

## Inklusive Medienarbeit: Herausforderungen für Teilhabe an medienpädagogischer Bildung in der OKJA

*Melanie Schaumburg*

**Abstract:** Medienbildung spielt heute eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Teilhabe – auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Vor diesem Hintergrund ist die Medienpädagogik gefordert, ihre Angebote inklusiv zu gestalten. Insbesondere durch die Novellierung des SGB VIII im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG, 2021) wurde der Auftrag zur inklusiven Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe rechtlich gestärkt. Auf Grundlage dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie des spezifischen Bildungsauftrags der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) wird in diesem Beitrag aufgezeigt, wie medienpädagogische Angebote an die vielfältigen Bedürfnisse heterogener Zielgruppen angepasst werden können. Der Beitrag beleuchtet zentrale Herausforderungen, die in der Praxis inklusiver Medienarbeit auftreten, und stellt abschließend Strategien vor, die eine erfolgreiche Umsetzung inklusiver Medienprojekte unterstützen können.

**Stichwörter:** Medienarbeit, inklusive Medienbildung, Aktive Medienarbeit, Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA), Jugendmedienarbeit, Inklusion, Teilhabe

**Zitation:** Schaumburg, Melanie (2025): Inklusive Medienarbeit: Herausforderungen für Teilhabe an medienpädagogischer Bildung in der OKJA. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(3), 110-128. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/846>

### Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

## Inklusive Medienkompetenz unterstützen

Eine Untersuchung hat gezeigt: Digitale Medien sind wichtig für alle Jugendlichen, egal ob mit oder ohne Behinderung. Digitale Medien sind zum Beispiel: Internet, Computerprogramme, Handyprogramme oder soziale Plattformen. Darum sollten Kinder und Jugendliche lernen, wie sie Medien sinnvoll nutzen können. Das Fachwort dafür heißt: Medienkompetenz. Die Angebote müssen inklusiv gestaltet werden, damit auch Jugendliche mit Behinderung einbezogen werden.

Die Jugendarbeit kann ein guter Ort sein, um inklusive Medienkompetenz zu unterstützen. In der Jugendarbeit kommen viele Kinder und Jugendliche zusammen. Die Fachkräfte in der Jugendarbeit können neue Ideen ausprobieren. Sie können auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen. Sie können kreative Projekte umsetzen, bei denen alle mitmachen können.

Trotzdem gibt es manchmal Schwierigkeiten: Zum Beispiel gibt es manchmal nicht genug Fachkräfte in einer Einrichtung. Oder es gibt nicht genug Geld.

Die Fachkräfte in der Jugendarbeit sollten prüfen, was sie tun. Und sie sollten alles aufschreiben. Diese Infos können uns zeigen, welche Methoden besonders gut funktionieren. Dadurch lernen wir ständig dazu. Das kann die Jugendarbeit insgesamt besser machen.

*In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow*

## Inhaltsverzeichnis

1	Medienbildung im Kontext von Inklusion.....	112
2	Inklusive Medienarbeit in der OKJA.....	114
3	Zielgruppen inklusiver Medienarbeit in der OKJA .....	115
4	Herausforderungen im Rahmen inklusiver Medienarbeit .....	116
4.1	Herausforderungen durch die Zielgruppenstruktur .....	116
4.2	Herausforderungen durch Rahmenbedingungen und Prinzipien der OKJA.....	117
4.3	Professionsspezifische Herausforderungen.....	118
4.4	Strukturelle und politische Herausforderungen.....	119
5	Implikationen für die Praxis .....	120
5.1	Implikationen im Hinblick auf Zielgruppenstruktur.....	120
5.2	Implikationen im Hinblick auf die Prinzipien der OKJA.....	121
5.3	Professionsspezifische Implikationen .....	121
5.4	Strukturelle und politische Implikationen .....	122
6	Fazit.....	123
7	Literatur.....	125
	Kontakt.....	128



## **1 Medienbildung im Kontext von Inklusion**

In unserer heutigen von Medien durchdrungenen Gesellschaft ist die Fähigkeit, Medien sinnvoll und kritisch zu nutzen, für alle Altersgruppen von zentraler Bedeutung. Sie dienen nicht nur der Information und Unterhaltung, sondern erweitern auch die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Digitale Medien ermöglichen es Menschen, am öffentlichen und kulturellen Leben teilzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen und Bildungsangebote wahrzunehmen. Insbesondere Kinder und Jugendliche stehen dabei vor der Herausforderung, sich in einer komplexen medialen Welt zurechtzufinden. Medienbildung nimmt daher einen zentralen Stellenwert in der Erziehungs- und Bildungsarbeit ein. Der Begriff der Medienbildung beschreibt nach Pietraß (2018, S. 610) sowohl innere als auch äußere Entwicklungs- und Lernprozesse von Individuen, die durch den Umgang mit Medien ausgelöst werden. Medien wirken dabei nicht nur als Informationsquelle sondern als Impulsgeber für Bildungs- und Sozialisationsprozesse. Ob Bücher, digitale Spiele oder soziale Netzwerke – Medien beeinflussen, wie junge Menschen die Welt und sich selbst wahrnehmen (Pietraß, 2018, S. 609-610).

Ergänzend dazu fasst Pietraß (2018, S. 610) unter dem Aspekt auch pädagogisch intendierte Prozesse, die gezielt Medienkompetenz fördern. Dazu zählen medienpädagogische Angebote in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung. Der Begriff Medienbildung bezieht sich also sowohl auf den Einfluss der Medien auf die Entwicklung eines Individuums als auch auf die aktive Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien.

Zentral bleibt dabei der Begriff der Medienkompetenz, der im Medienbildungsbegriff mitgedacht wird. Medienkompetenz beschreibt jene Fähigkeiten, die für einen souveränen, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien notwendig sind (Pietraß, 2018, S. 610). Auch Schorb (2009, S. 8) betont, dass sich die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz nicht widersprechen oder gar ausschließen. Vielmehr beschreibt er Medienkompetenz als Grundlage für die Erreichung von Medienbildung. Die Entwicklung von Medienkompetenz wird somit zum notwendigen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer umfassenden Medienbildung. Schorb (2009, S. 8) verdeutlicht dies bildhaft, indem er Medienkompetenz als „Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung“ beschreibