschaffen sind. Hier müssen die Anbieter in die Pflicht genommen werden und für einen besseren Jugendschutz sorgen. Prinzipiell wurde das Erkennen von Werbung auch in einer weiteren Studie als Barriere benannt bzw. Unterstützungsbedarf hierfür attestiert (vgl. Kapitel 7.2.4). Tims Wunsch, Nacktbilder zu posten, verdeutlicht, dass Verhaltensweisen von bekannten Persönlichkeiten reproduziert werden können und in diesem Zusammenhang Prävention eine wichtige Rolle zu gelingendem Medienkonsum spielt (vgl. Kapitel 10.5.4; Tim).

Dennoch kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen sich eigenständig ihre Medieninhalte aussuchen und nach ihren Präferenzen auswählen. Das ist im Sinne der Selbstständigkeit und Autonomie positiv hervorzuheben und definitiv ein großer Vorteil von Social Media. Besonders auf Plattformen wie TikTok und Instagram können eigene Interessen ausgelebt werden und selbst kleinere Interessensgebiete wie beispielsweise Graffiti-Bilder verfolgt werden (vgl. Laura). Darüber hinaus scheinen eigene Produktionen das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu steigern, was sich durch die Begeisterung und den Drang, die Produktionen anderen Personen zu zeigen, äußert. Eigene Produktionen haben zudem das Potenzial (zumindest in den hier beschriebenen Fällen), auch die Resilienz gegenüber negativen Kommentaren und Reaktionen zu steigern. Insgesamt zeigt sich, dass sich die Verteilung von Inhalt produzierenden und konsumierenden Schüler*innen in etwa an der Nielsen-Regel ausrichtet (vgl. Kapitel 5.2.1). Insgesamt gibt es auch bei der befragten Gruppe mehr Personen, die lediglich die Inhalte konsumieren, und eine Minderheit produziert stetig eigenen Content. Bezüglich Fehl- bzw. Desinformationen in Form von Fake News können in den Interviews wenige Erkenntnisse gewonnen werden. Allein Salih scheint seine Informationen und Meinungen primär aus Social Media zu beziehen. Zur Diversifizierung der Informationskanäle können hier in Gesprächen mit dem Probanden verschiedene andere Portale und Informationsquellen aufgezeigt werden.

10.6 Empowerment

10.6.1 Empowerment als Inhalt der Interviews

Empowermentprozesse werden in allen Interviews sichtbar (vgl. Interviews 1-15). Empowerment zeigt sich häufig in Form von sogenannten Selbstverfügungskräften. Vor allem das Bewusstwerden der eigenen Stärken und Schwächen ist in den Interviews zu erkennen. In diesem Zusammenhang sind die selbstständigen Einschätzungen bezüglich der Schriftsprache ein gutes Beispiel. Die Schüler*innen erkennen die Barrieren selbstständig und finden Lösungen, wie sie damit umgehen können: „Wenn ich mit einem Freund schreibe, mache ich nur Sprachnachricht“ (Aldin, Pos. 362-363). Außerdem zeigen sich ihre Stärken, wenn sie eigenständig Inhalte für Social Media erstellen und dafür Zuspruch bekommen:

„Ich mache-, hier, ich mache-, ich zum Beispiel so Filter benutzen. Dann so. Dann so fotografieren. So. Und dann, das ist ein Filter und dann fotografieren. Zum Beispiel jetzt so. So. Fotografieren, dann fertig“

(Ahmet, Pos. 11-12).

Durch Social Media werden selbstständig Interessen gebildet und bestehende vertieft. Insgesamt können vielfältige Interessen herausgearbeitet werden: beispielsweise solche, die im Unterhaltungssegment zu verorten sind (Graffiti, Musik, Spiele etc.). Doch einige Schüler*innen entwickeln Interessen, die ihnen in ihrer Lebensrealität weiterhelfen, so informierte sich Ben auf Social Media über zukünftige Berufsmöglichkeiten (vgl. Ben). Jeron nutzt sein durch Spiele und Let's Plays generiertes Wissen über Landwirtschaft auf dem Bauernhof seines Nachbarn (vgl. Jeron) und Salih informiert sich über Politik und seine Rechte (vgl. Salih).

10.6.2 Autoethnografische Aspekte

Recherche 25.11.20

Eine Recherche nach Influencer*innen ergab, dass es bereits einige Accounts²¹⁷ gibt, die auf der Plattform Instagram verschiedene Themen von Behinderung ansprechen. Zum Beispiel sind Natalie Dedreux und Luisa L'Audace zu nennen. Natalie Dedreux

²¹⁷ Verschiedene selbstbezeichnete Influencer*innen, die Ableismus und Empowerment von Menschen mit Behinderungen auf ihren Instagram-Seiten thematisieren: Raul Krauthausen 117 000 Follower*innen; Notjustdown 72 100 Follower*innen; Luisa L'Audace - 28 300 Follower*innen; Natalie Dedreux 15 300 Follower*innen (Stand Jul. 2023).

engagiert sich, nicht nur über Social Media, für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Luisa L'Audace macht ableistische Praktiken auf Social Media sichtbar (Instagram). Darüber hinaus gibt es verschiedene Zusammenschlüsse von Personen mit Behinderung, die über Social Media ihre politischen Forderungen formulieren²¹⁸. Im Zuge von Empowermentprozessen sind diese Accounts wichtige Instanzen, da sie sich für Rechte von Menschen mit Behinderungen einsetzen.

10.6.3 Diskussion & Zwischenfazit

Social-Media-Anwendungen geben den Schüler*innen die Möglichkeit, eigenständige Entscheidungen zu treffen und sich ihren eigenen Interessen hinzugeben bzw. eigene Interessen zu generieren. Beispielhaft können Ahmet und Salomé angeführt werden. Beide können durch Social Media ihre Interessensgebiete weiterentwickeln und sich neue Freizeit- und Interessensbereiche erschließen. Diese Form der eigenständigen Interessenentwicklung lässt sich bei allen Interviews nachverfolgen und kann als ein bedeutendes Potenzial von Social Media bezeichnet werden. Eine solche eigenständige Interessenbildung konnte auch in der DiGGi_Koeln-Studie festgestellt werden (vgl. Kapitel 7.2.4). Nach Theunissen (2013) handelt es sich bei dieser Form des Empowerments um die Stärkung der Selbstverfügungskräfte (vgl. Kapitel 3.3), die nur gestärkt und herausgearbeitet werden können, wenn der Zielgruppe ressourcenorientiert begegnet wird. Dementsprechend sollte Schüler*innen mit dem FS gE der Zugang zu Social Media gewährt werden. Weiterhin ist es wichtig, dass den Schüler*innen ihre eigenen Ressourcen und Schwächen dargelegt werden (vgl. Kapitel 3.3). Eine solche Sensibilisierung kann durch die Schule und Erziehungsberechtigten gewährleistet werden. In den Interviews wird das Besinnen auf die eigenen Stärken und Schwächen insbesondere bei der Schriftsprache sichtbar. Die Schüler*innen schätzen ihre Fähigkeiten der Schriftsprache selbstständig ein und nutzen, wenn nötig, alternative Wege der Kommunikation. Die reflexive Verwendung von Kommunikationswegen konnte gleichfalls beobachtet werden. So nutzt Jolanda die Audiofunktion von WhatsApp bei Freund*innen, die nicht schriftsprachlich kommunizieren können.

²¹⁸ Verschiedene aktivistische Zusammenschlüsse von Menschen mit Behinderungen, die sich online für die Belange von Menschen einsetzen (am Beispiel Instagram): Angry cripples 4 420 Follower*innen; ableismustoetet 3 149 Follower*innen; kein_bock_auf_ableismus 901 Follower*innen (Stand Jul. 2023)

Politisches Empowerment kann insbesondere bei Salih beobachtet werden. Durch sein Interesse für Gesetze und Anwäl*innen ist er sich über seine Rechte bewusst und versucht sich bei der Thematik selbstständig weiterzubilden. Im Sinne von Theunissen (2013) kann in einem solchen Fall von Empowerment gesprochen werden, da er durch die Videos ein politisches Bewusstsein entwickelt (vgl. Kapitel 3.3). Von einer aktiven politischen Teilhabe kann in diesem Fall jedoch noch nicht gesprochen werden. Insgesamt bietet Social Media das Potenzial, sich auf politischer Ebene zu empowern, beispielhaft sind Influencer*innen zu nennen, die durch politische Aktionen auf Social Media auf Missstände aufmerksam machen. Diese Form von politischer Einflussnahme konnte jedoch bei den durchgeführten Interviews nicht beobachtet werden.

Ein reflexiver Zusammenschluss von marginalisierten Gruppen kann bei den Proband*innen ebenfalls nicht festgestellt werden (vgl. Kapitel 3.3). In der Regel nutzen sie Social Media als Freizeitbeschäftigung und konzentrieren sich auf ihre Interessen und Unterhaltungsformate. Lediglich Salih kann abermals genannt werden, da er durch seine eigenständige politische Bildung zumindest die Möglichkeit besitzt, sich einem solchen Zusammenschluss anzuschließen.

Empowerment im transitiven Sinne wird in den Interviews teilweise sichtbar (vgl. Kapitel 3.3). Engagierte Lehrkräfte oder Erziehungsberechtigte schaffen es durch eine ressourcenorientierte Sichtweise, Schüler*innen zu einem gelingenden Umgang mit Social Media zu bewegen. Sie erreichen somit, ihnen Wege der Teilhabe an Social Media aufzuzeigen, ohne die Verhaltensweisen zu stark zu lenken (vgl. Robin; vgl. Ben; vgl. Salih).

Kritisch angemerkt werden muss jedoch die Möglichkeit der Einflussnahme auf Schüler*innen mit dem FS gE. So können Social Media zu einer einseitigen Meinungsbildung beitragen und damit zu Missverständnissen und Fehlannahmen führen (vgl. Salih; Kapitel 10.5.2). Weiterhin sind Social Media stereotypisiert und vermitteln normhafte Bilder von Körpern und Lebensläufen. Dies kann bei fehlender Reflexionsfähigkeit dazu führen, dass Empowermentprozesse unterbrochen oder abgebrochen werden, da durch die Konfrontation mit idealisierten Leben die Motivation sinken und Resignation einsetzen kann. Weiterhin besteht die Gefahr, dass durch Aktivismus und Empowerment auf Social Media Menschen, die nicht auf Social Media präsent sind, in

Vergessenheit geraten und ihre Teilhabe damit noch weiter eingeschränkt wird. Es besteht somit die Problematik, dass durch Social Media einmal mehr die Diskussion zwischen „inkludierbar“ und „nicht inkludierbar“ neue Argumentationslinien erhält.

10.7 Selbstbestimmung

10.7.1 Selbstbestimmung als Inhalt der Interviews

Selbstbestimmung zeigt sich in den Interviews hauptsächlich, wenn die Schüler*innen ihre eigenen Accounts nutzen. Im Zuge dessen machen sie deutlich, dass es ihre Accounts sind und weder Erziehungsberechtigte noch Lehrkräfte die Accounts oder Geräte der Schüler*innen nutzen dürfen: „Nein. Niemand außer ich. Nur ich darf. Außer wenn komische Nachrichten kommen, die ich überhaupt nicht kenne, dann sage ich es meiner Mama und dann guckt sie“ (Marlina, Pos. 193-194). Marlina zieht eindeutig eine Grenze, was sie mit ihren Erziehungsberechtigten teilen möchte und was nicht. In Situationen, in denen sie unsicher ist, greift sie jedoch auf die Expertise ihrer Erziehungsberechtigten zurück. Bei Salomé wird die Selbstbestimmung auf Social Media durch die App „Family Link“ eingeschränkt, was zu Frustration bei ihr und Konflikten in der Familie führt:

„Die kann auch gucken, wie lange ich in welchen Apps drin bin. Also drin war, drin bin. Und das nervt mich halt auch so ein bisschen. Weil bei TikTok geht halt die Zeit ganz schnell. Und dann einmal war ich, glaube ich, eine Stunde irgendwas bei TikTok nur“

(Salomé, Pos. 63-64).

Die App „Family Link“ wird von den Schüler*innen in der Regel als Misstrauensvotum ihrer Erziehungsberechtigten bezüglich ihrer Social-Media-Aktivitäten wahrgenommen. Die Schüler*innen finden jedoch Möglichkeiten, die Kontrolle der Erziehungsberechtigten zu umgehen – beispielsweise durch Nutzung verschiedener Geräte, um die Nutzungsdauer auf diese aufzuteilen und die Beschränkungen durch die App auszuhebeln (vgl. Salomé).

Einige Erziehungsberechtigte setzen bei der Social-Media-Nutzung darauf, dass die Schüler*innen selbstbestimmt Social Media nutzen. Dies führt zu hohen Nutzungszeiten und vielen genutzten Social-Media-Apps (vgl. Ahmet; vgl. Ben; vgl. Salih; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Anna). Die Schüler*innen können in dem Fall selbst darüber bestimmen, wie viel und was sie auf Social Media konsumieren.

In der Schule haben alle Schüler*innen (vgl. Interviews 1-15) keinerlei Selbstbestimmung über ihr Social-Media-Nutzungsverhalten, da Handys generell verboten sind.

Weiterhin können durch eigenständige Entscheidungen die Interessen der Schüler*innen erweitert und vertieft werden. Auf Social Media können sie ihren Interessen nachgehen, ohne dass sie dafür den Standort wechseln oder etwas bezahlen müssen (vgl. Interviews 1-15). Weiterhin können sie ihren Freund*innen ihre Interessen mitteilen, indem sie beispielsweise Bilder verschicken (vgl. Luisa; vgl. Salomé; vgl. Laura; vgl. Jolanda) oder eigene Posts erstellen (vgl. Ahmet; vgl. Ben).

10.7.2 Diskussion & Zwischenfazit

Selbstbestimmung ist eine wichtige Leitlinie für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Kapitel 3.3). In den Interviews zeigt sich Selbstbestimmung in erster Linie dabei, dass eigene Geräte genutzt werden und im Zuge dessen Privatsphäre eingefordert wird. Die Privatsphäre wird nicht bei allen Schüler*innen gewährleistet, vielmehr werden Handy und Social-Media-Accounts regelmäßig von Erziehungsberechtigten kontrolliert und die Schüler*innen in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt. Im Gegensatz dazu werden einigen Schüler*innen keinerlei Grenzen gesetzt und sie können dadurch völlig frei entscheiden, inwiefern sie Social Media nutzen. Auch in einem solchen Fall kann nicht von Selbstbestimmung im pädagogischen Sinne gesprochen werden, da Selbstbestimmung nicht bedeutet, keinerlei Hilfestellungen zu geben bzw. die Personen sich selbst zu überlassen (vgl. Kapitel 3.3). In der Schule wird die Social-Media-Nutzung grundsätzlich abgelehnt. Laut den Richtlinien für den FS gE in Hessen sollten jedoch auch Social Media im Unterricht behandelt werden (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 31). Daher sollten die Schulen das strikte Handyverbot überdenken und Unterrichtseinheiten zum Thema „Social Media“ entwickeln sowie fördern (vgl. Kapitel 12). Die blockierende Haltung gegenüber den mobilen Endgeräten in der Schule verwundert umso mehr, wenn die befragten Lehrkräfte der DiGGi_Koeln-Studie u. a. „Selbstständigkeit“ als einen Vorteil von digitalen Medien in der Schule begreifen (vgl. Kapitel 7.2.4). Digitale Medien im Unterricht werden scheinbar noch immer als von der Lehrkraft ausgehendes didaktisches Mittel begriffen (beispielsweise Whiteboard, Tablets) und nicht als Ressource aufseiten der Schüler*innen, die es nutzbar zu machen gilt. An dieser Stelle bestünde die Möglichkeit, durch Befragungen der

Schulen weiterzuforschen und die Gründe für die ablehnende Haltung gegenüber mobilen Endgeräten und Social Media in der Schule herauszufinden.

Social Media bieten das Potenzial, selbstbestimmt Interessen zu entwickeln (vgl. Kapitel 7.2.4). Die entwickelten Interessen können durch Social Media kommuniziert werden und in den Netzwerken Interessengemeinschaften gesucht oder gegründet werden. Dadurch können standortunabhängig Kontakte geknüpft werden und wiederum die sozialen Beziehungen gestärkt werden (vgl. Kapitel 2.5.). Weiterhin besteht die Möglichkeit, sich Online-Identitäten zu erschaffen, die dann zu einer Teilhabe an der digitalen Gesellschaft führen können. Wenn die Schüler*innen nicht unter Kontrolle der Erziehungsberechtigten stehen, können sie über ihre Online-Identitäten selbstbestimmt verfügen (vgl. Kapitel 5.4).

10.8 Teilhabeprozesse

10.8.1 Teilhabeprozesse als Inhalt der Interviews

Teilhabeprozesse zeigen sich in den Interviews auf unterschiedliche Art und Weise. In den Interviews wird beispielsweise von Teilhabe an Online-Communities berichtet. Insbesondere kooperative Spiele scheinen ein wichtiger Faktor für die Teilhabe an Online-Communities zu sein. Hierbei kann zwischen Teilhabe während der Spiele (vgl. Viktor) und Teilhabe während sekundärer Beiträge über Spiele auf Social Media (vgl. Ahmet) unterschieden werden. In Interview 7 berichtet Viktor davon, dass er sogenannte „Zockfreunde“ hat, mit denen er online in Kontakt tritt und spielt:

„Interviewer: Aber würdest du jetzt die-, du hattest gesagt, wie viele Freunde hast du da?

Viktor: 111 Freunde.

Interviewer: Und würdest du sagen, es sind deine echten Freunde?

Viktor: Spielfreunde. Zockfreunde“

(Viktor, Pos. 40-43).

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass er die Personen, mit denen er spielt, nicht als Freunde im echten Leben ansieht, sondern in diesem Moment zwischen verschiedenen Freundesgruppen differenziert (vgl. Kapitel 10.2). Im Beispiel gehen die Teilhabeprozesse direkt vom Spiel aus.

Ahmet macht Videos zum Thema „Fortnite“²¹⁹ und möchte somit Follower*innen bei TikTok generieren:

„Dann, dann hier, hier habe ich es angefangen. Dann habe ich hier-, dann habe ich hier 200 Followers. Also 200 Abos kann man meinen. Also ist schon nicht viel, aber- [...] Also Fortnite-Videos. Das sind Fortnite-Videos“

(Ahmet, Pos. 135; 141-142).

Durch das Spielen kann er seine Videos produzieren, somit potenziell eine Online-Community ansprechen und sich mit anderen Spieler*innen oder Interessierten vernetzen. Ben berichtete ebenfalls davon, auf TikTok viele Follower*innen zu haben und für sie, bis sein Handy kaputt ging, Videos zu produzieren (vgl. Ben).

Teilhabe durch Social Media findet jedoch nicht ausschließlich online statt. Durch Social Media können auch Treffen im realen Leben organisiert werden (vgl. Interview 1-15). Insbesondere das Gespräch mit Aldin zeigt das gesamte Potenzial von Social Media in diesem Zusammenhang. Da er in einem Verein Fußball spielt, ist er darauf angewiesen, die Trainings- und Spielzeiten zu erfahren, sie werden über eine eigene WhatsApp-Gruppe kommuniziert. Insofern ist WhatsApp für ihn unverzichtbar: „Wenn wir so Spiel haben, dann schreiben die, wer nicht kommt, wer kommt, wer nicht kommt“ (Aldin, Pos. 133).

10.8.2 Diskussion & Zwischenfazit

In Summe können zwei grundsätzliche Teilhabechancen durch Social Media konstatiert werden. Zum einen tragen Online-Kontakte dazu bei, in der digitalen Gesellschaft präsent zu sein und soziale Kontakte über den unmittelbaren Freundes- und Bekanntenkreis herzustellen. Ferner ist anzunehmen, dass die Schüler*innen dadurch in Kontakt mit Menschen ohne Behinderung kommen, was die aktive Teilhabe an der Gesellschaft fördern kann (vgl. Kapitel 3; Kapitel 4.4).

Zum anderen werden durch Social Media Kontakte im echten Leben gepflegt. Dadurch ist es möglich, an gesellschaftlichen Ereignissen teilzuhaben bzw. darüber informiert zu werden. Viele Events werden über Social Media beworben und durch den Einsatz

²¹⁹ Kooperatives Online-Spiel.

von Social Media können die Schüler*innen davon erfahren und sich somit aktiv dafür entscheiden, daran teilzuhaben (vgl. Kapitel 5).

Social Media ist ein wichtiger Teilhabebereich. Die Interviews zeigen, dass Schüler*innen mit dem FS gE diesen Teilhabebereich bereits erschließen. Nach Bosse (2018) kann von einer Teilhabe IN und DURCH Social Media gesprochen werden (vgl. Kapitel 5.4). Sie präsentieren sich auf den Plattformen und zeigen Ansätze von Medienkompetenz (vgl. Kapitel 6). Ferner können auch zwei Teilhabemöglichkeiten an Social Media nach Schmidt (2018) in den Interviews erkannt werden:

1. Teilhabe *in den sozialen Medien*
 - a) Die Proband*innen halten sich auf den Plattformen auf.
 - b) Die Proband*innen pflegen Beziehungen auf den Plattformen.
 - c) Die Proband*innen sind auf den sozialen Medien sozial eingebunden.
 - d) Die Proband*innen haben teilweise die Möglichkeit, ihre Profile eigenständig zu aktualisieren.
2. Teilhabe *mithilfe der sozialen Medien*
 - a) Ein Proband kann durch Social Media Informationen zu seinen Rechten erlangen.
 - b) Durch Social Media wird vielen Proband*innen bewusst, dass sie Rechte in Bezug auf Privatsphäre haben.

Abschließend kann hervorgehoben werden, dass Social Media vielfältige Teilhabechancen offenbart, die bereits von den Schüler*innen teilweise erschlossen werden. Dennoch sind die Potenziale der Medien höher als der aktuelle Outcome.

10.9 Besonderheiten

10.9.1 Besonderheiten der Schüler*innen als Inhalt der Interviews

Alle Schüler*innen berichten im Laufe des Interviews jeweils von mindestens einer für sie wichtigen Situation auf Social Media. Bemerkenswert ist, dass in den Interviews nicht explizit danach gefragt wurde. Während dieser Berichte hatten die Schüler*innen ihre größten narrativen Anteile in den Interviews (vgl. Interviews 1-15). Die Geschichten werden bereits in den Fallzusammenfassungen beschrieben und dargelegt (vgl. Kapitel 9). Dadurch werden alle persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen gewürdigt und als relevanter Einblick in ihre Lebensrealität wahrgenommen. Um Doppelungen zu vermeiden, werden im vorliegenden Unterkapitel zwei exemplarische Geschichten näher beschrieben.

Luisa berichtet direkt zu Beginn des Interviews davon, dass sie aktuell kein Handy habe, weil dies von ihren Erziehungsberechtigten konfisziert wurde. Dennoch berichtet sie von ihren Social-Media-Erfahrungen, die sie mit dem Handy machen konnte:

„Ich gucke gerne YouTube. Und auf Instagram und auf Snapchat bin ich öfters drin. Und bei Facebook bin ich nie drin. Und ein paar Sachen schreibe ich mit meinen Freunden auf WhatsApp. Und telefoniere gerne und mehr mache ich eigentlich gar nicht am Handy“

(Luisa, Pos. 3).

Daraus wird ersichtlich, dass sie das Handy für Social-Media-Aktivitäten nutzt. Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass Luisa das Handy ihren Erziehungsberechtigten verheimlicht und es sich mit einer Freundin geteilt hat: „Das Handy gehört meiner Freundin, darum habe ich das mir geliehen. [...] Meine Freundin und ich bezahlen das zusammen“ (Luisa, Pos. 165-167). Durch die gemeinsame Verwendung des Handys entgeht Luisa den Reglementierungen ihrer Erziehungsberechtigten. Durch die Nutzung in der Schule und die daran anschließende Mitteilung der Klassenlehrerin an die Erziehungsberechtigten, werden sie von der Existenz des Handys in Kenntnis gesetzt. Daraus resultiert ein Handyverbot bis zur Vollendung von Luisas 18. Lebensjahr.

Ein Gegensatz zu dieser Geschichte ist Ahmets Schilderung seiner Ambitionen, ein TikTok-Star zu werden. Ahmet berichtet davon, dass er einen eigenen TikTok-Kanal betreibt und möglichst viele Follower*innen generieren möchte. Dafür hat er sich über YouTube informiert, wie er Videos schneiden und hochladen kann. Weiterhin bemüht er sich aktiv darum, TikTok-Nutzer*innen auf seinen Account aufmerksam zu machen und setzt sich hohe Ziele:

„Das ist zum Beispiel jetzt ein Erklärvideo, dass ich-, das ist mein Account. Das ist mein Erklärvideo. Zum Beispiel, dass ich 14 bin. Da erkläre ich alles. Zum Beispiel-, das ist zum Beispiel ein Video wo ich sage, wie lange ich TikTok mache. Ja. Und da sage ich auf jeden Fall 10.000 Follower wären mein Wunsch. Also wenn ich die knacke. Das habe ich jetzt auch geschnitten. Habe ich reingeschnitten. Und das ist auch zum Beispiel eine App“

(Ahmet, Pos. 157).

Das Zitat zeigt eindrücklich, dass sich Ahmet bereits eingehend mit seinem Account und den Funktionen von Social Media beschäftigt hat. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt er bereits geschnittene Videos, aus denen ersichtlich wird, dass er auch den Sprachduktus von Influencer*innen und YouTuber*innen verinnerlicht hat.

Seine Videos scheinen zumindest einige Personen anzuschauen:

„Das ist jetzt mein erstes Video, was ich gemacht habe auf TikTok. (Video läuft im Hintergrund) Das ist jetzt-, und das ist die PS4, was ich immer zocke. Ja. Das macht zum Beispiel, ja, zu 55 Likes. Also ist schon Trend. Das Video hat fast 100 Likes. Ja“

(Ahmet, Pos. 161).

Prinzipiell kann konstatiert werden, dass die Erfahrungen mit Social Media heterogen sind. Die beschriebenen Erzählungen können nur ein Schlaglicht auf die Breite der Interviews werfen. Die einzelnen Proband*innen können in den Interviews ihre persönlichen Anekdoten preisgeben. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sogar Schüler*innen mit geringem bis keinem eigenständigen Zugang zu Social Media etwas erzählen können und sich in der Regel gut mit Social-Media-Plattformen auskennen. Social Media übernehmen für die Personen ebenfalls eine wichtige Bedeutung für ihre Freizeit.

10.9.2 Autoethnografische Aspekte

Alle Interviews waren zunächst von einer gewissen Distanz und Unsicherheit geprägt. Zum einen war dem Interviewer nie klar, welche Fragen beantwortet werden würden und welche Erkenntnisse aus den Interviews generiert werden könnten. Zum anderen erschienen die Interviewten in der Regel nervös und gespannt, was die schulfremde Person mit ihnen machen würde. Nachdem die Interviews eine Zeit lang liefen, wurden die Gespräche jedoch immer lockerer und die Schüler*innen hatten längere narrative Phasen. Wann sich das neue Gleichgewicht einstellte, konnte in der Interviewsituation nicht herausgestellt werden. Durch die Auswertung zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen, nachdem sie merkten, dass ihnen in den Interviews der Raum geboten wurde, ihre persönliche Sichtweise darzulegen, tiefere Einblicke in ihre privaten Nutzungsgewohnheiten gewährten. Rückblickend kann bei jedem Interview der Zeitpunkt dieses Umdenkens markiert werden und er fiel fast immer mit dem Beginn der eigenen Geschichte der Schüler*innen zusammen. So kann der Code „Besonderheiten“, der wie kein anderer die persönlichen Geschichten der Jugendlichen honoriert, als sogenannter Ice-Breaker gewertet werden, ab dem die Interviews persönlicher wurden.

10.9.3 Diskussion & Zwischenfazit

Resümierend können die unter dem Code „Besonderheiten“ zusammengefassten Geschichten der Schüler*innen als eines der zentralen Elemente dieser Studie begriffen

werden. So markieren die so angesprochenen Geschichten jedes Mal einen Wendepunkt im Interview. Das Interview verlagerte sich von deskriptiven Aussagen zu genutzten Apps, Nutzungsformen und konsumierten Medieninhalten hin zu persönlichen Erfahrungen (vgl. Kapitel 10.9.2). Die „Besonderheiten“ zeigen zudem ein breites Spektrum an Nutzungsverhalten und Nutzungsmöglichkeiten von Social Media. Von der in diesem Unterkapitel beschriebenen TikTok-Karriere über einen Schüler, der sich über das Grundgesetz und Rechtsprechung bei TikTok informiert, bis hin zu einem Schüler, der auf keinen Fall Social Media nutzen möchte, weil die Personen auf Social Media seiner Aussage nach „gaga“ seien (vgl. Julian, Pos. 67). Durch die Erzählungen konnten die Schüler*innen verdeutlichen, was für sie persönlich der individuelle Mehrwert und Nutzen von Social Media ist. Solche persönlichen Aussagen weisen darauf hin, dass die Schüler*innen dem Interviewer Vertrauen entgegenbringen und somit die Methode des PZI als angemessen angesehen werden kann (vgl. Kapitel 8.3; vgl. Kapitel 8.5). Da die Geschichten in keinem Interview durch gezielte Fragen²²⁰ provoziert wurden und die Schüler*innen nach dem Erzählen der Geschichten gelöst und entspannt wirkten, kann daraus geschlossen werden, dass sie sich darüber freuten und die Möglichkeit nutzten, ihre Erfahrungen zu besprechen. Sie wurden in den Interviews nicht mehr als passive Nutzende und von den Medien überwältigte Personen angesprochen, sondern konnten ihre Erfahrungen in dem Interview mitteilen und wurden als aktive und selbstwirksame Social-Media-Nutzende wahrgenommen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Schüler*innen im Interview als ebenbürtige Gesprächspartner*innen bzw. Expert*innen für ihre Belange bezüglich Social Media wahrgenommen haben. Somit stellt sich der konkret offene und zutrauende Blick auf die Schüler*innen als gewinnbringend dar (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Es wird zugleich deutlich, dass bewahrpädagogische Ansätze riskieren, den Schüler*innen ihre Erfahrungen und Expertise abzusprechen. Hieraus können schnell paternalistische Verhaltensmuster – insbesondere in schulischen Settings – resultieren (vgl. Kapitel 6.1.1). Ferner sollte diese Erkenntnis genutzt werden, um in schulischen Settings Momente des Zuhörens zu kreieren und den Schüler*innen damit die Möglichkeit zu geben, über ihre Social-Media-Erfahrungen zu sprechen (vgl. Kapitel 12).

²²⁰ Ein solches Vorgehen wäre ohnehin problematisch, da vor den Interviews nie klar war, in welche Richtung die Geschichte der Schüler*innen gehen würde bzw. ob es bei den jeweiligen Proband*innen überhaupt eine solche gibt.

Im Sinne des für diese Studie herausgearbeiteten Medienkompetenzkonzeptes kann diesbezüglich von einer benötigten Prozesskommunikation gesprochen werden (vgl. Kapitel 6.3; Kapitel 12).

11 Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Aus der gezielten Auswertung nach Codes lassen sich zentrale Kernergebnisse der Studie formulieren, die im Folgenden vorgestellt werden. Die dargestellte Reihenfolge der Ergebnisse ergibt sich aus der subjektiven Einschätzung des Autors. Mittels einer autoethnografischen Einordnung werden zunächst die Ergebnisse vorgestellt, die beim Autor die stärkste Irritation hervorriefen. Dadurch ergibt sich eine subjektive Gewichtung der Ergebnisse.

11.1 Social Media sind Teil der aktuellen Lebensrealität in Schulen des FS gE

Alle befragten Schüler*innen sind auf diversen Social-Media-Plattformen aktiv. Darüber hinaus konnten sie viele weitere Plattformen benennen und deren Funktionen beschreiben, auch wenn sie diese nicht nutzen. Social Media sind demnach für Schüler*innen mit dem FS gE zu einem Teil ihrer aktuellen Lebensrealität geworden. Das Internet und Social Media sind mittlerweile Alltagsmedien für Schüler*innen mit dem FS gE. Dies bestätigten auch Gespräche mit Lehrkräften und Schulleitungen der Förderschulen. Bis auf Julian wollen zudem alle Schüler*innen Social-Media-Plattformen nutzen, wenn dies nicht bereits der Fall war. Bei der Nutzung zeigt sich bei den befragten Schüler*innen ein heterogenes Bild: Während nahezu alle Proband*innen YouTube-Videos konsumieren und über Social Media kommunizieren, können eigene Postings auf Plattformen wie Instagram oder TikTok seltener beobachtet werden (vgl. Ahmet, Ben, Jolanda, Tim, Anna). Insbesondere in ihrer Freizeit nutzen die Befragten Social-Media-Anwendungen. Mediennutzung in der Freizeit ist bei Jugendlichen kein neues Phänomen (vgl. Kapitel 7). Bei den Befragten nimmt die Mediennutzung einen großen Teil ihrer Freizeitaktivitäten ein, hier decken sich die Ergebnisse mit den bestehenden repräsentativen Befragungen von Jugendlichen in Deutschland (vgl. Kapitel 7.1.2). Durch die Mediennutzung in der Freizeit ergeben sich neue Freizeitfelder wie beispielsweise das Schauen und Produzieren von Social-Media-Content. Schüler*innen mit dem FS gE haben weniger freie Dispositionszeit zur Verfügung als Gleichaltrige, die eine Regelschule besuchen (vgl. Theunissen 2000). Demnach bleibt neben der Mediennutzung weniger Zeit für andere Freizeitaktivitäten. Hierdurch können andere Aktivitäten, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fördern (Vereinsarbeit, Sport etc.), zu kurz kommen. Dennoch können Social Media als Verbindung

von Medien und anderen Freizeitaktivitäten dienen. So erfährt Aldin über die Vereins-WhatsApp-Gruppe die neuesten Informationen zu Trainingszeiten, Spielen und Aktivitäten seiner Fußballmannschaft. Durch seine eigenständige WhatsApp-Nutzung kann er sich selbstständig Informationen über seine Trainingszeiten etc. verschaffen (vgl. Kapitel 9.12). Ein weiteres Beispiel für die Verzahnung von Freizeitaktivitäten ohne Medien und Social Media stellt Laura dar. Sie nutzt WhatsApp, um eine ihrer Leidenschaften, Graffiti, zu fotografieren und ihren Freund*innen zu schicken. Durch Social Media ist sie auf einen Graffiti-Kurs aufmerksam geworden und hat sich dort angemeldet. So kann sie ihrem großen Wunsch, selbst Graffitis erstellen, näherkommen (vgl. Kapitel 9.8). Social Media ist dementsprechend nicht ausschließlich ein Faktor, der weitere Freizeitaktivitäten hemmt, sondern kann sie ebenso befördern. Viele Informationen über Veranstaltungen werden ebenfalls über Social Media bekannt gegeben und können von Nutzer*innen eingesehen werden. Dementsprechend sind Social Media eine Möglichkeit, die Freizeit von Schüler*innen mit dem FS gE diverser zu gestalten. Die Versuche seitens der Schule und Erziehungsberechtigten, die Nutzung von Social Media zu kontrollieren bzw. ganz zu verbieten, sind als paternalistisch und bevormundend zu verstehen. Wie Luisa zeigt, sind die Schüler*innen durchaus in der Lage, die Verbote zu umgehen und Social Media trotzdem zu nutzen. Im Gegensatz zu Verboten erscheint die gemeinschaftliche und aufgeklärte Nutzung von Social Media gewinnbringender und berücksichtigt die aktuelle Medienlandschaft, die sich immer stärker auf Social Media abspielt. Jugendliche nutzen Social Media. Diesem Fakt sollten sowohl Erziehungsberechtigte als auch Schule Rechnung tragen (vgl. Kapitel 7). Bewahrpädagogische Tendenzen sind kontraproduktiv und sollten aufgeschlosseneren Ansichten weichen (vgl. Kapitel 6). Weiterhin beruhen solche Ansichten auf paternalistischen und defizitorientierten Ansichten gegenüber der Zielgruppe (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Eine mögliche Gefahr soll von vornherein ausgeschlossen werden, auch wenn damit ein kompletter Teilhabe-/Lebensbereich ausgespart wird. Insbesondere die Reglementierungen der Erziehungsberechtigten lassen die Ansichten vermuten. Ressourcen- und kompetenzorientierte Sichtweisen müssen nicht per se eine Abkehr von allen Reglementierungen bedeuten, vielmehr sind Regeln in der Medienerziehung ein wichtiges Element und können zu einem kritischeren und reflektierenden Nutzungsverhalten beitragen (vgl. Kapitel 6). In der Schule und besonders innerhalb des Unterrichts werden Social Media und Smartphones aktuell nicht

toleriert. Ein absolutes Handyverbot suggeriert jedoch, dass Schüler*innen nicht über Social Media mit Lehrkräften oder Erziehungsberechtigten sprechen dürfen oder Konsequenzen zu fürchten haben. Somit können gefährliche Situationen entstehen, mit denen die Schüler*innen allein nicht zurechtkommen. Bezeichnend hierfür ist Salomé, die lieber mit ihrer Cousine über eine fremde Nummer spricht, die sie angeschrieben hat, als mit ihrer Mutter (vgl. Kapitel 9.6). Die Tabuisierung und generelle Diskreditierung von Social Media führen dazu, dass ein zielgerichteter Austausch über Medien oft nicht zustande kommt. Im Sinne der Prozesskommunikation ist es jedoch wichtig, ebensolche Momente zu schaffen (vgl. Kapitel 6.3.1). Aus diesem Grund sollten sowohl bei den Erziehungsberechtigten als auch in den Schulen Social Media thematisiert und in den alltäglichen Austausch eingebunden werden. Zu guter Letzt sollten Social Media für Schüler*innen mit dem FS gE als Freizeitaktivität anerkannt werden, denn Mediennutzung kann und sollte immer etwas Genussvolles und Spaßiges beinhalten.

Autoethnografische Aspekte:

Der Autor rechnete nicht mit einer solch weiten Verbreitung von Social Media in den Förderschulen. Nahezu sämtliche Schüler*innen (auch diejenigen die nicht an einem Interview teilnahmen) konnten sich zu Social Media äußern oder waren selbst auf den Plattformen in irgendeiner Weise aktiv. Eine solch intensive Vernetzung über Social Media war definitiv die überraschendste Erkenntnis des gesamten Projekts.

11.2 Selbstbestimmte Verantwortlichkeit

In den Interviews zeigten die Proband*innen häufig, dass sie selbstständig und souverän mit den Gefahren und Barrieren von Social Media umgehen können. Schüler*innen mit dem FS gE kann zugetraut werden, selbstständig Social Media zu nutzen und bei Gefahren oder Barrieren in selbstbestimmter Verantwortlichkeit Hilfe bei Ansprechpartner*innen anzufordern (vgl. Kapitel 9; vgl. Kapitel 10.3). Durch die intuitive Bedienung von Social-Media-Apps können Schüler*innen mit dem FS gE, die über ein Symbolverständnis verfügen, diese Apps selbstständig bedienen. Jugendliche mit dem FS gE wachsen in einer digitalisierten Welt (digital natives) auf und sind dementsprechend bestens mit der Hardware und den Apps vertraut (vgl. Kapitel 10.1). Daher erscheint es obsolet, ihnen die grundlegenden Funktionen von Social-Media-

Apps beizubringen. Wichtiger ist es, ihre eigenständige Nutzung voranzutreiben und sie in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu stärken. Insbesondere Gefahren und Barrieren sollten hierbei in den Fokus genommen werden. So ist es essenziell, dass bei sexualisierter Gewalt oder Mobbing eine externe Instanz eingeschaltet wird, sollten die Schüler*innen sich bedroht oder beleidigt fühlen. Hierfür kann die Schule Raum und Zeit schaffen. Doch auch Erziehungsberechtigte sollten mit Schüler*innen über Social Media sprechen und sich als Ansprechpartner*innen anbieten. Insgesamt scheinen gesprächsbereite und aufklärende Erziehungsberechtigten das Lösungsverhalten von Problemen bei Schüler*innen zu stärken. Dadurch konnte Jolanda auf ihr Mobbingproblem aufmerksam machen und ihre Erziehungsberechtigten halfen ihr, die Personen zu blockieren. Auch die Aufrufe der Erziehungsberechtigten, die eigene Privatsphäre zu schützen, werden von den Schüler*innen aufgenommen und befolgt (vgl. Robin; vgl. Salomé; vgl. Laura; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Anna). Die Proband*innen, denen selbstständige Nutzung zugetraut wird, die dabei jedoch eng begleitet werden, ohne eine zu direkte Kontrolle auszuüben, scheinen insbesondere bei der Gefahrenreduktion selbstständig agieren zu können (vgl. Robin; vgl. Salomé; vgl. Laura; vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim; vgl. Anna). Dessen ungeachtet sind Schüler*innen auf Social Media gefährlichen Situationen ausgesetzt. Solche Konstellationen können, wie bei Robin, die einen fremden jungen Mann kontaktierte, durchaus forciert und bewusst eingegangen werden. An solchen Situationen sollte angesetzt und die Schüler*innen für solche Begebenheiten sensibilisiert werden.

Autoethnografische Aspekte:

Der Umgang mit schwierigen Situationen auf Social Media war für den Autor eine der entscheidenden Erkenntnisse der Studie. Vor allem die enorme Selbstständigkeit einiger Schüler*innen imponierten ihm. Insbesondere da die Zielgruppe in der Regel als besonders vulnerabel dargestellt und wahrgenommen wird, war diese Erkenntnis eine der spannendsten der Studie.

11.3 Soziale Barrieren verhindern Social-Media-Nutzung

In den geführten Interviews stellte sich heraus, dass alle befragten Proband*innen bis auf Luisa Zugang zu mobilen Endgeräten und Internet haben. Dadurch sind sie in der Lage, Social Media zu nutzen. Dies entspricht in etwa der Hardwareversorgung von

Regelschüler*innen (vgl. Kapitel 7.1.2). Der Zugang zu Social Media ist nicht für alle Schüler*innen im gleichen Maße gegeben, hierbei kann ein Zusammenhang mit den Reglementierungen der Erziehungsberechtigten bzw. der Schule vermutet werden. Vielen der Schüler*innen wird die Social-Media-Nutzung nicht zugetraut und sie werden dadurch von der Nutzung abgehalten. Der Faktor wiegt in den geführten Interviews schwerer als beispielsweise die fehlende Schriftsprache, die durch technische Hilfen ausgeglichen werden kann. In den Verboten bzw. starken Reglementierungen zeigt sich eine paternalistische und überbehütende Sichtweise auf den Personenkreis. Die Schüler*innen sollen, wenn möglich, von allen Gefahren abgeschirmt werden und sie dürfen sich nicht selbstständig ausprobieren. Weiterhin wird das Thema Social Media oder Internet selten in der Schule thematisiert, mit Ausnahme einer Social Media AG an einer teilnehmenden Schule. Vor diesem Hintergrund fehlen in der Schule Nutzungsmöglichkeiten und Gesprächsanlässe in Bezug auf Social Media.

Im Zuge der Digital-Divide-Forschung kann hier von einer Mischung aus First und Second Level Digital Divide gesprochen werden. Obwohl die Hardware den Proband*innen zur Verfügung steht und somit der Zugang zum Internet gewährleistet ist, kann von einem First Level Divide in Hinblick auf Social Media gesprochen werden. Denn die Nutzung von Social Media wird durch Regeln eingeschränkt und somit kann unter Umständen keine Nutzung stattfinden (vgl. Kapitel 4.5). Durch die Überbehütung können essenzielle Fähigkeiten der sicheren Internetnutzung (beispielsweise Blockieren von beleidigenden Kontakten, Wahrnehmen von Hilfsangeboten, kritischer Blick auf Anfragen etc.) nicht selbstständig erlernt werden. Sponholz und Boenisch (2021) identifizieren ebenfalls den Second Level Digital Divide als hauptsächliches Problem bei der Internetnutzung (vgl. Sponholz & Boenisch 2021). Die Personengruppe der Schüler*innen mit dem FS gE sind somit zumindest in ihrem Zugang zu Social Media fremdbestimmt. Somit erweist sich das soziale Umfeld als Barriere, eine Beobachtung, auf die weitere Studien ebenfalls verweisen (vgl. Kapitel 7.2.7; vgl. Kapitel 7.3.2). Innerhalb von Social-Media-Plattformen sind die Proband*innen weniger fremdbestimmt und können sich und ihre Interessen frei entfalten. Doch auch auf Social-Media-Anwendungen wird von einigen Erziehungsberechtigten Kontrolle ausgeübt. Von regelmäßigen Kontrollen der Smartphones berichteten sämtliche Proband*innen. Einen größeren Eingriff stellte die App „Family Link“ dar. Sie wurde als Misstrauensbeweis wahrgenommen und von den betroffenen Proband*innen kritisiert.

Sie könnten die Sorgen der Erziehungsberechtigten durchaus nachvollziehen, aber die ausgeübte Kontrolle sei zu groß und sie würden sich mehr Vertrauen wünschen.

Autoethnografische Aspekte:

Insbesondere die Fertigkeiten der interviewten Schüler*innen bezüglich der Nutzung von Social Media beeindruckten den Autor. Umso überraschender ist die Erkenntnis einzuordnen, dass Soziale Barrieren durch Erziehungsberechtigte und Institutionen in dieser Studie einen größeren Einfluss auf die Nutzung von Social Media haben als die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen. Da Schüler*innen mit dem FS gE generell von Paternalisierung und Bevormundung betroffen sind, ist die Erkenntnis nicht in dem Maße überraschend wie die zuvor genannten Kernergebnisse. Dennoch werden vom Autor vor allem die vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten als bedeutende und beachtliche Ergebnisse wahrgenommen.

11.4 Gatekeeping-Prozesse

Die Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE ist häufig zu einem gewissen Grad fremdbestimmt. Jugendliche mit und ohne Förderschwerpunkt haben selten die Möglichkeit, völlig autonom auf mobile Endgeräte und Social-Media-Apps zuzugreifen. Ihnen muss zunächst der diesbezügliche Zugang verschafft werden. Ein solcher Zugang kann entweder begünstigt oder erschwert werden, hier werden sogenannte Gatekeeper*innen wichtige Akteur*innen, die bestimmen, ob und welche Social-Media-Anwendungen Jugendliche nutzen (vgl. Kapitel 2.3). Durch diese Gatekeeper*innen-Funktion ergeben sich zum einen Teilhabesorgen für die Zielgruppe, zum anderen werden dadurch Potenziale offenbart und es ergeben sich Handlungsempfehlungen an Gatekeeper*innen.

11.4.1 Potenziale

Die Instanzen, die sich in der vorliegenden Studie als Gatekeeper*innen darstellen, Erziehungsberechtigte, das Schulsystem und Lehrkräfte, sind ebenfalls dazu in der Lage, die metaphorische Tür zu öffnen und sich somit als „Gateopener“ zu erweisen. Durch Vertrauen in die Schüler*innen und ihre Fähigkeiten können ihnen durch Social Media Möglichkeiten der Teilhabe, des Empowerments und der Selbstbestimmung ge-

währt werden (vgl. Kapitel 10). Beispielhaft sind die Erziehungsberechtigten von Robin zu nennen, die zum einen viel Freiraum bei der Mediennutzung gewähren, jedoch in regelmäßigen Abständen Gespräche mit ihrem Kind suchen und dadurch für Gefahren sensibilisieren, klare Regeln kommunizieren und bei Regelbrüchen²²¹ Konsequenzen durchsetzen, ohne das Online-Verhalten von Robin allumfassend zu kontrollieren (vgl. Robin). Ein weiteres positives Beispiel sind die Erziehungsberechtigten von Ben. Er kann selbstständig darüber entscheiden, welche Medien er nutzt und was er auf Social Media postet. Sollte die Nutzung jedoch weitere Lebensbereiche beeinflussen²²², werden spezifische und gezielte Regeln aufgestellt und durchgesetzt (vgl. Ben).

Die Schule kann ebenfalls als Gateopener fungieren, indem sie beispielsweise Social Media AGs anbietet und den Schüler*innen Raum und Zeit gibt, sich mit Social Media auseinanderzusetzen. Als weiteres Beispiel kann ein Handy-Raum angeführt werden. In diesem Raum dürfen Schüler*innen in der Pause ihr Handy und Social Media benutzen. In der Pause steht den Schüler*innen dort ein*e Ansprechpartner*in zur Verfügung, sollten sie Fragen oder Probleme haben. Salomé berichtete davon, dass sie in gewissen für sie unerträglichen Unterrichtssituationen außerhalb des Klassenraums ihr Handy und Social Media nutzen darf, um sich zu beruhigen und im nächsten Schritt in der Klasse wieder zu Konzentration und Aufmerksamkeit zurückzufinden (vgl. Salomé). Nach ihren Wünschen befragt, nannten diverse Proband*innen, dass sie sich eine offene Thematisierung von Social Media in der Schule wünschen würden (vgl. Aldin; vgl. Jolanda; vgl. Tim).

11.4.2 Teilhaberrisiken/Barrieren

Die befragten Proband*innen werden durch verschiedene Gatekeeping-Prozesse in ihrer Möglichkeit, Social Media zu nutzen, insbesondere durch die Erziehungsberechtigten und die Schule beeinflusst. Während diese Prozesse bei den Erziehungsberechtigten divers in Hinblick auf Verfügbarkeit von Hardware (Smartphones, Internetanschlüsse etc.), Software (Erlaubnis zur Nutzung von Social-Media-Apps) und die Reglementierung von Mediennutzungszeiten waren, wird bei den Schulen ein homogenes

²²¹ In diesem Fall das Schreiben mit nicht bekannten Personen.

²²² Im Interview wird als Beispiel ein Polizei-Spiel genannt, das Alpträume verursachte.

Bild sichtbar (vgl. Kapitel 10.4). Die Erziehungsberechtigten zeigen ein breites Spektrum an Reglementierungen: von sehr strikten Regeln²²³ bis hin zu keinerlei Grenzsetzungen bei der Nutzung von Social Media. In den Schulen sind das Handy und seine Nutzung bis auf wenige Ausnahmen verboten. Somit sind sowohl Erziehungsberechtigte als auch die Schule im eigentlichen Sinne Gatekeeper*innen. Sie können als hinderliche Faktoren bei der Teilhabe an Social Media genannt werden. Dass Regeln der Erziehungsberechtigten und der Schule zu bedeutenden Barrieren der Social-Media-Nutzung gehören, ist nicht überraschend, reagieren Institutionen und Erziehungsberechtigte doch in der Regel häufig bewahrpädagogisch auf neue mediale Entwicklungen (vgl. Kapitel 6.1.1). Weiterhin zeigen sich hierdurch defizitorientierte Sichtweisen auf die Schüler*innen, ihnen wird nicht zugetraut, dass sie sich auf Social Media zu rechtfinden oder sich selbstständig schützen können. Im Zuge dessen ist auch die App „Family Link“ erwähnenswert. Die App gibt den Erziehungsberechtigten Zugriff auf das Handy ihrer Kinder und kann verschiedene Informationen (Nutzungsdauer, Standort etc.) an die Erziehungsberechtigten weitergeben. Hierdurch wird aus dem originär selbstbestimmungsfördernden und teilhabeorientierten Charakter von Social Media eine Möglichkeit gewonnen, die freie Entscheidung und Selbstbestimmung der Schüler*innen weiter einzuschränken und verschärfte Kontrolle über sie auszuüben. Die Proband*innen, die mit der App konfrontiert waren, beschrieben sie als ein Konfliktpotenzial, auch wenn sie teilweise Verständnis äußerten, warum ihre Erziehungsberechtigten das Gefühl haben, diese App sei ein schützender Faktor (vgl. Salomé; vgl. Viktor). Dennoch führte das bewahrpädagogische Handeln in einem Fall dazu, dass eine Schülerin – aus Sorge vor Sanktionen und Konflikten mit ihren Erziehungsberechtigten – negative Erfahrungen mit einer App ihren Erziehungsberechtigten nicht aufzeigte (vgl. Salomé). Im Gegensatz dazu weisen Proband*innen, die nicht durch Family Link kontrolliert werden, ein aufgeschlossenes Verhalten gegenüber ihren Erziehungsberechtigten auf, wenn sie negative Erfahrungen online gemacht haben (vgl. Robin; vgl. Marlina; vgl. Jolanda). Die defizitorientierte Sichtweise tritt ebenfalls häufig im Kontext der Schüler*innen mit dem FS gE auf, insbesondere die Paternalisierung durch Erziehungsberechtigte und Betreuungspersonen ist ein bekanntes Phänomen (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Dass Erziehungsberechtigte als Gatekeeper*innen

²²³ Beispielsweise Marlina darf keinerlei Social Media außer WhatsApp und YouTube nutzen, möchte es aber gerne.

des Internets auftreten, ist gleichfalls in weiteren Studien zu beobachten (vgl. Kapitel 7.2.7; vgl. Kapitel 7.3.2).

Autoethnografische Aspekte:

Mediennutzung, insbesondere Social Media, ist vor allem für Kinder und Jugendliche in der Regel reglementiert. Dass Reglementierung ebenfalls die Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE beeinflusst ist keine überraschende Erkenntnis, sondern war in diesem Maße zu erwarten. Was dem Autor jedoch besonders auffiel waren die positiven Effekte und die gateopening Prozesse, die den Schüler*innen eine Nutzung von Social Media ermöglichen. Die Erkenntnis ist insofern erfreulich, als dass vor allem die Schule und Lehrkräfte dazu beitragen können, dass digitale Teilhabe stattfindet und nicht nur als Gatekeeper*innen fungieren, sondern auch die (metaphorischen) Türen für die Schüler*innen öffnen können.

11.5 Empowermentprozesse durch Social-Media-Aktivitäten

Insgesamt zeigt sich, durch Social Media können die Proband*innen verschiedene Formen des Empowerments und der Selbstbestimmung erfahren. Solche Prozesse konnten darüber hinaus auch in Recherchen festgestellt werden (vgl. Kapitel 10.6.1). Influencer*innen und Zusammenschlüsse von Menschen mit Behinderungen gelingt es, Themen wie „Ableismus“, „Inklusion“ und „Behinderung“ für ein großes Publikum zugänglich zu machen (vgl. Kapitel 10.6.2). Die Initiativen „Ableismus Tötet“ und „Angry cripples“ zeigen weiterhin, dass Interessengemeinschaften durch Social Media eine Öffentlichkeit bekommen können. Das Hashtag „AbleismTellsMe“ zeigt ebenfalls, dass durch Social Media die Belange von Menschen mit Behinderungen eine große Reichweite generieren können.

Im Zuge von Empowermentprozessen sind Momente der Selbstbestimmung von zentraler Bedeutung. Wie bereits in der Auswertung des Codes „Selbstbestimmung“ subsumiert, kann Selbstbestimmung durch Social Media gestärkt werden (vgl. Kapitel 10.7). Durch die Interviews kann vornehmlich die eigene Interessenbildung herausgearbeitet werden. Dadurch lassen sich Prozesse des politischen Empowerments und der Selbstverfügungskräfte akzentuieren. Insbesondere ist das Bewusstsein für Stärken und Schwächen hervorzuheben, was durch den Gebrauch von Social Media bei den Schüler*innen erkennbar wird.

Gerade in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung sind Empowerment und Selbstbestimmung wichtige Elemente, die es zu erreichen gilt (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 3). Hierfür sollte der Personengruppe deutlich mehr zuge-
traut und Verantwortung für ihre Online-Aktivitäten zugestanden werden. Insbesondere die Fälle, in denen die Schüler*innen problematische Erfahrungen auf Social Media gemacht und selbstständig eine Lösung für die Probleme gefunden haben, zeigen eindrücklich, dass dieses Zu- und Vertrauen gerechtfertigt ist. Dennoch sollten Foren und Gesprächsanlässe geschaffen werden, die von den Schüler*innen in problematischen Situationen genutzt werden können.

Zusammenfassend können Social Media zu Empowerment und Selbstbestimmung von Schüler*innen mit dem FS gE beitragen. Insbesondere der Aspekt, dass durch Social Media Interessen gebildet und ihnen nachgegangen werden kann, ist als wesentliches Potenzial von Social Media zu nennen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung in Form von Online-Aktivismus stärker in den gesellschaftlichen und politischen Diskurs zu rücken.

Autoethnografische Aspekte:

Empowermentprozesse, die Online auf Social Media stattfinden, können bei Menschen mit einer geistigen Behinderung beobachtet werden. Diese Erkenntnis gehört zwar zu den zentralen Ergebnissen der Studie, doch es verwundert nicht, dass Online-Aktivismus und Repräsentation auf Social Media zu verschiedenen Empowerment-Erlebnissen führen.

11.6 Social-Media-Nutzung fördert die Kommunikation

Kommunikation ist ein wichtiges Element von Social Media. Insbesondere Messenger-Apps sind kommunikative Tools und verbinden so millionenfach Menschen (vgl. Kapitel 7). Bereits in der 2007 durchgeführten Studie von Bernasconi wurde Online-Kommunikation als wichtiger Bestandteil der Internetnutzung von Menschen mit geistiger Behinderung festgestellt (vgl. Kapitel 7.2.6). In den geführten Interviews ist Kommunikation ebenfalls ein zentrales Element der Nutzung von Social Media. Für den Bereich Kommunikation können Potenziale von Social Media, aber auch Teilhabesrisiken und Barrieren beschrieben werden.

11.6.1 Potenziale

WhatsApp und andere Messenger sind für die Proband*innen wichtige Kommunikationstools. Hierbei kommunizieren sie sowohl mit Personen aus ihrer Peergroup in der Schule, aber auch mit Verwandten und Freunden, die nicht in ihrem näheren Umfeld leben. Daraus resultiert das Potenzial, dass Kontakte aufrechterhalten werden können, die durch persönliche Kommunikation nicht oder nur erschwert aufrechterhalten werden würden. Beispielhaft sind Schulabgänger*innen zu nennen, die durch Social Media die Möglichkeit erhalten, sich weiterhin über die Schulgemeinde zu informieren und somit ihre sozialen Kontakte zu festigen und zu halten. Durch verschiedene Kommunikationsmodi (auditiv und visuell) ist es möglich, auch ohne Schriftsprache miteinander zu kommunizieren. Auch ungleiche Voraussetzungen beim Schriftspracherwerb spielen keine Rolle, da zu jeder Zeit sowohl Schriftsprache als auch Audionachrichten zur Verfügung stehen. Ähnliche Ergebnisse wurden von Zaynel (2017) in ihrer Studie beobachtet (vgl. Kapitel 7.2.7). Durch Social-Media-Anwendungen kann der Kreis, mit dem Schüler*innen kommunizieren, erweitert werden. Für den Schriftspracherwerb ergibt sich eine weitere Motivation und Übungsgelegenheit, um mit Schriftsprache zu kommunizieren. Social-Media-Nutzung gestaltet sich schriftsprachlastig, wodurch Social Media eine Motivationsquelle darstellen können.

11.6.2 Teilhabersiken/Barrieren

Kommunikationsgelegenheiten über Social Media bieten nicht nur Potenziale. Vor allem die Schriftsprache ist eine Barriere, die bei vielen Social-Media-Angeboten beachtet werden muss. Die Messenger können zwar ohne Schriftsprache genutzt werden, doch bis es zu den Chats kommt, müssen zunächst Anmeldung und Download der App realisiert werden. Hierfür benötigen User*innen Schriftsprache, um Anweisungen zu lesen und E-Mail-Adresse und Passwort einzugeben. Vor allem AGB und Reglementierungen von Social Media sind in schwerer Sprache und kaum verständlich verfasst, sodass es Menschen mit geringen oder ohne schriftsprachliche Kenntnisse schwerfallen dürfte, dies zu lesen und zu verstehen. Außerdem sind ungeachtet der Möglichkeit von bildlicher Darstellung und Audionachrichten viele der Social-Media-Posts text- und schriftbasiert, was eine barrierearme Teilhabe an Social Media erschwert, da Hilfsmittel, wie Screenreader nicht bekannt sind oder bei Social Media keine Anwen-

dung finden. Zudem sind in dieser Studie hauptsächlich Schüler*innen befragt worden, die die Schriftsprache zu einem gewissen Grad beherrschen und damit auch mit Besonderheiten einer schriftsprachbasierten Welt²²⁴ vertraut sind. Weiterhin birgt die freie Kommunikation mit allen Personen im Internet die Gefahr, mit Menschen zu kommunizieren, die abwertende oder sexualisierte Kommentare abgeben. Wie Jolanda zeigt, ist Mobbing ein Problem auf Social Media und findet über Kommunikationskanäle statt. Für solche Situationen Lösungsansätze und Ansprechpartner*innen aufzuzeigen, ist die Aufgabe von Schule und Erziehungsberechtigten.

Autoethnografische Aspekte:

Da der Autor bereits, durch theoretische Vorannahmen, davon ausging, dass Social Media die Kommunikation von Schüler*innen mit dem FS gE fördert, erscheint diese Erkenntnis im theoretischen Kontext nicht allzu bedeutsam. Dennoch gilt es herauszustellen, dass die hier erbrachten empirischen Erkenntnisse einmal mehr zeigen, welches Potenzial Social Media für Schüler*innen mit dem FS gE haben können.

²²⁴ Beispielsweise Linearität der Posts, Bildgeschichten werden von oben nach unten und von links nach rechts gelesen etc.

12 Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte in Förderschulen

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen für Schulen und Lehrkräfte mit dem FS gE im Umgang mit Social Media ableiten. Insgesamt ist es wünschenswert, dass Medien – damit sind explizit auch Alltagsmedien wie WhatsApp oder TikTok gemeint – in der Förderschule thematisiert und in den Unterricht integriert werden. Dadurch wird, wie in der Studie herausgestellt, den Schüler*innen eine verstärkte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Außerdem ist es wichtig, dass Lehrkräfte sich mit den Plattformen auskennen und die Funktionen der Plattformen kennen. Dadurch sind sie in der Lage, den Schüler*innen Hilfestellungen zu geben und problematische Verhaltensweisen schneller zu erkennen. Dasselbe gilt für die Erziehungsberechtigten, Social-Media-Nutzung sollte bei Kindern und Jugendlichen stets begleitet werden (vgl. Schau hin 2023).

Die Beschäftigung mit Medien kann prinzipiell in allen Schulstufen stattfinden. Aufgrund der Komplexität und der Risiken empfiehlt sich die Bearbeitung von Social Media in der Förderschule erst in den Haupt- und Berufsorientierungsstufe. Eine frühere Durchführung bietet sich nur an, wenn Social Media ohnehin in der Klasse genutzt wird und somit eine gemeinsame Beschäftigung mit dem Thema sinnvoll erscheint. Eigene Social-Media-Accounts sollten für alle Schüler*innen erst mit 13 Jahren²²⁵ erstellt werden.

Im Folgenden sind zentrale Handlungsempfehlungen für Schulen und Lehrkräfte anhand der eigens entwickelten Medienkompetenzdimensionen (vgl. Kapitel 6.3) für Schulen bzw. Lehrkräfte aufgeführt und in die Kompetenzbereiche der hessischen Richtlinien eingeordnet²²⁶.

²²⁵ Dies entspricht der Altersfreigabe der Plattformen TikTok und Instagram (vgl. Instagram 2021; vgl. TikTok (2023)).

²²⁶ Die Einordnung lässt sich auch auf andere Bundesländer übertragen. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wurde sich auf die hessischen Richtlinien beschränkt. Die Kompetenzbereiche werden in diesem Kapitel mit kursiver Schrift gekennzeichnet.

12.1 „Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten“

Wie in vorherigen Kapiteln herausgearbeitet wurde, ist in der aktuellen Informationsgesellschaft die Nutzung von mobilen Endgeräten ein wichtiger Aspekt des gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Kapitel 5; 6; 7). Dementsprechend liegt es an den Lehrkräften und den Schulen, ihre Schüler*innen darauf vorzubereiten, mobile Endgeräte zu benutzen. Die Ergebnisse unter dem Code „Nutzung“ legen nahe, dass es bei Schüler*innen mit dem FS gE nicht an den Fertigkeiten zur Bedienung eines mobilen Endgeräts mangelt, sondern vielmehr an den Fähigkeiten das große Anwendungsspektrum der Geräte auszuschöpfen (vgl. Kapitel 10.1). Daher empfiehlt es sich, dass weniger die Nutzung der Hardware (beispielsweise Bedienung des Touchscreens etc.), sondern vielmehr die Nutzung der Software (beispielsweise Social-Media-Apps) von mobilen Endgeräten im schulischen Rahmen fokussiert wird. Die Auswahl der im Unterricht bearbeiteten Apps erfolgt individuell nach den subjektiven Bedürfnissen und Wünschen der Klasse. Durch die gemeinschaftliche Auswahl des Unterrichtsgegenstandes wird die Motivation der Schüler*innen gefördert, weil sie zum einen aktiv den Unterricht mitgestalten und zum anderen ihre Lebensrealität im schulischen Rahmen abgebildet wird (vgl. Kapitel 2.4). Inspiration und Materialien für eine Einführung von Social Media finden sich im Internet (vgl. bpb 2016a, 2016b, 2019; vgl. Lebenshilfe Münster 2023; vgl. Bundesverband Lebenshilfe 2021). Da mittels Social Media vielseitige überfachliche Kompetenzen erlernt werden, eignen sich nahezu alle Fächer und Kompetenzbereiche für den Einbezug (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Inwiefern eine Implementierung im Unterricht funktionieren kann, wird anhand eines möglichen Einsatzes im Sachunterricht²²⁷ skizziert:

Im Sachunterricht führt das Abonnieren von Informations-Accounts²²⁸ zu einem vertiefenden Verständnis von biologischen Themen. Darüber hinaus tragen Bestimmungs-Apps²²⁹ zu einer erleichterten Bestimmung von verschiedenen Pflanzen und Tieren bei. Insbesondere Informations-Accounts sind ein für den Unterricht interessanter

²²⁷ Kompetenzbereich *Naturwissenschaft* (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013)

²²⁸ Beispielhafte Accounts für Instagram: Quarks, ZDFLogo; beispielhafte Accounts für YouTube: HausaufgabenTV, explainity; SRF Kids.

²²⁹ Beispielsweise Bestimmungs-App PlantNet.

Aspekt von Social Media, da Informationen per se kurz und bündig aufbereitet werden²³⁰. Dadurch lernen die Schüler*innen alltagsnah, werden motiviert und entwickeln selbstständig Interesse an den Themen.

Ferner ist es möglich gemeinsam mit den Schüler*innen Falschinformationen auf Social Media zu besprechen bzw. Informationen gemeinsam einzuordnen (vgl. Kapitel 10.5; vgl. Kapitel 12.5). Um die Kompetenzdimension „Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten“ in der Schule zu fördern, ist dementsprechend kein eigenes Fach nötig, sondern die Förderung kann in den bestehenden Fächer- und Kompetenzkanon lebensnah und handlungsorientiert integriert werden (vgl. Kapitel 2.4; vgl. Kapitel 6.3.2).

12.2 „Unterscheidung von ‚real life‘ und ‚virtueller Realität‘“

Ein Großteil der Social-Media-Nutzung entfällt bei den geführten Interviews auf Videos und Inhalte von Influencer*innen (vgl. Kapitel 10). Solche Erkenntnisse können von den Schulen und Lehrkräften genutzt werden, um gezielt Unterricht oder Projekte mit Inhalten, die Influencer*innen produzieren, zu planen. Hierdurch wird die Motivation der Schüler*innen gesteigert und lebensnaher Unterricht realisiert (vgl. Kapitel 2.4). Weiterhin ist eine Sensibilisierung für Inhalte von Influencer*innen im schulischen Rahmen unerlässlich, um den kreierten Content kritisch einzuordnen (vgl. Kapitel 10.4; Kapitel 10.5). Eine Einordnung ist essenziell, da damit eine Lebensrealität suggeriert wird, die nicht der der meisten Menschen entspricht. Vor allem die den Inhalten zugrundeliegenden Normvorstellungen und Werbepartnerschaften sind Gegenstand kritischer Reflexion. Hierdurch werden die Kompetenzbereiche *Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung, Ästhetik und Kreativität, Gesundheitsvorsorge, Leben in der Gesellschaft* und *Soziale Beziehungen* gefördert (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013).

In der schulischen Praxis ist eine beispielhafte Einheit zum Thema „Content von Influencer*innen“ wie folgt zu realisieren: Im Kunstunterricht²³¹ werden mit Hilfe von Filtern oder anderweitigen Bildbearbeitungsprogrammen Bilder erstellt und damit die

²³⁰ Beispielsweise Die Social-Media-Kanäle der Sendung mit der Maus.

²³¹ Kompetenzbereich *Ästhetik und Kreativität* (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013)

Möglichkeiten der Veränderung der Realität mit den Schüler*innen besprochen. Außerdem werden bearbeitete Fotos mit realen verglichen und nebeneinander im Schulgebäude aufgehängt. So entsteht eine Ausstellung für die gesamte Schulgemeinde, die die Unterschiede zwischen bearbeiteten und realen Fotos sichtbar macht. Bei sehr interessierten Schüler*innen können im Zuge dessen auch durch künstliche Intelligenz²³² generierte Bilder und somit reale und fiktive Bildmaterialien thematisiert werden. Ferner besteht die Möglichkeit, sprachbasierte KI-Systeme in der genannten Einheit kennenzulernen oder sie in den Deutschunterricht einzubeziehen. KI ist zumindest vordergründig nicht Teil der Social-Media-Nutzung, dennoch ist sie eine wichtige Thematik in Bezug auf digitale Medien, die in der Schule mitbedacht werden sollte.

Im Unterricht an Förderschulen ist es ebenfalls sinnvoll, Influencer*innen zu thematisieren. Influencer*innen bieten Repräsentation von Menschen mit Behinderungen auf Social Media. Dadurch werden Empowermentprozesse und Teilhabe an der Gesellschaft angestoßen und die Schüler*innen dazu animiert, sich für ihre Rechte einzusetzen (vgl. Kapitel 3). Insbesondere im Kompetenzbereich *Leben in der Gesellschaft* sind Influencer*innen als gewinnbringende Unterrichtsinhalte anzusehen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Demokratiebildung wird so thematisiert, weil sie sich zivilgesellschaftlich, insbesondere für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, einsetzen und somit zu einer lebendigen und starken Demokratie beitragen.

Darüber hinaus ist es essenziell, dass in der Förderschule nicht nur Medien und deren Nutzung thematisiert, sondern auch Offline-Angebote vorgestellt und durchgeführt werden. Hier sind beispielsweise Sport und weitere Freizeitangebote als Möglichkeiten zu nennen, denn sie ermöglichen soziale Situationen und generieren Kontaktmöglichkeiten. Eine gelingende Freizeitgestaltung von Schüler*innen mit dem FS gE (und auch Regelschüler*innen) beinhaltet sowohl Online- als auch Offline-Angebote. Die verschiedenen Aspekte werden anhand von Freizeitbildung in der Schule implementiert.

²³² Nachfolgend KI.

12.3 „Erkennen von Cybermobbing und sexualisierter Gewalt/Cybergrooming“

Risikante bzw. gefährliche Situationen auf Social Media können jederzeit auftreten. Hate Speech, Cybermobbing und -grooming sind bekannte und relevante Probleme der Plattformen (vgl. Kapitel 5.3). Schüler*innen mit dem FS gE werden ebenfalls mit solchen Situationen konfrontiert (vgl. Kapitel 7). In den Ergebnissen der vorliegenden Studie wurde jedoch nur ein expliziter Fall von Cybermobbing benannt, damit ist die Aussagekraft der Ergebnisse darüber eingeschränkt (vgl. Kapitel 10.3). Dennoch sind Cybermobbing und -grooming für die Zielgruppe relevant und sollten in der Schule Beachtung finden (vgl. Kapitel 5.3). Generell ist es empfehlenswert, eine Enttabuisierung der benannten Thematiken anzustreben und die von den Schüler*innen gemachten Erfahrungen wahr und ernst zu nehmen. Insbesondere den Vergleich mit Situationen aus dem analogen Alltag gilt es zu vermeiden, da der Übertrag vom Analogen ins Digitale eine hohe Abstraktion darstellt und häufig nicht zum gewünschten Ziel führt (vgl. Kapitel 7.3.2). Ferner sind Sensibilisierung und Aufklärung ein wesentlicher Faktor bezüglich der Thematik, da es hierdurch Schüler*innen ermöglicht wird, risikante Situationen zu erkennen und zu benennen. Ergänzend sind Monitoring-Maßnahmen in der Schule hilfreich, indem beispielsweise gemeinsame „Awareness-Tage“ geplant und durch Kooperationen mit entsprechenden Anlaufstellen²³³ durchgeführt werden. Damit wird es den Schüler*innen ermöglicht direkt mit externen Ansprechpartner*innen ihre Erfahrungen zu teilen und problematische Erlebnisse zu reflektieren. Generell sind die vorher genannten Maßnahmen in die Kompetenzbereiche *Soziale Beziehungen*, *Gesundheitsvorsorge* und *Leben in der Gesellschaft* einzuordnen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Weitere Sicherheitsmaßnahmen sind das Sperren von Websites oder Plattformen, die sich als besonders gefährlich herausstellen. Verbote, Sperren oder Kontrollmaßnahmen sollten jedoch immer das letzte Mittel sein und nicht leichtfertig eingesetzt werden.

²³³Fachgruppe Jugendmedienschutz der GMK: <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/lf-fachgruppe/fachgruppe-jugendmedienschutz/>; Fachberatungsstellen sexualisierte Gewalt Wildwasser: <https://www.wildwasser.de/>; Beratungsstellen ProFamilia: <https://www.profamilia.de/>; Beratungsstelle für selbstbestimmte Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten: <https://liebelle-mainz.de/de/instagram.html>.

Bei solch komplexen Themen bietet sich die Konsultierung von Expert*innen²³⁴ an. Weitere Handlungsempfehlungen können aufgrund der fehlenden empirischen Evidenz dieser Arbeit zum Thema „Risiken der Social-Media-Nutzung“ nicht getätigt werden.

12.4 „Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens“

In den teilnehmenden Schulen wurde Social Media bzw. die Nutzung von mobilen Endgeräten pauschal verboten (vgl. Kapitel 8.7). Eine solche Praxis erscheint nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie nicht zielführend²³⁵, da die Schüler*innen Social Media im außerschulischen Bereich bzw. in der Schule heimlich nutzen (vgl. Kapitel 10.1). Sinnvoller wäre es, würden die Reglementierungen in der Schule spezifischere Bereiche wie beispielsweise den Unterricht ansprechen. So führt ein Handy-Verbot für den Unterricht und demgegenüber eine Erlaubnis in den Pausen („Handy-Pause“) dazu, dass zum einen der Unterricht ungestört bleibt und zum anderen die Schüler*innen in der Schule trotzdem Social Media nutzen können. Dadurch wird eine Enttabuisierung des Themas erwirkt, was zu einer höheren Gesprächsbereitschaft bei Problemen seitens der Schüler*innen führt (vgl. Kapitel 11). In den hessischen Richtlinien wird ein solches Vorhaben durch die Kompetenzbereiche *Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung*, *Soziale Beziehungen* und *Leben in der Gesellschaft* abgedeckt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Generell gilt bei der Reglementierung, dass sich die Schule und Lehrkräfte ihrer Position als Gatekeeper*innen bewusst sein sollten (vgl. Kapitel 11.4). Wird die Logik des Gatekeepings umgedreht, können die Schulen und Lehrkräfte zu Gateopener*innen werden, die durch gemeinsame Kommunikation die Erziehungsberechtigten ebenfalls zu einem liberalen Umgang mit Social Media bewegen können (vgl. Kapitel 12.6). Durch reflektierte und offen kommunizierte Nutzung von Social Media wird die berechtigte Skepsis gegenüber Social Media bei den Erziehungsberechtigten verringert und den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen, in einem klar kommunizierten Rahmen, zu machen.

²³⁴S.o.

²³⁵Oder höchstens als letztes Mittel, sollte das Wohl der Schüler*innen direkt bedroht sein (siehe vorheriger Absatz).

Der klar definierte Rahmen wird gemeinsam in einer Themenwoche als „Mein Social-Media-Vertrag“ entwickelt und enthält verschiedene Elemente. So ist es beispielsweise sinnvoll zu definieren, wann und wie lange die Schüler*innen Social Media konsumieren. Weiterhin können je nach Altersgruppe verschiedene Inhalte von Social Media als problematisch eingestuft und der Besuch solcher Seiten eingeschränkt werden. Darüber hinaus sollte in einem solchen Rahmenplan auch definiert werden, wo die Persönlichkeitsrechte der Schüler*innen anfangen und die Kontrolle der Erziehungsberechtigten/Lehrkräfte aufhört. Denn insbesondere die Klientel der Schüler*innen mit dem FS gE ist immer wieder paternalistischen Verhaltensweisen ausgesetzt (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3). Damit deckt „Mein Social-Media-Vertrag“ dieselben Kompetenzbereiche ab wie die „Handy-Pause“ (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Ab einem gewissen Alter²³⁶ steht den Schüler*innen jedoch selbstbestimmte Verantwortlichkeit zu. Dass sie dazu in der Lage sind, das Vertrauen zurückzahlen, zeigen die Beispiele in dieser Studie (vgl. Kapitel 9). In dem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass der „Social-Media-Vertrag“ in jedem Fall individuell und gemeinsam mit den Schüler*innen erstellt werden sollte.

12.5 „Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte“

Durch die Ergebnisse wird gezeigt, dass Schüler*innen mit dem FS gE verschiedene Formen von eigenen Produktionen auf Social Media kreieren (vgl. Kapitel 10.5.4). Die selbstständigen Posts der Schüler*innen sind geprägt von subjektiven Darstellungen ihres Lebens und ihrer Freizeit. Seltener präsentieren sie Bilder von sich selbst und wenn doch, dann meistens entweder in Storys²³⁷ oder dem WhatsApp-Status²³⁸, wo die Postings nicht permanent verfügbar sind (vgl. Kapitel 10.5). Für die Schule und die Lehrkräfte ergibt sich daraus der implizite Auftrag, die Schüler*innen darauf vorzubereiten, eigenständige Entscheidungen darüber treffen zu können, was sie auf Social Media von sich und ihrem Leben preisgeben wollen und welche Konsequenzen, positive wie negative, sie zu erwarten haben.

²³⁶ Das Alter wird individuell festgelegt aber sollte ca. mit der Pubertät beginnen.

²³⁷ Kurze Videos oder Bilder, die nur für 24 Stunden sichtbar sind.

²³⁸ S.o.

Da eigene Posts nicht für alle Schüler*innen in Frage kommen und auch nicht alle Schüler*innen daran interessiert sind eigene Posts zu verfassen, bietet sich im schulischen Setting eine Social-Media-AG an, die aufgrund der Freiwilligkeit den interessierten Schüler*innen die Chance bietet sich weitergehend mit Social Media zu beschäftigen. Eine solche AG wurde bereits in einer der an der Studie teilnehmenden Schulen realisiert und von den Schüler*innen gut angenommen (vgl. Kapitel 8.7). In der Social-Media-AG könnte beispielsweise ein Schulaccount erstellt und durch die Schüler*innen in der AG aktuell gehalten werden. Dadurch lernen die Schüler*innen Postings zu erstellen und besprechen gemeinsam damit einhergehende Probleme²³⁹ und Chancen²⁴⁰. Eine Social-Media-AG kann in die Kompetenzbereiche *Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung*, *Soziale Beziehungen*, *Leben in der Gesellschaft* und *Sprache und Kommunikation* eingeordnet werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Darauf aufbauend könnten die Schüler*innen der AG „Thementage Social Media“ organisieren, in denen sie als Expert*innen für das Thema Social Media fungieren und verschiedene Informations- und Mitmachveranstaltungen für ihre Mitschüler*innen entwerfen. Im Zuge dessen können auch externe Medienexpert*innen²⁴¹ eingeladen und ein Awareness-Training (vgl. Kapitel 12.2) an der Schule durchgeführt werden.

Angesichts der hohen Präsenz von Werbung auf Social Media, die von den Schüler*innen nicht immer als Werbung wahrgenommen wird, erscheint es sinnvoll, das Thema in der Schule zu thematisieren (vgl. Kapitel 10.5.3). Im Zuge dessen können Lehrkräfte auf das Thema „Verbraucherbildung“ zurückgreifen. Damit einhergehend kann sich die Schule den Status der „Verbraucherschule“²⁴² erarbeiten, wodurch Unterrichtsmaterialien und weitere Ressourcen akquiriert werden können (vgl. Verbraucherbildung 2023). In den Unterricht wird dies unter anderem in *Deutsch*, *Leben in der Gesellschaft* und *Selbstversorgung* integriert (vgl. Hessisches Kultusministerium

²³⁹ So könnten der Datenschutz und die Privatsphäre als Problem erkannt werden und die Schüler*innen der AG sollten darauf achten bei Posts keine Bilder von Gesichtern oder Namen von Schüler*innen zu veröffentlichen.

²⁴⁰ Möglichkeit der Repräsentanz auf Social Media aufzeigen und damit einhergehende positive Effekte können in der Social-Media-AG thematisiert und erarbeitet werden.

²⁴¹ Kontakt zu verschiedenen Fach- und Landesgruppen von Medienexpert*innen auf: <https://www.gmk-net.de/>.

²⁴² Kontakt zum Netzwerk Verbraucherschule: <https://www.verbraucherbildung.de/herzlich-willkommen-beim-netzwerk-verbraucherschule>

2013). Die Verbindung zum Thema Social Media knüpft an die Lebensrealität von Schüler*innen mit dem FS gE an und kann zu einem reflektierten Konsumverhalten führen (vgl. Kapitel 2.4).

12.6 „Prozesskommunikation“

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass den Schüler*innen die Möglichkeit fehlt, sich über ihre Erfahrungen auf Social Media vorurteils- und sanktionsfrei auszutauschen (vgl. Kapitel 10). Die Schule sollte solche Gesprächsräume im Sinne einer prozessbegleitenden Kommunikation eröffnen und den Schüler*innen dadurch die Gelegenheit geben, ihren Medienkonsum kritisch und reflektiert zu besprechen. In diesem Zusammenhang arbeiten Erziehungsberechtigte und Schulen zusammen und pflegen einen gemeinsamen Austausch über die Social-Media-Aktivitäten. Perspektivisch könnte so ein Kommunikationsdreieck zwischen Schüler*in, Erziehungsberechtigten und Schule entstehen, in dem jede Instanz die gleiche Stimmberechtigung innehat (vgl. Abbildung 14). Dadurch werden die Kompetenzbereiche *Sprache und Kommunikation*, *Soziale Beziehungen* und *Selbstversorgung* gefördert (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013).

Der Miteinbezug der Schüler*innen trägt zu Selbstbestimmung und Empowerment bei, da sie sich gehört, wertgeschätzt und wahrgenommen fühlen. Insbesondere Empowerment im Sinne von Mitbestimmung stellt für die Zielgruppe eine neue Erfahrung dar und kann im Zuge dessen zu Demokratiebildung beitragen (vgl. Kapitel 3). Entscheidungsprozesse werden ersichtlich und ein Austausch über verschiedene Themen (in diesem Fall Social Media) wird etabliert.

Damit der Umgang mit und die Kommunikation über Social Media gelingen kann, werden die Erziehungsberechtigten in den Kommunikationsprozess miteinbezogen. Dadurch werden zum einen die Erziehungsberechtigten zur Auseinandersetzung mit dem Medium motiviert und zugleich auch darüber informiert. So können Streitsituationen zuhause und Irritationen der Schüler, aufgrund von unterschiedlichen Regelungen vermieden werden. Generell ist ein Einbezug der Erziehungsberechtigten in die schulische Praxis wünschenswert und sinnvoll. Vor allem die besondere Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten und Fachkräften sollte beachtet werden, um eine gelingende Kooperation und Kommunikation zu verwirklichen (vgl. Kapitel 2.4; Jeltsch-Schudel 2014, S. 95-97).

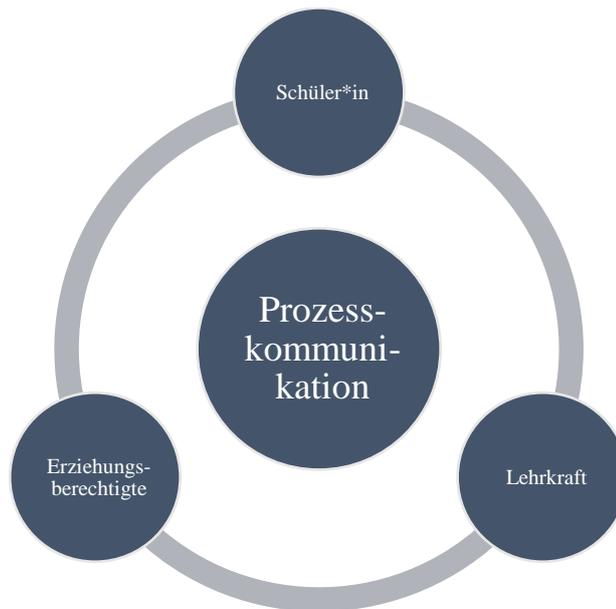


Abbildung 10: Kommunikationsdreieck. Eigene Darstellung.

Kommunikation und Kommunikationstraining sind wichtige Bestandteile der Schulbildung im FS gE (vgl. Kapitel 3; vgl. Kapitel 4.4). In diesem Zusammenhang sollte auch die Online-Kommunikation in Überlegungen und Planungen der Schule integriert werden. Im schulischen Setting können damit die Kompetenzbereiche *Deutsch, Sprache und Kommunikation, Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung* und *Soziale Beziehungen* gefördert werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013). Kommunikation auf Social Media bedeutet zum einen ein großes Potenzial für Schüler*innen mit dem FS gE, weil sie somit ihre bestehenden Freundschaften festigen können und nicht auf direkte Kommunikation angewiesen sind. Zum anderen bestehen durch die Eigenarten von Social Media auch spezifische Risiken für die Art der Kommunikation. Da sie zum Beispiel nicht flüchtig ist, wie das gesprochene Wort, müssen Aussagen, die über Social Media getätigt werden, wohlüberlegt sein. Deshalb ist es wichtig, die Bedrohung in der Schule anzusprechen und in allen Lebensbereichen zu thematisieren. Um die Risiken zu minimieren und die Potenziale zu stärken, sollte die Schule diese Kommunikationsform stärker forcieren und den Schüler*innen die Möglichkeit geben, sie zielgerichtet zu nutzen.

12.7 Zwischenfazit

Die vorangestellten Handlungsempfehlungen sind als (förder-)pädagogische Empfehlungen für die Arbeit mit Social Media in Förderschulen zu verstehen. Sie bilden die praktischen Implikationen der vorliegenden Ergebnisse ab. Prinzipiell sind die Handlungsempfehlungen keine konkreten methodischen bzw. didaktischen Hinweise, da mit dem Studiendesign solche Aussagen nicht ohne weitere Erhebungen möglich sind. Dennoch können sie als Implikationen für den Umgang mit Social Media im Unterricht an Förderschulen dienen.

So tragen beispielsweise eine „Handy-Pause“ und eine Social-Media-AG dazu bei, dass Social Media in der Schule genutzt werden kann, ohne den Unterricht zu stören (vgl. Kapitel 12.4; vgl. Kapitel 12.5). Außerdem ist es für den Umgang mit Social Media im schulischen Kontext zentral, dass Kommunikation über und mit Social Media auch im schulischen Rahmen stattfindet (vgl. Kapitel 12.6). Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass den Schüler*innen die Nutzung der Hardware²⁴³ bekannt ist und hauptsächlich die Fähigkeiten zur Software- bzw. App-Nutzung gefördert werden müssen (vgl. Kapitel 12.1). Kritische Reflexion von Realität und virtueller Darstellungen wird durch die aktive Auseinandersetzung mit Filtern oder Bildbearbeitungssoftware erwirkt. Im (förder-)schulischen Kontext bietet sich eine Vernissage mit vergleichenden Bildern an, sprich Bilder werden sowohl mit Filtern als auch ohne ausgestellt und die Unterschiede mit den Schüler*innen besprochen (vgl. Kapitel 12.2). Bekannte Risiken der Social-Media-Nutzung, wie Cybermobbing und Cybergrooming, werden in der (förder-)pädagogischen Arbeit durch Kooperationen mit Expert*innen abgemildert bzw. vorgebeugt (vgl. Kapitel 12.3). Generell bietet der Themenbereich Social Media viele Möglichkeiten, im Unterricht eingesetzt zu werden (vgl. Kapitel 12). Durch die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten von Social Media im Unterricht können dadurch nahezu alle Kompetenzbereiche in den hessischen Richtlinien²⁴⁴ abgedeckt werden (vgl. Tabelle 8). Wie in Tabelle 8 ersichtlich, können alle hier gegebenen Handlungsempfehlungen Kompetenzbereichen zugeordnet werden. Dadurch ergibt sich für Schulen und Lehrkräfte eine stichhaltige Begründung für den Einbezug von

²⁴³ Smartphone/Tablet.

²⁴⁴ In anderen Bundesländern ist dies ebenfalls der Fall (vgl. Ende Kapitel 5.4).

Social Media in den Schulalltag (vgl. Tabelle 8). Zusammenfassend werden in der folgenden Tabelle alle Handlungsempfehlungen dargestellt:

Kompetenzdimension	Ziele/Inhalte	Kompetenzbereich ²⁴⁵
Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten (vgl. Kapitel 12.1)	<ul style="list-style-type: none"> Fähigkeiten zur Nutzung der Software 	<ul style="list-style-type: none"> Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung Leben in der Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung von Bestimmungs-Apps 	<ul style="list-style-type: none"> Naturwissenschaft
	<ul style="list-style-type: none"> Informations-Accounts in den Unterricht einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> Alle Kompetenzbereiche
Unterscheidung von ‚real life‘ und ‚virtueller Realität‘ (vgl. Kapitel 12.2)	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisierung für Inhalte von Influencer*innen 	<ul style="list-style-type: none"> Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung Soziale Beziehung Gesundheitsvorsorge Leben in der Gesellschaft Ästhetik und Kreativität
	<ul style="list-style-type: none"> Bilder bearbeiten mit Filter Influencer*innen vorstellen 	<ul style="list-style-type: none"> Ästhetik und Kreativität Leben in der Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> Demokratiebildung anhand von Social Media 	<ul style="list-style-type: none"> Leben in der Gesellschaft
Erkennen von Cybermobbing und sexualisierter Gewalt/ Cybergrooming (vgl. Kapitel 12.3)	<ul style="list-style-type: none"> Enttabuisierung der Themen 	<ul style="list-style-type: none"> Soziale Beziehungen Gesundheitsvorsorge Leben in der Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> „Awareness-Tage“ 	<ul style="list-style-type: none"> Soziale Beziehungen Gesundheitsvorsorge Leben in der Gesellschaft
Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens (vgl. Kapitel 12.4)	<ul style="list-style-type: none"> Handy-Pause 	<ul style="list-style-type: none"> Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung Soziale Beziehung Leben in der Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> „Mein Social-Media-Vertrag“ 	<ul style="list-style-type: none"> Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung Soziale Beziehung Leben in der Gesellschaft
Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte (vgl. Kapitel 12.5)	<ul style="list-style-type: none"> Social-Media-AG 	<ul style="list-style-type: none"> Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung Soziale Beziehung Leben in der Gesellschaft Sprache und Kommunikation
	<ul style="list-style-type: none"> Verbraucherbildung/Werbung 	<ul style="list-style-type: none"> Selbstversorgung Leben in der Gesellschaft Deutsch

²⁴⁵ Orientiert sich an den Richtlinien des Landes Hessen für den FS gE (vgl. Kultusministerium Hessen 2013)

<p>Prozesskommunikation (vgl. Kapitel 12.6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsräume eröffnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Kommunikation • Soziale Beziehungen • Selbstversorgung
	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation auf Social Media 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Kommunikation • Deutsch • Soziale Beziehungen • Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung

Tabelle 8: Handlungsempfehlungen. Eigene Darstellung.

Wie in Tabelle 8 erkennbar, sind die Handlungsempfehlungen an die Medienkompetenzdimensionen geknüpft, die in Kapitel 6.3 vorgestellt werden. Dadurch ergeben sich Ansatzpunkte für die Arbeit mit Social Media im Unterricht. Die Vorschläge können von den jeweiligen Lehrkräften nach Belieben modifiziert und ergänzt werden.

Abschließend zeigen die beispielhaften Empfehlungen, dass Social Media kreativ in den Unterricht implementiert werden kann. Social-Media-Nutzung muss nicht im Verborgenen stattfinden und die Risiken können durch gemeinsame Kommunikation minimiert werden. Prävention und Kommunikation greifen in Bezug auf Social Media ineinander und erlauben es den pädagogischen Fachkräften eine sichere und gewinnbringende Social-Media-Nutzung der Schüler*innen zu gewährleisten. Ein offener Umgang mit Social Media in der Schule ermöglicht die gezielte Nutzung der möglichen (pädagogischen) Potenziale. Dennoch sollte, insbesondere in Bezug auf Cybermobbing und Cybergrooming, in schulischen Kontexten weiterhin skeptische Aufmerksamkeit bezüglich Social Media vorherrschen. Kritischer und reflektierter Umgang mit dem neuen Medium erscheint als praktikabelste Lösung bezüglich der Thematik.

13 Schlussbetrachtung und Ausblick

„Da kann man Bilder machen. Da suchst du ein Bild aus, welches du nehmen kannst, und dann stellst du das dann hoch und stellst es zu den anderen Freunden hin, welche Freunde du kennst. Und dann gucke ich mir auch immer Bilder an von meinen Freundinnen an. Und wir tun cool sein. Und bei Instagram gucke ich mir auch so Videos an, was die so machen. Und WhatsApp schreibe ich mit meinen Freunden.“

(Luisa, Pos. 67)

Im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit steht der Umgang mit Social Media von Schüler*innen mit dem FS gE. Die Ergebnisse zeigen auf, dass, wie mit dem Zitat eindrücklich belegt, für die angesprochene Zielgruppe eine sachkundige Nutzung von Social Media möglich ist. Ferner kann Social Media als ein bedeutender Teil ihrer Lebensrealität bezeichnet werden. Die Konzentration auf Schüler*innen mit dem FS gE entstand aus der Notwendigkeit heraus, einen umfassenden Einblick in das Social-Media-Verhalten dieser Zielgruppe zu gewinnen. Insbesondere junge Menschen nutzen Social Media und dementsprechend ist eine genaue Erforschung der Altersgruppe von großer Bedeutung (vgl. mpfs 2021). Darüber hinaus war es ein Anliegen des Autors, den Jugendlichen zuzuhören und ihre persönlichen Eindrücke und Erfahrungen bezüglich Social Media zu erfahren. Dementsprechend wurden die Informationen nicht durch Dritte generiert und die Schüler*innen und ihre Ansichten in ihrer Individualität wertgeschätzt. Dadurch kann ein Anschluss an die Disability Studies geschaffen werden, auch wenn partizipatorische Forschung, insbesondere in der Entwicklung von wirkungsvollen Bildungsangeboten, für zukünftige Forschungsarbeit unerlässlich ist (vgl. Kapitel 3.5).

Die Daten wurden mittels PZIs und Autoethnografie erhoben und stehen demnach in der qualitativen Forschungstradition. Die Auswahl der Proband*innen fand mittels eines theoretischen Samplings statt. Anhand von Codierung wurden die Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet und sowohl durch Einzel-fallberichte als auch mittels Codes dargestellt.

Generell ist zu betonen, dass die im Zuge der vorliegenden Studie erhobenen Daten zur Nutzung von Social Media nicht als repräsentativ anzusehen sind, da es sich um Fallberichte handelt und sie die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden widerspiegeln. Außerdem besteht eine Limitation der Ergebnisse darin, dass lediglich Schü-

ler*innen befragt und somit insbesondere die positiven Effekte von Social Media erfasst wurden. Die Limitation wurde insofern beachtet, als dass in den bearbeiteten Studien zur Mediennutzung insbesondere Studien mit weiteren Perspektiven²⁴⁶ vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 7). Somit sind auch negative Effekte von Social Media in die Handlungsempfehlungen der vorliegenden Arbeit eingearbeitet worden. Darüber hinaus stellt die Sampleauswahl eine der zentralen Limitationen der Studie dar. Es wurde ein großer Teil des FS gE, nämlich Menschen mit komplexen Behinderungen und Menschen ohne Lautsprache, nicht erfasst. Durch die Freiwilligkeit der Proband*innen konnte diese Zielgruppe erreicht werden. Zukünftig wäre es wünschenswert Menschen mit komplexen Behinderungen und ohne Lautsprache direkt anzusprechen und für solche Studien zu rekrutieren, da sich bei ihnen sicherlich ein anderes Bild zur Social-Media-Nutzung ergibt. Trotz der Einschränkungen sind die Ergebnisse ermutigend, vor allem in Hinblick auf Empowerment und Selbstbestimmung scheinen Aktivitäten auf Social-Media-Plattformen einen positiven Einfluss zu haben.

Das Internet und Social Media sind in der heutigen Informationsgesellschaft eine wichtige Instanz der Öffentlichkeit, sei es beispielsweise zur Informationsbeschaffung oder Meinungsbildung. Dementsprechend ist es im Sinne des Normalisierungsprinzips von großer Bedeutung, Social Media und das Internet als wichtige Räume zu begreifen, um Schüler*innen mit dem FS gE einen normalen Lebenswandel zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.1). Besonders Menschen mit einer geistigen Behinderung sind eine vielfach marginalisierte Personengruppe, der in vielen Lebensbereichen – durch verschiedene Barrieren – der Ausschluss droht oder die bereits daraus ausgeschlossen ist (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3). Der Zugang zum Internet und damit einhergehend zu Social Media wird auch durch die UN-BRK gestützt. In diesem Zusammenhang sind vor allem Artikel 4 („allgemeine Verpflichtungen“) und Artikel 9 („Zugänglichkeit“) als wichtige gesetzliche Grundlagen zu nennen, aufgrund derer es unerlässlich ist, Menschen mit einer geistigen Behinderung den Zugang zu Social Media zu ermöglichen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 9-10; 13-14). Zudem sind in Deutschland die Betreiber*innen von Websites

²⁴⁶ Beispielsweise Erziehungsberechtigte (vgl. Kapitel 7.2.6) und pädagogische Fachkräfte (vgl. Kapitel 7.2.3).

dazu angehalten, sie so barrierefrei wie möglich zu gestalten, was durch die „Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz“ geregelt wird (vgl. BMJV 2011). Überdies ist es wichtig, vor allem in Bezug auf Social Media, den Fokus von Defiziten hin zu Kompetenzen und Ressourcenorientierung zu verschieben und den Schüler*innen mit dem FS gE auch in diesem Bereich mehr Vertrauen entgegenzubringen (vgl. Kapitel 2). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen klar, dass Schüler*innen mit dem FS gE die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, sich mit mobilen Endgeräten zielsicher im Internet aufzuhalten. Außerdem können einige bereits mit herausfordernden Situationen umgehen und diese allein oder mit selbstangeforderter Hilfe überwinden. Selbstverständlich lässt sich die Erkenntnis nicht auf sämtliche Schüler*innen des Förderschwerpunkts ausweiten, dennoch sind es positive Ergebnisse und sie zeigen, dass die Potenziale von Social Media durch Menschen mit einer geistigen Behinderung ausgenutzt werden können.

Zusätzlich können Social Media dazu beitragen, dass die wichtigen Leitideen der Geistigbehindertenpädagogik, Empowerment und Selbstbestimmung, umgesetzt bzw. gestärkt werden. Durch die Ergebnisse der Interviews, die autoethnografischen Erkenntnisse und die Resultate der Recherchen konnten unterschiedliche Formen des Empowerments und der Selbstbestimmung festgestellt werden, wie beispielsweise die Interessenbildung, die Selbstverfügungskräfte aktivieren kann (Kapitel 3.3). Im Zuge dessen sind insbesondere Influencer*innen als wichtige Instanz der Inklusionsbewegung zu nennen, denn sie schaffen nicht nur Sichtbarkeit für die eigene Personengruppe auf Social Media, sondern können durch ihre Reichweite politischen Druck entfalten, wie verschiedene Online-Petitionen zeigen. Eine Vernetzung von Menschen mit Behinderungen ist durch Social Media einfacher möglich und kann hierdurch zu einem Zusammenschluss im Sinne der eigenen Interessen genutzt werden. Ergänzend werden durch Social Media, wie in den Interviews gezeigt, verschiedene eigene Interessengebiete ausgebildet und die Schüler*innen können sich durch die selbstständige Nutzung Problemlösungsstrategien erarbeiten, die sie auf weitere Lebensbereiche übertragen können (vgl. Kapitel 3.3).

Kommunikation ist für Inklusion und Teilhabe unerlässlich; aus diesem Grund wird Kommunikation auch in der Förderschule gefördert und ist ein wichtiges Element im

Unterricht (vgl. Kultusministerium Hessen 2013, S. 20-23; vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010, S. 101). Social Media bietet als digitale Kommunikationsform viele spezifische Möglichkeiten: beispielsweise über größere Distanzen mit wenig Zeitverlust zu kommunizieren, Freundschaften aufrechtzuerhalten und vieles mehr (vgl. Kapitel 4.3). Dadurch kann konstatiert werden, dass Social Media gerade für Schüler*innen mit dem FS gE vielfältige Potenziale hinsichtlich der Kommunikation offenbart. So können durch die individualisierte Kommunikationsgeschwindigkeit sprachliche (Geschwindigkeits-)Defizite kompensiert und Kontakte aufrechterhalten werden, die aufgrund von Übergängen möglicherweise zum Erliegen kommen würden. Weitere positive Effekte der Kommunikation per Social Media wurden in den Ergebniskapiteln detaillierter beschrieben (vgl. Kapitel 10.2; vgl. Kapitel 11.4). Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Kommunikationsprozess per Social Media stringenter und einfacher sein kann, wenn sich beide Kommunikationsinstanzen darauf einlassen. Darüber hinaus bietet Social Media verschiedene Kommunikationsformen (visuelle, auditive, schriftsprachliche), die je nach Bedürfnis genutzt und kombiniert werden können. Dadurch entstehen kommunikative Möglichkeiten, die für Schüler*innen mit dem FS gE nicht ungenutzt bleiben sollten.

Menschen mit Behinderungen sind eine auf verschiedenste Weisen marginalisierte Personengruppe (vgl. Goggin 2018, S. 70). Daher wird für diese Gruppe ebenfalls bei digitalen Medien eine Benachteiligung angenommen (vgl. Kapitel 4.5). Behinderung scheint sich bezüglich der Nutzung von digitalen Medien als hemmender Faktor auszuwirken, wie diverse Forschungsarbeiten in Bezug auf den Digital Divide bei Behinderung zeigen. Ferner scheint es jedoch nicht zwangsläufig die Behinderung zu sein, die die digitale Spaltung verstärkt, vielmehr sind die meisten Barrieren künstlichen Ursprungs und könnten durch Universal Design o. ä. behoben werden. Im Zuge dessen wird Behinderung als von der Gesellschaft konstruiert verstanden (vgl. Kapitel 4.5). Studien weisen darauf hin, dass der Digital Divide bei Menschen mit einer Behinderung mittlerweile nicht mehr zwingend auf dem First Level (Zugang) anzutreffen ist, sondern vielmehr auf dem Second (Nutzung) bzw. Third Level (Wirkung) zu verorten ist (vgl. Kapitel 7). Bezüglich eines Digital Divide können bei den vorliegenden Interviews insbesondere beim First Level wenige Anhaltspunkte gefunden werden. Alle Proband*innen hatten Zugang zu mobilen Endgeräten und dem Internet. Zwar besaßen nicht alle ein eigenes mobiles Endgerät, dennoch war ein Zugang zum Internet und

Social Media auch bei ihnen gegeben. Für einen First Level Digital Divide sprechen jedoch die Reglementierungen der Erziehungsberechtigten, die somit den Zugang zu Social Media einschränken können, auch wenn die technischen Möglichkeiten gegeben sind. Weiterhin sind den meisten Proband*innen die grundsätzlichen Funktionen von Social-Media-Plattformen bekannt und sie können sich eigenständig auf diesen bewegen. Dennoch kann auf dem Second Level ein Digital Divide konstatiert werden, da nicht alle Schüler*innen die Social-Media sachgerecht nutzen konnten und sich bei einigen der Proband*innen Unsicherheiten offenbarten. Hierbei sind vor allem Probleme bei Anmeldungen oder bei der Nutzung, die über die Basisfunktionen der Plattformen hinausging, zu erkennen. Es handelt sich diesbezüglich jedoch um Fähigkeiten, die erlernt werden können und von einigen der Proband*innen bereits erlernt worden sind. In den Interviews konnte zudem ein Third Level Digital Divide herausgestellt werden. Die Schüler*innen waren sich häufig der Wirkungen von Social Media nicht bewusst und konnten die positiven Effekte, die sie bereits erzielen, nicht abschließend bewerten. Zusätzlich sind ihnen zusätzliche positive Wirkungen verwehrt, die sie aufgrund von fehlenden Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht erlangen können. Es ist darauf aufbauend fraglich, inwiefern die Jugendlichen Informationen, die auf Social-Media-Plattformen verbreitet werden, rezipieren und bewerten. Aus den genannten Gründen entsteht die Folgerung, dass auch in der vorliegenden Studie ein Digital Divide, insbesondere im Second und Third Level, festgestellt werden kann.

Das Thema Social Media ist nach wie vor ein wichtiges sowie dynamisches Forschungsfeld und für aktuelle gesellschaftliche Prozesse relevant. Aufgrund der verwendeten, weiten Definition von Social Media kann beispielsweise auch die Videoplattform YouTube untersucht werden (vgl. Kapitel 5). Im Laufe der Studie stellte sich heraus, dass es wichtig ist, YouTube einzubeziehen, weil es von Schüler*innen mit dem FS gE sehr häufig und intensiv genutzt wird. Neben YouTube sind WhatsApp, TikTok und Instagram die am häufigsten verwendeten Plattformen der Proband*innen. Die Fokussierung auf diese Apps stellt kein Spezifikum für die befragte Personengruppe dar, die Plattformen decken sich mit den am häufigsten genutzten Plattformen von Regelschüler*innen (vgl. Kapitel 7.1.2). Überdies kann festgehalten werden, dass es sich bei Social Media um einen von Schüler*innen mit dem FS gE nachgefragten Teilhabebereich handelt. Sie sehen es als „normal“ (Jeron, Pos. 75) an, Social Media zu nutzen. Daher ist es wichtig, ihnen den Zugang zu diesen Netzwerken zu gewähren

und sie bestmöglich darin zu unterstützen, sich auf den Plattformen zu bewegen. Potenziale bezüglich der Nutzung von Social Media ergeben sich auf verschiedenen Ebenen. So können Empowermentprozesse in Gang gesetzt oder Kommunikationsbedürfnisse mit deren Hilfe befriedigt werden. Ergänzend besteht die Möglichkeit für die Schüler*innen, eigenständig ihre Interessen zu verfolgen und dadurch ihre Freizeit selbstbestimmt zu gestalten.

Doch Social Media bieten nicht nur Potenziale, sie bergen ebenfalls Gefahren und Risiken. Wie in den Interviews deutlich wurde, besteht auch in Förderschulen die Möglichkeit, Opfer von Cybermobbing zu werden (vgl. Jolanda). Insbesondere Social-Media-Plattformen, die ein unspezifisches Publikum und auf denen Posts eine Öffentlichkeit haben (beispielsweise Instagram), sind risikoreich bezüglich der Form des Mobbing. Das unbedarfte Posten von Bildern kann auf derartigen Plattformen schnell zu unerwünschten Effekten führen und damit die psychische Gesundheit der Nutzenden gefährden. Zudem kann auch Cybergrooming als Risiko angesehen werden. In den Interviews wurde kein expliziter Versuch von sexualisierter Gewalt auf solchen Plattformen angesprochen, doch einige Erzählungen deuteten zumindest eine gewisse Vulnerabilität bezüglich Kontakten mit unbekanntem Personen online an. Daraus lässt sich folgern, dass die Zielgruppe womöglich für Cybergrooming und sexualisierte Gewalt online empfänglich zu sein scheint. Die beschriebenen Risiken sind nicht als typisch für die Gruppe der Schüler*innen mit dem FS gE anzusehen, denn sie können prinzipiell bei allen Jugendlichen als Risiken von Social Media angesehen werden.

Pädagogisch sind Potenziale und Risiken von Medien seit vielen Jahren von Bedeutung und wurden in den 1990er-Jahren durch das Konzept der Medienkompetenz als wichtiges Element für Bildung und Erziehung anerkannt. Davor wurden Medien bereits in der Pädagogik genutzt bzw. rezipiert. Aus diesen Entwicklungen und Erfahrungen entstanden die aktuellen Entwürfe von Medienkompetenz (vgl. Kapitel 6). Ihr kommt immer größere Bedeutung zu, da speziell die digitalen Medien für viele Menschen zugänglich sind und sie im hohen Maße partizipatorisch aufgebaut sind. Aus diesem Grund wird laut der Kultusministerkonferenz von 2012 Medienkompetenz als „vierte Kulturtechnik“ bezeichnet (vgl. KMK 2012). Vor allem für den FS gE ist ein kompetenter Umgang mit Medien von großer Bedeutung, weil damit ein selbstbestimmtes Leben und Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden können. Das kritische Hinterfragen von Informationen und Werbung auf Social Media sind in großem

Maß für die Lebensrealität der Schüler*innen von Bedeutung, da sie auf zielgruppen-gerechte Informationen angewiesen sind und aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten besondere Vorsicht beim Konsum von im Internet beworbenen Produkten walten lassen sollten.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde ein Medienkompetenzkonzept aus bestehenden Konzepten zusammengetragen und auf die Zielgruppe und das Zielmedium angepasst (vgl. Kapitel 6.3). Im Studienverlauf wurde es u. a. dazu genutzt, um den Leitfaden für die PZIs zu erstellen, diente als deduktive Vorlage für das Codessystem und ergab eine Organisationsstruktur für die Handlungsempfehlungen. Es stellte sich heraus, dass sich die entwickelte Medienkompetenzdefinition als Analyseinstrument eignet und vor allem hinsichtlich der Nutzung von Social Media ein differenziertes Bild liefern kann. Offen bleibt die Frage, inwiefern es sich als Konzept für die praktische Umsetzung von Bildungsangeboten für Social Media bei Schüler*innen mit dem FS gE eignet. Es besteht die begründete Annahme, dass die vorliegenden Kompetenzdimensionen eine sinnvolle Struktur und zielführende Kompetenzziele für solche Interventionen liefern. Dennoch sollte ein solcher Entwurf ausreichend empirisch überprüft werden. Demgegenüber kann eine der Dimensionen akzentuiert werden, da es für sie empirische Befunde in der vorliegenden Arbeit gibt, die Indizien für einen sinnvollen Einsatz in medienpädagogischen Konzepten liefern. Bei der angesprochenen Dimension handelt es sich um die „Prozesskommunikation“ (vgl. Kapitel 6.3.1). Wie aus den Interviews und den Ergebnissen ersichtlich wird, benötigen die Schüler*innen ein Gesprächsforum, in dem sie sanktionsfrei über ihre Medienerfahrungen sprechen können. Ein solches Gesprächsforum in der Schule bietet mehrere Vorteile, wie beispielsweise, dass Gespräche über problematische Erfahrungen, die Schüler*innen online widerfahren, normalisiert werden und die Jugendlichen so animiert werden, an ihre Erziehungsberechtigten bzw. Lehrkräfte heranzutreten und diese Erfahrungen zu melden bzw. darüber zu sprechen. Somit wird einer Tabuisierung entgegengewirkt und sollte Gefahr im Verzug sein, können schnell und effektiv Gegenmaßnahmen seitens der Erwachsenen eingeleitet werden. Probleme, die auf Social Media auftreten, können somit professionell besprochen werden und Schüler*innen müssen keine Sanktionen wie Handyverbote fürchten, wenn sie über ihre negativen Erfahrungen berichten (vgl. Kapitel 12.6). Ebenjene Gesprächssituationen soll die Kompetenzdimension der Prozesskommunikation schaffen und die Jugendlichen ermutigen, auch während der

Social-Media-Nutzung das Gespräch mit ihren Erziehungsberechtigten und Lehrkräften zu suchen, um eventuell Hilfe zu bekommen. Generell sollten Social Media in der Förderschule und der erziehungswissenschaftlichen Forschung für Menschen mit einer geistigen Behinderung mehr Beachtung geschenkt werden.

Aus den beschriebenen Ergebnissen werden pädagogische Handlungsempfehlungen abgeleitet (vgl. Kapitel 12). Sie können als Leitlinien im Umgang mit Social Media an der Förderschule gesehen werden. Wie an anderen Stellen der Arbeit²⁴⁷ wurden die entwickelten Medienkompetenzdimensionen genutzt, um die Handlungsempfehlungen zu sortieren und kategorisieren (vgl. Kapitel 12; vgl. Kapitel 4).

Im Medienkompetenzdimensionsfeld „Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten“ ist vor allem die Förderung von Fähigkeiten der Software- und App-Nutzung als wichtige Handlungsempfehlung zu nennen (vgl. Kapitel 6.3.2). Die Schüler*innen können in der Regel mit den Geräten umgehen, sie benötigen jedoch Hinweise zur Nutzung der Anwendungen. Im schulischen Rahmen können solche Fähigkeiten in fast allen Unterrichtsfächern gefördert werden (vgl. Kapitel 9; vgl. Kapitel 10; vgl. Kapitel 12. 1).

Die „Unterscheidung von ‚real life‘ und ‚virtueller Realität‘“ zielt darauf ab, dass Schüler*innen den Unterschied zwischen dem was auf Social Media gezeigt wird und der realen Welt verstehen (vgl. Kapitel 6.3.2). Hierfür können unter anderem in der Schule Fotos mit und ohne Filter gemacht werden und anhand derer eine Unterscheidung von der Realität auf Social Media und der echten Welt vorgenommen werden (vgl. Kapitel 12.2).

Wie Schüler*innen beim „Erkennen von Cybermobbing und sexualisierter Gewalt/Cybergrooming“ gefördert werden können, wurde ebenfalls in den beschriebenen Handlungsempfehlungen definiert (vgl. Kapitel 6.3.2; vgl. Kapitel 12.3). Generell ist es wichtig, dass die oben genannten Themen enttabuisiert und die Schüler*innen dazu animiert werden, sich bei solchen Problemen an Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte oder Expert*innen zu wenden (vgl. Kapitel 12.3). In der Förderschule könnten Lehrkräfte durch „Awareness-Tage“ Aufmerksamkeit für diese Problemlagen schaffen und somit die Schüler*innen sensibilisieren und

²⁴⁷ Leitfaden der Interviews (vgl. Kapitel 8.7.3) und Codesystem (vgl. Kapitel 8.9)

Präventionsarbeit leisten (vgl. Kapitel 12.3). Prinzipiell sollten bei solchen Themenbereichen externe Expert*innen konsultiert werden (vgl. Kapitel 12.3).

Wie bereits beschrieben, setzen die teilnehmenden Schulen auf Handyverbote (vgl. Kapitel 8.7.1). Solche Verbote sollten gezielter eingesetzt und die Handynutzung auf dem Schulgelände erlaubt werden (vgl. Kapitel 12.4). Die Handy-Pause ist eine der Handlungsempfehlungen der Kompetenzdimension „Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens“ (vgl. Kapitel 6.2.2.4). Schüler*innen können durch die pädagogisch begleitete Nutzung von Social Media ihr eigenes Nutzungsverhalten kritischer einschätzen und damit auch in außerschulischen Situationen reflektierter mit ihrem Social-Media-Konsum umgehen (vgl. Kapitel 12.4).

Neben der Einschätzung des Nutzungsverhaltens ist ebenfalls die „Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte“ eine zentrale Medienkompetenzdimension in der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 6.2.2.5). Für die Thematisierung von Medieninhalten bietet sich eine Social-Media-AG an, da nicht alle Schüler*innen selbst Medieninhalte produzieren und daher können diejenigen, die sich dafür interessieren freiwillig an der AG teilnehmen. Für die allgemeine Schulgemeinde können Elemente aus der Verbraucherbildung dabei helfen, Werbung auf Social Media einzuschätzen und zu bewerten (vgl. Kapitel 12.5).

Es wurde bereits hervorgehoben, dass die „Prozesskommunikation“ die bedeutsamste Kompetenzdimension über die gesamte Studie hinweg ist (vgl. Kapitel 6.2.2.6; vgl. Kapitel 10; Kapitel 11; Kapitel 12.6). Im Zuge dessen sind auch die Handlungsempfehlungen für diese Dimension von besonderer Wichtigkeit. Das Eröffnen von Gesprächsräumen über Social Media in der Schule ist unerlässlich. Vor allem der Einbezug von Erziehungsberechtigten und Schüler*innen stellt sich als wesentlich heraus. Eine Gesprächskultur, die Sorgen, Probleme aber auch Bedürfnisse und Wünsche der Schüler*innen bezüglich Social Media wahrnimmt, erscheint als essenzielle Handlungsempfehlung beim Umgang mit solchen Medien (vgl. Kapitel 12.6). Anschließend werden weitere Forschungsdesiderate aufgezeigt, damit Social Media in der Schule stärker beachtet wird und es in Zukunft auch empirische Hinweise zur Methodik und Didaktik im Umgang mit Social Media geben kann:

Um weiterhin adäquat auf die Potenziale und Risiken von Social Media in der Förderschule reagieren zu können, bedarf es weiteren Entwicklungen und Forschungsarbeiten zu dem Thema:

1. Die Forschung zur Internetnutzung, speziell Social Media, von Menschen mit einer geistigen Behinderung kann einen großen Beitrag zu deren Teilhabe an der Gesellschaft beitragen. Nachdem in dieser Arbeit Schüler*innen im Fokus der Analyse standen, wären qualitative Studien zur Nutzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung, die 20 oder älter sind, sinnvoll, um ein vollständiges Bild über das Nutzungsverhalten zu generieren. Vor allem für Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen zeichnen aktuelle Studien (vgl. Kapitel 7) ein negatives Bild bezüglich der Verfügbarkeit von Internetzugängen und mobilen Endgeräten. Daher sind Studien in älteren Altersgruppen lohnend. Neben den Personen mit Behinderungen sollten auch Bezugspersonen und pädagogisches Fachpersonal in empirische Erhebungen miteinbezogen werden (siehe nächster Punkt). Weiterhin wären repräsentative quantitative Studien für die Personengruppe wünschenswert, um bezüglich des Digital Divide genauere Aussagen tätigen zu können und ggf. mit gezielten Maßnahmen dagegen vorzugehen.
2. Weitere Zielgruppen, die mittels Forschung in den Blick genommen werden sollten, sind die Erziehungsberechtigten und die pädagogischen Fachkräfte (beispielsweise Lehrkräfte, Teilhabeassistenzen etc.). In der vorliegenden Studie werden von den Schüler*innen lediglich positive Aspekte zu Social Media genannt. Ein solch positives Bild dürfte bei Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften nicht vorherrschen. Um jedoch einen zielführenden und positiven Umgang mit Social Media in der Schule und darüber hinaus zu etablieren, bedarf es einer multiperspektivischen Betrachtungs- und Herangehensweise. Durch unterschiedliche methodische Designs können die Bedarfe und Befürchtungen der wichtigen Zielgruppen erfasst und in den Diskurs mitaufgenommen werden. Vor allem im schulischen Setting ist es wichtig, die Belange der pädagogischen Fachkräfte wahr- und ernst zu nehmen, da sie diejenigen sind, die in der Praxis mit den Potenzialen aber auch Risiken von Social Media bei ihren Schüler*innen umgehen müssen.

3. Wie im Lauf der vorliegenden Arbeit geschehen, sollten bestehende Medienkompetenzkonzepte weitergehend auf ihre Eignung für Menschen mit einer geistigen Behinderung und Social Media geprüft werden. Hierbei kann auf die in Kapitel 6.3 beschriebene Medienkompetenz zurückgegriffen werden. Die entwickelten Dimensionen sind eine gute Basis für weitere Forschung. Insbesondere die „Prozesskommunikation“ stellte sich unter Einbezug der Interviews als gehaltvoll heraus. Vor allem die damit zu erwirkende Kommunikationsmöglichkeit über und mit Social Media stellt eine gute Ergänzung zu bestehenden Modellen dar. Nichtsdestotrotz können zukünftige Forschungsarbeiten und Definitionsunternehmungen einen wichtigen Beitrag zur gelingenden Mediennutzung von Schüler*innen mit dem FS gE beitragen. Weiterhin dienen empirisch fundierte Kompetenzmodelle auch zur Orientierung für mögliche didaktische Ansatzpunkte in der förderpädagogischen Arbeit mit Social Media (siehe nächster Punkt). Ein Medienkompetenzmodell, das Inklusion und neue Entwicklungen in den Medien aufgreift, ist wünschenswert und sollte empirisch fundiert entwickelt werden.
4. Im Zuge dessen ist es erstrebenswert, über die bestehenden Angebote²⁴⁸ hinaus didaktische Konzepte zur Förderung der Medienkompetenz in der Förderschule mit dem Fokus auf Social Media, zu erstellen. In Kapitel 12 wurden Handlungsempfehlungen anhand der generierten empirischen Daten vorgelegt, die jedoch bewusst nicht als didaktische Empfehlungen zu lesen sind. Dennoch kann auf den hier formulierten Handlungsempfehlungen aufgebaut werden, insbesondere die Hinweise zur gemeinsamen Kommunikation sind wichtige Erkenntnisse für zukünftige didaktische Konzepte. Bezüglich der Social-Media-Nutzung von Schüler*innen mit dem FS gE müssen zielgerichtete Interventionsansätze entwickelt und evaluiert werden. Der Fokus solcher Ansätze sollte weniger auf der Anwendung der Plattformen liegen (beispielsweise Erstellen von Posts), sondern vielmehr auf der kritischen Betrachtung der Inhalte und welche Möglichkeiten bei problematischen Erfahrungen damit bestehen. Ziel sollte eine Enttabuisierung des Themas sein und Schulen sollten das

²⁴⁸ Siehe Bundesverband Lebenshilfe (2021); Lebenshilfe Münster (2023); Mayerle (2015); bpb (2016a, 2016b, 2019).

Thema Social Media nicht ausschließlich als Störfaktor wahrnehmen. Außerdem sollten Konzepte zur Förderung der Medienkompetenz empirisch fundiert erstellt und evaluiert werden. Die Entwicklung didaktischer Konzepte zum Umgang mit Social Media sollte vorangetrieben werden, da insbesondere Schüler*innen mit dem FS gE zum einen von Social Media profitieren können und zum anderen vulnerabel für deren Risiken sind und daher einer Möglichkeit bedürfen die nötigen Medienkompetenzen zu erlernen. Prinzipiell können Angebote zur Förderung von Medienkompetenzen auch im außerschulischen Rahmen stattfinden, doch um allen der Schüler*innen die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen, bietet sich eine Förderung in der Schule an.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Social Media bei Menschen mit einer geistigen Behinderung gegensätzliche Effekte aufweisen. Auf der einen Seite ermöglichen Social Media Teilhabe an der Gesellschaft und zeigen auf, wie inklusive Prozesse stattfinden können. Auf der anderen Seite erschweren technologische Begebenheiten und fehlendes Problembewusstsein in der Gesellschaft die Nutzung von Social Media für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Ferner können risikobehaftete Online-Phänomene (Cybergrooming/Cybermobbing) in der Schule thematisiert und die Schüler*innen dafür sensibilisiert werden.

Die letzten Worte dieser Dissertation gebühren einer Probandin:

„Ja, das fände ich gut, wenn man da mal etwas dazu macht über Insta, wenn man so behandelt wird. [...] Wie man, also wie man gut behandelt wird und dass man nicht so geärgert wird“

(Jolanda, Pos. 237-238)

14 Literaturverzeichnis

- Adams, T. E., Ellis, C., Bochner, A. P., Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2020). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Springer Reference Psychologie, S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_43-2
- Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York, NY: Oxford University Press.
- Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule* (2., unveränderte Auflage). Bern: Hogrefe.
- ARD & ZDF. (2019). *Anzahl der Internetnutzer nach Altersgruppen in Deutschland in den Jahren 2003 bis 2020 (in Millionen)*, Statista. Zugriff am 21.01.2021. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36151/umfrage/anzahl-der-internetnutzer-in-deutschland-nach-altersgruppen-seit-1997/>
- ARD & ZDF. (2020a). *ARD/ZDF-Massenkommunikation 2020. Langzeitstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_2020/MK_2020_Publikationscharts_final.pdf
- ARD & ZDF. (2020b). *ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie 2020, Hessischer Rundfunk: Desk Kommunikation*. Zugriff am 29.01.2021. Verfügbar unter https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_2020/ARD-ZDF-Massenkommunikation_Langzeitstudie_2020_Pressemitteilung_2020-09-10.pdf
- Arens, M. (2008). Lasswell Formel. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 198-203). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik* (Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1). Tübingen: Niemeyer.
- Banaji, S. (2022). *Social Media and Hate*. London: Taylor & Francis.
- Basile, K. C., Breiding, M. J. & Smith, S. G. (2016). Disability and Risk of Recent Sexual Violence in the United States. *American Journal of Public Health*, 106(5), S. 928 - 933. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.303004>
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2018). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von*

- Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 28.04.2023. Verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublicationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publication-File&v=8
- Beck, I. (2016). Normalisierung, Lebensqualität. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 154-158). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Beck, K. (2013). Kommunikation. In G. Bentele, H.-B. Brosius & O. Jarren (Hrsg.): *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 2., überarb. und erw. Aufl., S. 155-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Behrendt, R. & Kreitz, D. (2021). Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. In R. Behrendt & D. Kreitz (Hrsg.): *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. Konzepte und Methoden* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Bd. 10, S. 10-19). Bielefeld: wbv.
- Behrisch, B. (2022). Partizipatorische und emanzipatorische Forschung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies* (Springer e-Book Collection, 1st ed. 2022, S. 109-124). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (Bündnis gegen Cybermobbing, Hrsg.). (2020). *Cyberlife III - Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Zugriff am 28.06.2021. Verfügbar unter https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/Cyberlife_Studie_2020_END1__1_.pdf
- Beitzinger, F., Leest, U. & Süß, D. (2022). *Cyberlife IV. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Zugriff am 04.08.2023. Verfügbar unter https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/wp-content/uploads/2022/10/Cyberlife_Studie_2022_endfassung.pdf
- Bensch, C. & Klicpera, C. (2008). Dialogische Entwicklungsplanung - ein Modell für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 371-384). Göttingen: Hogrefe.

- Berger, A., Caspers, T., Croll, J., Hofmann, J., Kubicek Herbert, Peter, U. et al. (2010). *Web 2.0/barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung*, Aktion Mensch e.V. Verfügbar unter http://medien.aktion-mensch.de/publikationen/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf
- Bernasconi, T. (2007). *Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2007. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Bernasconi, T. (2009). Triangulation in der empirischen Sozialforschung am Beispiel einer Studie zu Auswirkungen und Voraussetzungen des barrierefreien Internets für Menschen mit geistiger Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), S. 96 - 109. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9466/pdf/ESP_2009_1_Bernasconi_Triangulation.pdf
- BfArM. (2021). *ICD-11. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision*, Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. Zugriff am 27.01.2022. Verfügbar unter https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html
- Blanz, M. (2014). Definitiorische und deskriptive Aspekte von Kommunikation. In A. Florack & U. Piontkowski (Hrsg.): *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (Psychologie 2014, S. 10-34). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- BMAS, Engels, D.; Engel Heike & Schmitz, A. (Mitarbeiter). (2016). *Zweiter Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 05.06.2020. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- BMAS. (2021). *Dritter Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 27.07.2021. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2

- BMJV. (2011). *BITV 2.0 - Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz*, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html
- BMJV. (2021a). *Strafgesetzbuch - §176 Sexueller Missbrauch von Kindern*, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Zugriff am 28.01.2021. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/___176.html
- BMJV. (2021b). *Strafgesetzbuch - §182 Sexueller Missbrauch von Jugendlichen*, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Zugriff am 28.01.2021. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/___182.html
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (Hrsg.). (2020). *Kompendium - Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bönisch-Brednich, B. (2012). Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108(1), S. 47 - 63.
- Borgstedt, S. & Möller-Slawinski, H. (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie*, Aktion Mensch e.V. Zugriff am 02.08.2023. Verfügbar unter https://aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/AktionMensch_Studie-Digitale-Teilhabe.pdf?v=16179909
- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In I. Bosse (Hrsg.): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (LfM-Dokumentation, S. 11-26). Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Bosse, I. (2014). Ethische Aspekte inklusiver Medienbildung. Gleichberechtigter Zugang zu Information und Kommunikation als Voraussetzung. *Communicatio Socialis*, 47(1).
- Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft. Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion#footnode5-5>
- Bosse, I. (2017). Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik. In F. v. Gross & R. Röllecke (Hrsg.): *Medienpädagogik der Vielfalt. Integration und Inklusion : medienpädagogische Konzepte und Perspektiven : Beiträge aus Forschung und*

- Praxis : prämierte Medienprojekte* (Dieter Baacke Preis, S. 19-31). München: kopaed.
- Bosse, I. (2020). Unterstützte Kommunikation und soziale Medien. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.): *Kompendium - Unterstützte Kommunikation* (S. 67-73). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bosse, I. & Haage, A. (2018). *Keine Inklusion ohne Medien*, Deutscher Kulturrat. Zugriff am 02.05.2023. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-digital/keine-inklusion-ohne-medien/?print=pdf>
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht*, Aktion Mensch. Zugriff am 01.11.2023. Verfügbar unter https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf
- Bosse, I., Zaynel, N. & Lampert, C. (2018). *MeKoBE - Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen. Bedarfserfassung und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung*. Zugriff am 22.11.2022. Verfügbar unter https://www.bremische-landesmedienanstalt.de/uploads/Texte/Meko/Forschung/MekoBe_Endbericht.pdf
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu & A. Accardo (Hrsg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (Édition discours, Bd. 9, Dt. Erstausg, S. 779-822). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- bpb. (2016a). *einfach Facebook - Leitfaden in einfacher Sprache*, Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 16.01.2023. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/224373/einfach-facebook-leitfaden-in-einfacher-sprache/>
- bpb. (2016b). *einfach YouTube - Leitfaden in einfacher Sprache*, Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 16.01.2023. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/224810/einfach-youtube-leitfaden-in-einfacher-sprache/>
- bpb. (2019). *einfach Instagram - Leitfaden in einfacher Sprache*, Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 16.01.2023. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/291433/einfach-instagram-leitfaden-in-einfacher-sprache/>

- Brauner, D. J., Raible-Besten, R. & Weigert, M. (1997). *Internet-Lexikon*. Berlin: De Gruyter.
- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (2020). Einleitung: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Disability Studies im deutschsprachigen Raum. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Auflage, S. 9-21). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Breunig, C., Handel, M. & Kessler, B. (2020). Massenkommunikation 1964-2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich. Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie. *Media Perspektiven*, 23(7-8), S. 410 - 432. Zugriff am 29.07.2021. Verfügbar unter https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_2020/MK_Langzeitstudie_2020_-_Langzeitvergleich.pdf
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung - Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer (Hrsg.): *Begegnung und Differenz. Menschen, Länder, Kulturen ; Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik ; [2. Tagung Internationale Sonderpädagogik, 28. - 30. 9. 2006 an der Universität Wien]* (S. 516-528). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Bühler, C. (2015). Universelles Design des Lernens und Arbeitens. In E. Fischer, H. Biermann & U. Heimlich (Hrsg.): *Inklusion im Beruf* (S. 118-138). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bühler, P. & Schlaich, P. (2016). *Medienkompetenz. Digitale Medien verstehen - erstellen - einsetzen* (1. Auflage). Stuttgart, Hamburg: Holland + Josenhans; Handwerk und Technik.
- Bundesverband Lebenshilfe. (2021). *Das Internet ist für Alle da!* Zugriff am 16.08.2023. Verfügbar unter <https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/das-internet-ist-fuer-alle-da>

- Burkart, R. (2019). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (utb Medien- und Kommunikationswissenschaft, 5., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods* (Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung). Weinheim: Beltz.
- BWS. (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderungen*, Baden-Württemberg Stiftung gGmbH. Zugriff am 14.07.2022. Verfügbar unter <https://www.bwstiftung.de/de/publikation/ergebnisse-der-jugendstudie-aufwachsen-und-alltagserfahrungen-von-jugendlichen-mit-behinderung>
- Castells, M. (2021). *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft* (2nd ed. 2021). Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35671-2>
- Caton, S. & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), S. 125 - 139. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052>
- Claussen, J., Dawid, F. & Jankowski, D. (2020). *Aufnehmen, Abtippen, Analysieren. Wegweiser zur Durchführung von Interview und Transkription* (1. Auflage). Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Cloerkes, G. (2007). Behinderung und Menschen mit Behinderungen in soziologischer Perspektive. In G. Cloerkes & R. Markowetz (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl., S. 1-15). Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, G. (2016). Stigma, Stigmatisierung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 432-433). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016). Selbstbestimmung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 169-171). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1506, S. 55-69). Bonn: BPB, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Deutscher Bundestag. Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. SGB IX. Zugriff am 16.02.2023. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/BJNR323410016.html
- Deutschlandfunk. (2021). *Massenexperiment mit offenem Ausgang*. Zugriff am 12.04.2023. Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/soziale-medien-und-jugendliche-massenexperiment-mit-offenem-100.html>
- DIMDI. (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Zugriff am 27.03.2023. Verfügbar unter https://www.bfarm.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html;jsessionid=1A0D351112FA5ED401D4E024A752C5E5.intranet262?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246
- DIMDI. (2021). *ICD-10-GM Version 2022*, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Zugriff am 12.10.2021. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/chapter-v.htm>
- Dobransky, K. & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society*, 9(3), S. 313 - 334. <https://doi.org/10.1080/13691180600751298>
- Duisburger Erklärung (1997). Duisburger Erklärung. Vorbereitet vom Programmkomitee behinderter Menschen, per Akklamation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses. In T. Frühauf (Hrsg.): *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge ; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ ; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (2., durchges. Aufl., S. 10-11). Marburg: Lebenshilfe-Verl.

- Eckert, A. (2014). Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Schule. In U. Wilken & B. Jeltsch-Schudel (Hrsg.): *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment - Inklusion - Wohlbefinden* (1. Aufl., S. 117-128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, T. & Dworschak, W. (2023). Wie gelingt schulische Inklusion mit Blick auf die sonderpädagogischen Schwerpunkte und Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(6), S. 244 - 255.
- Eder, M. (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Dissertation. Verlag Julius Klinkhardt; Universität Passau, Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.35468/9783781558878>
- Egger, A., Gattringer, K. & Kupferschmitt, T. (2021). Generationenprofile der Mediennutzung im digitalen Umbruch. Kohortenanalysen auf der Basis ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie. *Media Perspektiven*, 24, S. 27 - 291. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_2020/MK_Langzeitstudie_2020_Generationenprofile_der_Mediennutzung.pdf
- Eggert, S. (2022). Medienpädagogik und Qualitative Medienforschung. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage, S. 343-349). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnographie. In G. Mey (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 345-358). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Esser, R. (2021). Strafrechtliche Aspekte der Social Media. In G. Hornung & R. Müller-Terpitz (Hrsg.): *Rechtshandbuch Social Media* (2. Auflage, S. 305-457). Berlin: Springer.
- Etges, T. & Renner, G. (2022). Teilhabe digital ermöglichen: Wunsch und Wirklichkeit der Nutzung digitaler Technologien durch Personen mit intellektueller Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(10), S. 480 - 491.
- Eurostat. (2021). *Einzelpersonen - Frequenz der Internet-Nutzung*, Eurostat. Zugriff am 17.08.2021. Verfügbar unter <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submit-ViewTableAction.do>

- Falkai, P., Wittchen, H.-U. & Döpfner, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5* (2., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Felling, M., Fritzsche, N., Knabenschuh, S. & Schülke, B. (2016). *Hate Speech. Hass im Netz*, Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendmedienschutz (AJS) Landesstelle NRW e.V.; Landesamt für Medien Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 10.02.2021. Verfügbar unter https://ajs.nrw/wp-content/uploads/2016/06/160617_HateSpeech_WEB2.pdf
- Feuser, G. (1996). „*Geistigbehinderte gibt es nicht!*“. Zum Verhältnis von *Menschenbild und Integration*. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen „Es ist normal, verschieden zu sein“. Veranstaltungszeitraum: 6. - 8. Juni 1996 in Innsbruck. Zugriff am 15.11.2023. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>
- FG Computervermittelte Kommunikation. (2004). *Selbstverständnis*, Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Zugriff am 30.03.2021. Verfügbar unter <https://www.dgpk.de/de/selbstverst%C3%A4ndnis-der-fg-digikomm.html>
- Fischer, E. [Ernst] & Füssel, S. (2007). Staat und Recht. In E. Fischer & S. Füssel (Hrsg.): *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert; Die Weimarer Republik 1918 - 1933: Band 2; Teil 1: Börsenverein des Deutschen Buchhandels / Historische Kommission, : Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert // Band 2: Die Weimarer Republik 1918 - 1933 // Teil 1* (S. 71-98). Berlin: De Gruyter.
- Flick, U. (2011). *Triangulation* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fornfeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertepädagogik* (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Schule und Berufsbildung. (2017). *Bildungsplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter <https://weidemoor.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/206/2019/06/Bildungsplan-F%C3%B6rderschwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf>

- Frühauf, T. (Hrsg.). (1997). *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge ; Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ ; Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 1. Oktober 1994 in Duisburg* (2., durchges. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Gabriel, R. & Röhrs, H.-P. (2017). *Social Media. Potenziale, Trends, Chancen und Risiken*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), S. 299 - 320.
- Gitter, M. (2022). *Förderung digitaler Kompetenzen in der beruflichen Lehramtsausbildung. Eine Design-Based Research Studie an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Bielefeld: wbv.
- GMK. (2023). *Über uns*, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. Zugriff am 29.08.2023. Verfügbar unter <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/>
- GMK-Fachgruppe inklusive Medienbildung. (2018). *Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)*, GMK. Zugriff am 28.07.2022. Verfügbar unter <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusiv-gestalten/>
- Goggin, G. (2018). Disability and digital inequalities. Rethinking digital divides with disability theory (Routledge advances in sociology). In M. Ragnedda & G. W. Mueschert (Eds.): *Theorizing digital divides* (Routledge advances in sociology, pp. 63–74). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Goll, H. (2013). Defizit, Defizitorientierung. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (Heil- und Sonderpädagogik, 2. Aufl., S. 76). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Google LLC. (2023). *Google Family Link*. Zugriff am 09.03.2023. Verfügbar unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.kids.familylink&hl=de&gl=US>

- Grace, E., Raghavendra, P., Newman, L., Wood, D. & Connell, T. (2014). Learning to use the Internet and online social media: What is the effectiveness of home-based intervention for youth with complex communication needs? *Child Language Teaching and Therapy*, 30(2), S. 141 - 157. <https://doi.org/10.1177/0265659013518565>
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (Lesesozialisation und Medien, S. 160-190). Weinheim: Juventa-Verl.
- Gutiérrez-Recacha, P. & Martorell-Cafranga, A. (2011). People with Intellectual Disability and ICTs. *Comunicar*, 18(36), S. 173-180. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-09>
- Haage, A. (2021). *Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen. Barrieren und Förderfaktoren für die gleichberechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation*. Dissertation. Baden-Baden: Nomos.
- Hagen, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. *Geistige Behinderung*, 41(4), S. 293-306.
- Harand, Julia, Steinwede, J., Schröder, H. & Thiele, N. (2021). *Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. 4. Zwischenbericht*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality. *Communication Research*, 35(5), S. 602 - 621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Harnischmacher, M., Sengl, M., Hohlfeld, R., Heinke, E. & Lehner, L. (Hrsg.). (2020). *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/47357>
- Hasebrink, U. & Schmidt, J.-H. (2013). Medienübergreifende Informationsrepertoires. Zur Rolle der Mediengattungen und einzelner Angebote für Information und Meinungsbildung. *Media Perspektiven*, 17(1), S. 2 - 12.

- Haveman, M. & Stöppler, R. (2021). *Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (SpringerLink Bücher, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hessen gegen Hetze. (2020). *Hasskommentare*, Hessisches Ministerium des Innern und für Sport. Zugriff am 28.01.2021. Verfügbar unter <https://hessengegen-hetze.de/fragen-antworten/hasskommentare>
- Hessisches Kultusministerium. Hessisches Schulgesetz §84. SchulG HE 2017. Zugriff am 09.11.2023. Verfügbar unter <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V1P84>
- Hinz, A. (2006). Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und als Kampfbegriff der Elternbewegung - kontroverse Auseinandersetzung. In E. Wüllenweber (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 249-261). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2022, S. 93-108). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hohlfeld, R., Godulla, A. & Planer, R. (2021). Das Phänomen Social Media. In G. Hornung & R. Müller-Terpitz (Hrsg.): *Rechtshandbuch Social Media* (2. Auflage, S. 13-40). Berlin: Springer.
- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 93-99). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hüther, J. (2015). Medienpädagogik in der Vorkriegszeit. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 11-33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2017). Geschichte der Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. neu verfasste Auflage, S. 117-124). München: kopaed.

- Instagram. (2021). *Wir machen Instagram sicherer für die jüngsten Mitglieder unserer Community*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter <https://about.instagram.com/de-de/blog/announcements/continuing-to-make-instagram-safer-for-the-youngest-members-of-our-community>
- Issing, L. J. & Baacke, D. (Hrsg.). (1988). *Medienpädagogik im Informationszeitalter* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Jaeger, P. T. (2012). *Disability and the Internet. Confronting a Digital Divide* (Disability in Society). Boulder: Lynne Rienner Publishers. <https://doi.org/10.1515/9781626371910>
- Jahnke, M. (2018). Ist Influencer-Marketing wirklich neu? In M. Jahnke (Hrsg.): *Influencer Marketing. Für Unternehmen und Influencer: Strategien, Plattformen, Instrumente, Rechtlicher Rahmen. Mit Vielen Beispielen* (S. 1-12). Wiesbaden: Gabler.
- Jeltsch-Schudel, B. (1988). *Bewältigungsformen von Familien mit geistig behinderten Söhnen und Töchtern. Gespräche mit Müttern u. anderen Familienangehörigen über ihren Alltag mit e. geistig behinderten Kleinkind, Schulkind oder Erwachsenen* (Zürcher Beiträge zur Förderung Behinderter, Bd. 9, 1. Aufl.). Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 1987. Berlin: Marhold.
- Jeltsch-Schudel, B. (2014). Familienentlastung. In U. Wilken & B. Jeltsch-Schudel (Hrsg.): *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment - Inklusion - Wohlbefinden* (1. Aufl., S. 93-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), S. 59 - 68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Keeley, C., Geuting, J., Stommel, T., Kuhlmann, A., Gollwitzer, M. & Mairhofer, P. (2022). Digitale Teilhabe im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse des Forschungsprojekts DiGGi_Koeln. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 464-479.
- Keeley, C., Stommel, T. & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, S. 249 - 258.

- Kent, M. (2020). Social Media and Disability: It's complicated. In K. Ellis, G. Goggin, B. A. Haller & R. Curtis (Eds.): *The Routledge companion to disability and media* (pp. 264–274). New York, NY: Routledge.
- Kersting, A., Steinwede, J., Harand, J. & Schröder, H. (2019). *3. Zwischenbericht. Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 23.07.2020. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb541-repraesentativbefragung-behinderung.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Kiuppis, F., Pfahl, L. & Powell, J. (2010). Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die sonderpädagogische Professionalität. In S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 139-148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klamp-Gretschel, K. (2016). *Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung. Bedeutung und Perspektiven der Partizipation*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- KMK. (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 19.10.2021. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- KMK. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 19.10.2021. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf
- KMK. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 24.10.2023. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK. (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*, Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlu-esse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf
- KMK. (2021). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen. 2019/2020*, Kultusministerkonferenz. Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_So-pae_2019.pdf
- Knaup, M. (2019). *Museumspädagogik und geistige Behinderung: Aspekte gelungener Teilhabeprozesse im Museum*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies in Education. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Zugriff am 16.08.2023. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275>
- Krotz, F. (1995). Elektronisch mediatisierte Kommunikation. Überlegungen zur Konzeption einiger zukünftiger Forschungsfelder der Kommunikationswissenschaft. *Rundfunk und Fernsehen*, 43(4), S. 445 - 462.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (1st ed., S. 25-49). München: kopaed.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kulig, W. (2013). Paternalismus. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (Heil- und Sonderpädagogik, 2. Aufl., S. 264-265). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kultusministerium Hessen. (2013). *Richtlinien für Unterricht und Erziehung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, Kultusministerium Hessen. Zugriff am 23.07.2020. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/richtlinien_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung.pdf
- Kupferschmitt, T. & Müller, T. (2020). ARD/ZDF-Massenkommunikation 2020: Mediennutzung im Intermediavergleich. Aktuelle Ergebnisse der repräsentativen Langzeitstudie. *Media Perspektiven*, 23(7-8), S. 390 - 409. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2020/070820_Kupferschmitt_Mueller.pdf

- Lebenshilfe Münster. (2023). *Netz-Stecker*. Zugriff am 26.08.2023. Verfügbar unter <https://www.netz-stecker.info/>
- Leest, U. & Schneider, C. (2017). *Cyberlife II - Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*, Bündnis gegen Cybermobbing. Zugriff am 28.06.2021. Verfügbar unter https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/2016_05_02_Cybermobbing_2017End.pdf
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2006). Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950 – 1989 in der BRD. In E. Wüllenweber (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 41-52). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2013). Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin; Profession; Inklusion* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, v.27, 1. Aufl., S. 111-142). Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Littlejohn, S. W., Foss, K. A. & Oetzel, J. G. (2017). *Theories of human communication* (Eleventh edition). Long Grove Illinois: Waveland Press Inc.
- Maderthaner, R. (2017). *Psychologie* (utb basics, Bd. 2772, 2. Auflage, Online-Ausgabe). Stuttgart, Wien: UTB; Facultas.
- Mai, L. & Rühle, A. (2020). Zukunftsorientiertes Konzept für eine repräsentative Intermediastudie. Studiendesign und Methode der ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie 2020. *Media Perspektiven*, 23, S. 433 - 446. Zugriff am 29.07.2020. Verfügbar unter https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_2020/MK_Langzeitstudie_2020_-_Konzept_und_Methode.pdf
- Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik* (1. Aufl.). Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80363-4>
- Markowetz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes & R. Markowetz (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine*

- Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl., S. 207-278). Heidelberg: Winter.
- Marr, M. (2004). Wer hat Angst vor der Digitalen Spaltung? Zur Haltbarkeit des Bedrohungsszenarios. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 52(1), S. 76 - 94. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2004-1-76>
- Marr, M. & Zillien, N. (2020). Digitale Spaltung. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation* (Living reference work, S. 1-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marx, S. A. (2019). *Medienkompetenz. Vom selbstbestimmten Umgang mit den Medien* (Philosophische Praxis, Bd. 1, 1. Auflage). Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783896657541>
- Maskos, R. (2010). Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. *arranca!*, (43). Zugriff am 09.11.2023. Verfügbar unter <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism>
- Mayerle, M. (Hrsg.). (2015). „Woher hat er die Idee?“. *Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung. Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor* (ZPE-Schriftenreihe, Bd. 40). Siegen: Universi.
- Mayerle, M., Freese, B., Kempf, M., Düber, M., Göthling, S., Kalisch, C. et al. (2013). Digitale Teilhabe. *Siegen: Sozial*, S. 59 - 71. Zugriff am 09.11.2023. Verfügbar unter https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/785/1/SISO_2013_Heft_1.pdf
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55628, Orig.-Ausg., 12. Aufl., S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Mensch zuerst. (2021). *Grundsatzprogramm, Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.* Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/wer-sind-wir/grundsatz-programm.php>
- Merten, K. (1977). *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse* (Studien zur Sozialwissenschaft). Opladen: Westdt. Verl.

- Meta. (2022). *Was wir machen*. Zugriff am 09.11.2023. Verfügbar unter <https://about.facebook.com/de/technologies/>
- Metzger, J. (2022). *Mehr als eine Ressource - die soziale Bedeutung lokaler Saatgut-systeme und des Saatgutaustausches im Globalen Süden. Das Beispiel Tansania* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33244-0>
- Michelis, D. & Stumpp, S. (2021). Einführung in die Sozialen Medien. In S. Stumpp, D. Michelis & T. Schildhauer (Hrsg.): *Social Media Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle und Praxis* (4. Auflage, S. 21-38). Baden-Baden: Nomos.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung- Mecklenburg-Vorpommern. (2023). *Rahmenplan Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsbildungsstufe*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-allgemeine-foerderschule/RP_geistige_Entwicklung.pdf
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend - Rheinland-Pfalz. (2001). *Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=n0wCkzapf7BBJMOzvztSlw%3D%3D
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft - Saarland. (2004). *Lehrplan. Schule für Geistigbehinderte*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Foerderschulen/LP_FS_G/LP_F%C3%B6rderschule_geistige_Entw_2004.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (2002). *Lehrplan. Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I_II/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplan_Sonderp%C3%A4dagogische_F%C3%B6rderung.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport - Baden Württemberg. (2022). *Bildungspläne Baden-Württemberg. Basiskurs Medienbildung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-610630459/lsbw/sbbz-bildungsplanimport/BrowserPDF20221102/BP2022BW_SOP_GENT_TEIL-C_BMB%20%28Bildungsplan%20Basiskurs%20Medienbildung%2020221102%29.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_riLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung__2022_06_07.pdf
- Moffat, A. K., Redmond, G. & Raghavendra, P. (2019). The Impact of Social Network Characteristics and Gender on Covert Bullying in Australian Students with Disability in the Middle Years. *Journal of School Violence*, 18(4), S. 613 - 629. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1644180>
- mpfs. (2022). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Zugriff am 29.08.2023. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_web_final.pdf
- mpfs. (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Zugriff am 05.06.2020. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=38C3159C6052CE5D5D5E37CF50C03082?__blob=publicationFile&v=4
- mpfs. (2020a). *Gute Noten fürs Homeschooling. Sonderbefragung „JIMplus Corona“ zum Medienumgang während der Schulschließung*. Pressemitteilung, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Zugriff am 20.07.2021. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Presse/2020/PM_02_2020_JIMplus_Corona.pdf
- mpfs. (2020b). *JIM Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- 19-Jähriger, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Zugriff am 15.06.2021. Verfügbar

- unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- mpfs. (2020c). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Zugriff am 20.07.2021. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf
- mpfs. (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Zugriff am 14.07.2022. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Münker, S. (2009). *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die sozialen Medien im Web 2.0* (Edition Unseld, Bd. 26, Erste Auflage, Originalausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münker, S. (2015). Die Sozialen Medien des Web 2.0. In D. Michelis & T. Schildhauer (Hrsg.): *Social Media Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Netti, P., Boban, I. & Hinz, A. (2022). »Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich«. *Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neuhäuser, G. (2007). *Syndrome bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen* (2., erw. und überarbeitete Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Neuhäuser, G. (2008). Medizinische Aspekte. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 159-178). Göttingen: Hogrefe.
- Neuhäuser, G. (2013). Ursachen geistiger Behinderung (medizinische Aspekte). In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (Heil- und Sonderpädagogik, 2. Aufl., S. 389-392). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.): *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1
- Newman, L., Browne-Yung, K., Raghavendra, P., Wood, D. & Grace, E. (2017). Applying a critical approach to investigate barriers to digital inclusion and online social networking among young people with disabilities. *Information Systems Journal*, 27(5), S. 559 - 588. <https://doi.org/10.1111/isj.12106>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Sekundarbereich I*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.nibis.de/uploads/nlq-huhn/kc_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung_sekundarbereich_i.pdf
- Niediek, I. (2014). Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Teilhabe*, 53(3), S. 100 - 105. Zugriff am 09.11.2023. Verfügbar unter https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2014_3.pdf
- Nielsen, J. (2006). *The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities*, Nielsen Norman Group. Zugriff am 07.06.2021. Verfügbar unter <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>
- Nußbeck, S. (2008). Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 5-17). Göttingen: Hogrefe.
- O'Reilly, T. (2005). *Web 2.0: Compact Definition?* Zugriff am 20.07.2020. Verfügbar unter <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- O'Reilly, T. (2008). *What Is Web 2.0*. Zugriff am 20.07.2020. Verfügbar unter <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Reilly, T. (2009). *What is Web 2.0*. O'Reilly Media.
- Pariser, E. (2012). *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Hanser.

- Pitsch, H. J. & Thümmel, I. (2014). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, v.2, 4th ed.). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Pitsch, H.-J. (2006). Normalisierung. In E. Wüllenweber (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 224-236). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Poferl, A. & Schröer, N. (2022). Soziologische Ethnographie. Zur Entwicklung und zum Aufbau einer Forschungslandschaft. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.): *Handbuch soziologische Ethnographie* (S. 1-7). Wiesbaden: Springer VS.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), S. 1 - 6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Pross, H. (1972). *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen* (Das Wissen der Gegenwart: Geisteswissenschaften). Darmstadt Wien u.a.: Habel.
- Pürer, H. (2003). *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch* (UTB für Wissenschaft). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Pürer, H. & Baugut, P. (2014). *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft* (UTB, 2., völlig überarb. und erw. Aufl.). Konstanz, München: UVK-Verl.-Ges.
- Radtke, P. (2016). Interessensvertretung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 445-447). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Raghavendra, P., Hutchinson, C., Grace, E., Wood, D. & Newman, L. (2018). „I like talking to people on the computer“: Outcomes of a home-based intervention to develop social media skills in youth with disabilities living in rural communities. *Research in Developmental Disabilities*, 76, S. 110 - 123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.012>
- Raghavendra, P., Wood, D., Newman, L. & Lawry, J. (2012). Why aren't you on Facebook?: Patterns and experiences of using the Internet among young people with physical disabilities. *Technology and Disability*, 24(2), S. 149 - 162. <https://doi.org/10.3233/TAD-2012-0343>
- Ratz, C., Reuter, C., Schwab, J., Siegemund-Johannsen, S., Schenk, C., Ullrich, M. et al. (2020). Bildungsrealität in Zeiten geschlossener Schulgebäude. Befragungsergebnisse aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Spuren*, (4), S. 4 - 13.

- Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B. et al. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842>
- Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K. K. & Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13(3/4), S. 283 - 298. <https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2017). *Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Selbstständige Lebensführung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/get-File.php?lplanid=175&lplansc=Kcr1Lsq9j2j3vvgD0t3e&aktion=lplanfile&token=9dba3bc133e7a30288f2266288c3e737>
- Sängerlaub, A., Meier, M. & Rühl, W.-D. (2020). „Islamische Grabschparty in Schorndorf!“: Die Bundestagswahl 2017 und das Phänomen „Fake News“. In M. Harnischmacher, M. Sengl, R. Hohlfeld, E. Heinke & L. Lehner (Hrsg.): *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 219-244). Baden-Baden: Nomos.
- Sarimski, K. (2003). Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In G. Neuhäuser (Hrsg.): *Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlungen und Rehabilitation* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 42-54). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Sarimski, K. (2008). Förderung sozialer Kompetenzen. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 313-326). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2013). Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In G. Neuhäuser (Hrsg.): *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 44-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, H. (2017a). Neue Medien im FgE. *Lernen konkret*, (1), S. 36 - 37.
- Schäfer, H. (2017b). WhatsApp und Co. Beratung, Kooperation, Prävention. *Lernen konkret*, (2), S. 38 - 39.
- Schau hin. (2023). *TikTok: Mehr Sicherheit für Kinder*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter <https://www.schau-hin.info/sicherheit-risiken/tiktok-musically-mehr-sicherheit-fuer-kinder>

- Schenk, L. (2020). Was ist Cybermobbing. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (1st ed. 2020, S. 273-301). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, J.-H. (2018). *Social Media* (Medienwissen kompakt, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Scholl, A. (2018). *Die Befragung* (UTB, 2413. Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, 4., bearbeitete Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2022). *Unterstützte Kommunikation. Grundfragen und Strategien* (1. Auflage). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Schönwiese, V. (2020). Partizipativ und emanzipatorisch. Ansprüche an Forschung im Kontext der Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Auflage, S. 114-127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92573-2>
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift Medienpädagogik*, 53(5), S. 50 - 60.
- Schorb, B. (2019). Medienkompetenz und Inklusion. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage, S. 65-76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuck, H. (2016). *Subjektive Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in der Lebensphase Alter*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Schulz, W. (2009). Kommunikationsprozess. In E. Noelle-Neumann (Hrsg.): *Fischer Lexikon Publizistik, Massenkommunikation* (Fischer, Aktualisierte, vollst. überarb. und erg. Aufl., S. 169-199). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Schulz von Thun, F. (1982). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen ; Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (Rororo, Orig.-Ausg., 16. - 22. Tsd). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schuppener, S. (2008). Psychologische Aspekte. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 89-114). Göttingen: Hogrefe.

- Seibert, N. (2023). Social Media Nutzung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt gE - Eine Bestandsaufnahme. In U. Kahle & J. Schädler (Hrsg.): *Handbuch Digitale Teilhabe und personenzentrierte Technologien für Menschen mit Behinderungen*. (Im Druck). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Senator für Bildung und Wissenschaft - Bremen. (2002). *Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/02-08-01_Sonderp%C3%A4dagogik.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2011). *Rahmenlehrplan. Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“*.
- Spanhel, D. (2015). Geschichte der Medienpädagogik seit 1980. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 94-130). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Speck, O. (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung; mit 17 Abbildungen und 4 Tabellen* (13., aktualisierte Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sponholz, J. & Boenisch, J. (2021). Digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(11), S. 592 - 603.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2022). *LehrplanPLUS Förderschule Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20geistige%20Entwicklung%20-%20Juli%202022.pdf>
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (edition suhrkamp, Bd. 2679, 3. Auflage, Originalausgabe). Berlin: Suhrkamp.
- Stark, B., Magin, M. & Geiß, S. (2022). Meinungsbildung in und mit sozialen Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien* (Springer Nachschlagewissen, Living Reference Work, continuously updated edition, S. 213-231). Wiesbaden: Springer VS.

- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55628, Orig.-Ausg., 12. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Steinwede, J., Kersting, A., Harand, J., Schröder, H., Schäfers, M. & Schachler, V. (2022). *Abschlussbericht. Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 21.11.2022. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativbefragung-teilhabe.html>
- Stiftung Digitale Chancen. (2002). *Download: Umfrage zur Internetnutzung durch Menschen mit Behinderungen*, Stiftung Digitale Chancen. Zugriff am 22.07.2020. Verfügbar unter <https://www.digitale-chancen.de/content/downloads/index.cfm/aus.11/key.248/secid.13/secid2.19>
- Stöppler, R. (2008). Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Schule und Unterricht bei Menschen mit geistiger Behinderung. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 578-589). Göttingen: Hogrefe.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen* (UTB Sonderpädagogik, Bd. 4135, 2., aktualisierte Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder* (Aspekte moderner Sonderpädagogik, Bd. 3422). Paderborn: Schöningh.
- Stumpp, S. & Michelis, D. (2021). Einführung in die Sozialen Medien. In S. Stumpp, D. Michelis & T. Schildhauer (Hrsg.): *Social Media Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle und Praxis* (4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 21-38). Baden-Baden: Nomos.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- Sutter, T. & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz*.

- Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (Lesesozialisation und Medien, S. 129-147). Weinheim: Juventa-Verl.
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2020). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In M. Taddicken & J.-H. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien* (Springer NachschlageWissen, Living Reference Work, continuously updated edition). Wiesbaden: Springer VS.
- Tagesschau. (2023). *Wie Pädokriminelle Alleinerziehende ausnutzen*. Zugriff am 12.04.2023. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/investigativ/swr/paedokriminalitaet-cybergrooming-101.html>
- Terfloth, K., Bauersfeld, S. & Pitsch, H.-J. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (utb-studi-e-book, Bd. 3677, 3., aktualisierte Auflage). München, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag; UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Terfloth, K. & Janz, F. (2009). Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In F. Janz (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung* (Edition S, S. 9-19). Heidelberg: Winter.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (1st ed., S. 50-59). München: kopaed.
- Theunert, H. (2008). Qualitative Medienforschung. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 301-306). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Theunissen, G. (2000). Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In R. Markowetz & G. Cloerkes (Hrsg.): *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 137-149). Heidelberg: Winter.
- Theunissen, G. (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (3. Auflage). Freiburg: Lambertus-Verlag.

- Theunissen, G. (2016). Empowerment. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. An-
tor (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie
und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 114-116). Stuttgart: Verlag
W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. & Stichling, M. (2008). Empowerment. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Son-
derpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4,
S. 385-397). Göttingen: Hogrefe.
- Thimm, W. (2008). Das Normalisierungsprinzip - eine Einführung (1979). In W.
Thimm (Hrsg.): *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Ge-
genwart eines Reformkonzepts* (Ein Fachbuch der Bundesvereinigung Lebenshilfe
für Menschen mit Geistiger Behinderung e.V, 2. Aufl., S. 12-32). Marburg: Lebens-
hilfe-Verl.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2022). *Rahmenlehrplan für
den Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung*. Zugriff am 24.08.2023.
Verfügbar unter [https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resour-
ces/me-
dien/58230?dateiname=Rahmenlehrplan_Bildungsgang_indiv_Lebensbewaelti-
gung_Endfassung_2022-08-22.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/me-
dien/58230?dateiname=Rahmenlehrplan_Bildungsgang_indiv_Lebensbewaelti-
gung_Endfassung_2022-08-22.pdf)
- TikTok. (2023). *Leitfaden für Erziehungsberechtigte*. Zugriff am 09.08.2023. Verfüg-
bar unter <https://www.tiktok.com/safety/de-de/guardians-guide/>
- Tulodziecki, G. (1998). *Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bil-
dungsaufgabe*. (formal überarbeitete Version), Pädagogische Rundschau. Zugriff
am 25.11.2020. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/voll-
texte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf](https://www.pedocs.de/voll-
texte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf)
- Tulodziecki, G. (2015). Medienpädagogik in der Nachkriegszeit bis zum Ende der
1970er Jahre. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Die Geschichte
der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 63-93). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- UBSKM. (2021a). *Cybergrooming*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend; Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmiss-
brauchs. Zugriff am 24.06.2021. Verfügbar unter [https://beauftragter-miss-
brauch.de/praevention/sexuelle-gewalt-mittels-digitaler-medien/cybergrooming](https://beauftragter-miss-
brauch.de/praevention/sexuelle-gewalt-mittels-digitaler-medien/cybergrooming)
- UBSKM. (2021b). *Risikofaktoren für eine besondere Gefährdung*, Unabhängiger Be-
auftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Zugriff am 01.07.2021.

- Verfügbar unter <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/risikofaktoren-fuer-eine-besondere-gefaehrdung>
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994*. Zugriff am 01.11.2021. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- United Nations. (2023, 29. Juni). *15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, 13 December 2006*. Zugriff am 29.06.2023. Verfügbar unter https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en
- van Deursen, A. J. A. M. & Helsper, E. J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. Hale & A. Williams (Eds.): *Communication and Information Technologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities* (Studies in Media and Communications, v.10, vol. 10, pp. 29–52). Bradford: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Deursen, A. J. A. M. & van Dijk, J. A. G. M. (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *The Information Society*, 31(5), S. 379 - 391. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770>
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Verbraucherbildung. (2023). *Netzwerk Verbraucherschule*. Zugriff am 04.07.2023. Verfügbar unter <https://www.verbraucherbildung.de/herzlich-willkommen-beim-netzwerk-verbraucherschule>
- Wachsmuth, S. (2010). Soziale Netzwerke. Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner. In isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (14.031.001-14.037.001). Karlsruhe: Von Loeper.

- Wacker, E. (2008). Soziologische Ansätze: Behinderung als soziale Konstruktion. In S. Nußbeck (Hrsg.): *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4, S. 115-158). Göttingen: Hogrefe.
- Walden, T. (2015). Medienpädagogik im Dritten Reich? In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 34-62). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, (1), S. 9 - 31. Zugriff am 10.08.2023. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html#content>
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Auflage, 56-73). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. & Karim, S. (2022). Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2022, S. 1-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Waldschmidt, A. & Schillmeier, M. (2022). Theorieansätze in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2022, S. 73-91). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränderte Auflage). Bern: Hogrefe.
- We Are Social, DataReportal & Meltwater. (2023). *Ranking der größten Social Networks und Messenger nach der Anzahl der Nutzer im Januar 2023 (in Millionen)*, Statista. Zugriff am 01.11.2023. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/181086/umfrage/die-weltweit-groessten-social-networks-nach-anzahl-der-user/>
- Weixler, A., Chihaiia, M., Martínez, M., Rennhak, K., Scheffel, M. & Sommer, R. (Hrsg.). (2021). *Postfaktisches Erzählen? Post-Truth - Fake News - Narration* (spectrum Literaturwissenschaft, Band 71). Berlin: De Gruyter.

- WHO. (2022). *ICD-11*, WHO - World Health Organisation. Zugriff am 09.03.2022. Verfügbar unter <https://icd.who.int/browse11/l1-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007>
- Wilken, E. (Hrsg.). (2014). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). (2014). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment - Inklusion - Wohlbefinden* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC12154242>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, (1). Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview. Principles and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Zaynel, N. (2017). *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom* (Research). Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17754-6>
- Zeit online. (2023). *Das Kinderspiel mit Nazicontent*. Zugriff am 12.04.2023. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/digital/games/2023-02/roblox-rechtsextremismus-gaming-kinder-inhalte>
- Zentel, P. (2023). Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. *Lernen konkret*, 42(1), S. 4 - 9.
- Zillien, N. & Haufs-Brusberg, M. (2014). *Wissenskluft und Digital Divide* (Konzepte, Band 12, 1. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Zimmer, F., Scheibe, K., Schmoly, L. & Dreisiebner, S. (2019). Fake News im Zeitalter der Social Media. In S. Büttner (Hrsg.): *Die digitale Transformation in Institutionen des kulturellen Gedächtnisses. Antworten aus der Informationswissenschaft* (S. 211-239). Berlin: De Gruyter.

15 Anhang

Inhaltsverzeichnis – Anhang

1. CODESYSTEM	2
1.1. HAUPTCODES.....	2
1.2. SUBCODES NUTZUNG.....	4
1.3. SUBCODES: UNTERSCHIEDEN	5
1.4. SUBCODES: ERKENNEN.....	5
1.5. SUBCODES: KRITISCHES NUTZUNGSVERHALTEN.....	7
1.6. SUBCODES: MEDIENINHALTE.....	7
2. INTERVIEWLEITFADEN	9

1. Codesystem

1.1. Hauptcodes

Code	Definition	Ankerbeispiel
Nutzung	Nutzung von Social Media unter Berücksichtigung von Plattformen und Hard-/Software.	„ B: Ich gucke gerne YouTube. Und auf Instagram und auf Snapchat bin ich öfters drin. Und bei Facebook bin ich nie drin. Und ein paar Sachen schreibe ich mit meinen Freunden auf WhatsApp. Und telefoniere gerne und mehr mache ich eigentlich gar nicht am Handy.“ (Luisa, Pos. 3)
Unterscheiden/ Parasoziale Aspekte	Unterscheidung zwischen realen und fiktiven Kommunikationssituationen. Parasoziale Aspekte der Kommunikation. Art der Online Kontakte.	„ B: Also da gibt es-, Scheiße, ich habe voll viele. Da gibt es so einen TikToker, ... ## ist, glaube ich, nicht so der Große, sage ich jetzt mal so. Aber dem folge ich halt. Keine Ahnung, ist halt cool so. Und ja, ich habe halt schon so voll viele. Ich habe-, meine Freunde, die haben halt so mir auch gefolgt, jetzt meine beste Freundin, meine beste Freundin mit ihrer Freundin halt und meine Cousine hat mir auch gefolgt. Aber ich habe 244, die ich folge. Also das sind schon einige.“ (Salomé, Pos. 87)
Erkennen	Erkennen von problematischen Online-Inhalten oder Kommunikationsanbahnungen.	„ B: Nein. Niemand außer ich. Nur ich darf. Außer wenn komische Nachrichten kommen, die ich überhaupt nicht kenne, dann sage ich es meiner Mama und dann guckt sie.“ (Marlina, Pos. 193)
Kritisches Nutzungsverhalten	Nutzungshäufigkeit und externe Reglementierung von Social Media.	„ B: Die Mama ist halt mit meinem Handy verbunden, sage ich jetzt mal so. Da kann die halt so kontrollieren, wie lange ich am Handy war und wo ich gerade auch bin und so. Das ist-, ja.“ (Salomé, Pos. 53)

Medieninhalte	Konsumierte oder produzierte Medieninhalte.	„ B: Mit den Katzen und so. Da, wenn ich immer so lustige Videos angucken.“ (Luisa, Pos. 35-36)
Empowerment	Gezeigtes empowerndes Verhalten. Aussagen, die auf empowernde Momente hindeuten.	„ B: Ich mache-, hier, ich mache-, ich zum Beispiel so Filter benutzen. Dann so. Dann so fotografieren. So. Und dann, das ist ein Filter und dann fotografieren. Zum Beispiel jetzt so. So. Fotografieren, dann fertig“ (Ahmet, Pos. 11-12).
Selbstbestimmung	Selbstbestimmung in Bezug auf Social Media und die damit einhergehende Gerätenutzung.	„ B: Nein. Niemand außer ich. Nur ich darf. Außer wenn komische Nachrichten kommen, die ich überhaupt nicht kenne, dann sage ich es meiner Mama und dann guckt sie“ (Marlina, Pos. 193-194)
Teilhabeprozesse	Teilhabe an der Gesellschaft durch Social Media.	„ B: Dann, dann hier, hier habe ich es angefangen. Dann habe ich hier-, dann habe ich hier 200 Followers. Also 200 Abos kann man meinen. Also ist schon nicht viel, aber- [...] Also Fortnite-Videos. Das sind Fortnite-Videos“ (Ahmet, Pos. 135; 141-142).
Besonderheiten	Besonderheiten bei der Befragung. Besondere Geschichten der Proband*innen.	„ B: Das Handy gehört meiner Freundin, darum habe ich das mir geliehen. I: Du hast gar kein eigenes Handy? (B: Genau.) Das ist das Handy von deiner Freundin? (B: Ja.) Ach so. Das habe ich gar nicht verstanden. Und wie-, also-, und wie hast du das dann mit diesen Mobilien Daten gemacht? Das kostet ja Geld. B: Meine Freundin und ich bezahlen das zusammen.“ (Luisa, Pos. 165-167)

1.2. Subcodes Nutzung

Sub Code	Definition	Ankerbeispiel
Fertigkeiten und Fähigkeiten	Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Anwendung der jeweiligen Plattformen.	„ B: Also zum Beispiel jetzt bei YouTube: Da gehe ich jetzt mal da rein. Dann musst du nur hier auf Suchen gehen und das dann eintippen einfach. Dann findest du schon das.“ (Marlina, Pos. 55)
Plattformen	Genutzte Social Media Plattformen.	„ B: Instagram. Da mache ich auch Bilder rein wie beim Instagram-, auf Snapchat und WhatsApp. Das mache ich auch da. Gucke mir auch Video an und schreibe auch mit den, wenn ich den kenne. Und sonst mache ich eigentlich nichts.“ (Luisa, Pos. 113-114)
Schriftsprache	Ausprägung der Lesefähigkeit	„ B: Also mit Sprachsteuerung mache ich das eigentlich manchmal. Da finde ich eigentlich alles. Ja.“ (Marlina, Pos. 57)
Hardware	Genutzte Hardware. Weiterer Fokus auf mobilen Daten und WLAN.	„ B: Ich habe so 4G, da geht es noch. Aber wenn ich so E oder so bekomme, dann wird es halt Kacke.“ (Salomé, Pos. 191)
Spiele	Spiele auf den mobilen Endgeräten (insbesondere kooperative Spiele).	„ B: [...] Dann kriegen die das. Es gibt Freundinnen, die kriegst du angezeigt. Das sind meistens Mädchen, die mitspielen, auch zwischendurch Jungs. Und dann hat sie mich und dann habe ich sie. Dann gucke ich, wer gerade was spielt, kann ich zum Glück auch einsehen. [...]“ (Viktor, Pos. 37).

1.3. Subcodes: Unterscheiden

Sub Code	Definition	Ankerbeispiel
Kontakte	Kontakte, die über Social Media gepflegt werden.	„ B: Ich fange gerade mal an. Das ist mein WhatsApp. Da ist meine Mutter drauf, wie du siehst, meine Tante, die Oma, die Freundin von meinem Bruder, mein Bruder wie du ...## kannst und unsere Freundin. Toll. Unsere Freunde, meine beste Freundin und der beste Freund von meiner Tante.“ (Marlina, Pos. 5)
Influencer*innen/ YouTuber*innen	YouTuber*innen und Influencer*innen.	„ B: Zwar ich kenne Trymax. Der ist ein Influencer. Ja. Und der macht auch YouTube-Videos. Also der hat in Instagram, was weiß ich, glaube ich schon irgendwas mit 6.000 oder was. Keine Ahnung. Aber der ist ein Influencer.“ (Ahmet, Pos. 53-54)

1.4. Subcodes: Erkennen

Sub Code	Definition	Ankerbeispiel
Lösungsverhalten	Umgang mit Problemen auf Social Media.	„ B: Nein, deswegen habe ich auch Leute blockiert und das war auch ziemlich böse von denen, was die gemacht haben. Deswegen habe ich auch keinen Kontakt mehr zu denen.“ (Jolanda, Pos. 123)
Sexualisierte Gewalt	Sexualisierte Gewalt und/oder Cybergrooming wird von den Proband*innen thematisiert.	„ B: [...] Aber wenn die jetzt so 23 sind, dann schon. Das war halt bei ihr so, 23 so. Ja, ist sie mit dem in das Auto gestiegen und ist dann in das Parkhaus gegangen und dann hat der da lauter Sachen gemacht so, ja. Das ist halt-“ (Anna, Pos. 63).

Datenschutz	Thematisierung von Datenschutz.	„ B: Also, dass man seinen echten Namen nicht zeigt. Seinen echten Namen nicht zeigt. Die App keinerlei Namen weiß. Dass keiner deine Telefonnummer weiß. Die kriegen dann ja halt auch-. Denen Leuten den du das sagst. Oder die wollen doch halt auch dein Alter schreiben“. (Robin, Pos. 39)
Mobbing	Mobbing Erfahrungen auf Social Media.	„ B: Weil mich schon andere Leute auf Insta richtig niedergemacht haben, total beleidigt und geärgert und deswegen habe ich auch so wenig Kontakt darauf“ (Jolanda, Pos. 121).

1.5. Subcodes: Kritisches Nutzungsverhalten

Sub Code	Definition	Ankerbeispiel
Nutzung/Zeit	Nutzungsdauer der verschiedenen digitalen Medien.	„ B: Das ist immer unterschiedlich. Es waren schon mal 13 Stunden. Also Handyzeit. Ja, es ist immer unterschiedlich“ (Anna, Pos. 47-48).
Schule/Regeln	Reglementierungen der Mediennutzung durch die Schule.	„ I: Achso. Okay. Aber darfst du es in der Schule benutzen? B: Im Unterricht, nein. In der Pause, nein.“ (Laura, Pos. 10-11)
Regeln/Erziehungs-berechtigte	Reglementierungen durch der Mediennutzung Erziehungsberechtigte.	„ B: Du darfst, dann sagen die mir Bescheid. Wenn Schluss ist, dann ist Schluss.“ (Viktor, Pos. 283-284)

1.6. Subcodes: Medieninhalte

Sub Code	Definition	Ankerbeispiel
Ab 18	Konsum von nicht-jugendfreien Inhalten.	„ B: Ich gucke schon auch mit Video ab 18 und dann dachte ich mir: „Cool.“ (I: Wie bitte?) Ich gucke immer Videos von-, ab 18 und dann das ich-, ich gebe es immer ein und dann kamen schon viele Videos, was ich noch nicht gucken durfte, aber ich mache es trotzdem. Dass ich das gucken darf.“ (Luisa, Pos. 49-50)
Fake News	Thematisierung von Fake News	„ B: Also dass Instagram überhaupt gar nicht die Realität entspricht, würde ich jetzt aus meiner Seite sagen. Also ich würde eher sagen das, was mein Yogalehrer ja gezeigt haben von YouTube und so etwas.“ (Salih, Pos. 99)
Werbung	Konsum von Werbung, sowohl im klassischen (Eindeutige Werbung), wie auch neuerem Sinne (Produktplatzierungen).	„ B: Ja. Das regt mich ja immer auf. Dann warte ich so ein paar Sekunden, ich denke dann immer so: Geh doch jetzt weg!“ (Salomé, Pos. 169-170)

Eigene Produktionen	Eigenständig erstellte Produktionen für Social Media.	„ B: Ich mache-, hier, ich mache-, ich zum Beispiel so Filter benutzen. Dann so. Dann so fotografieren. So. Und dann, das ist ein Filter und dann fotografieren. Zum Beispiel jetzt so. So. Fotografieren, dann fertig.“ (Ahmet, Pos. 11)
----------------------------	---	---

2. Interviewleitfaden

1. *Technologische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von mobilen Endgeräten*
 - Welche Geräte werden benutzt?
 - Wie werden die Geräte genutzt?
 - Welche Software (Apps) wird genutzt?
 - Gibt es technologische Hilfen, die bei der Realisierung der Social Media Nutzung behilflich sind?
 - Besitzen die Befragten eigene Endgeräte?
2. *Unterscheidung von „real life“ und „virtueller Realität“*
 - Welche berühmten Persönlichkeiten sind bekannt?
 - Gibt es Influencer*innen, die bekannt sind?
 - Wie wird die Beziehung zu diesen Persönlichkeiten eingeschätzt?
 - Wie häufig werden Seiten von berühmten Persönlichkeiten besucht?
 - Ist bekannt, das Influencer*innen Werbemaßnahmen durchführen (affiliate Links etc.)
 - Besteht Kontakt zu realen Kontakten über Social Media ?
 - Gibt es sog. „Online Bekanntschaften“?
3. *(Erkennen von Cybergrooming/Cybermobbing²⁴⁹)*
 - Wurden die Schüler*innen schon mal Online beleidigt?
 - Gibt es bekannte Fälle von Beleidigungen, die über Social Media getätigt wurden?
 - Wie wird auf Mobbing reagiert?
 - Wurde Mobbing bereits in der Schule thematisiert?
 - Sind Fälle von Cybergrooming bekannt?
 - Sind die Schüler*innen mit Cybergrooming konfrontiert gewesen?
4. *Kritische und reflektierte Einschätzung des eigenen Nutzungsverhaltens*
 - Werden Social Media genutzt? Wenn ja seit wann? Wenn nein warum nicht?
 - Wie häufig sind die Schüler*innen in Social Media unterwegs?
 - Können adäquate Orte und Zeiten der Internetnutzung genannt werden?
 - Gibt es Reglementierungen? Wer reglementiert?
 - In welchem Rahmen dürfen eigene Endgeräte genutzt werden?
 - In welchem Rahmen dürfen fremde Endgeräte genutzt werden?
 - Wurde Social Media Nutzung in der Schule thematisiert?
 - Was ist den Schüler*innen wichtig
 - Welche Möglichkeiten der Nutzungen sehen die Schüler*innen
5. *Kritische und reflektierte Einschätzung der Medieninhalte*
 - Welche Medieninhalte werden auf Social Media konsumiert?

²⁴⁹ In Absprache mit den Schulen wurde dieser Teil des Fragebogens nur aktiv, wenn die Schüler*innen von sich aus über jene Themen sprechen wollten. Ansonsten sollte ein triggern vermieden werden.

- Gibt es bestimmte Seiten, die von den Befragten als „seriös“ eingestuft werden?
 - Welche nicht?
 - Inwiefern setzen sich die Befragten mit den gesehenen Medieninhalten auseinander?
 - Welche Medieninhalte werden konsumiert?
6. Schulbezug²⁵⁰
- Was wurde und wird in der Schule bezüglich Social Media gemacht?
 - Gibt es Themenwünsche bezüglich des Unterrichts und Social Media?
 - Welchen Stellenwert nimmt Social Media in der Schule ein?
7. Persönlicher Bezug²⁵¹
- Welchen Stellenwert nimmt Social Media in der Freizeit ein?
 - Was verbinden die Schüler*innen mit Social Media?
 - Welche persönlichen Momente wurden über Social Media ausgelebt?
 - Was wird auf Social Media gemacht?

²⁵⁰ Hinzugefügt nach Pre-Test.

²⁵¹ Hinzugefügt nach Pre-Test.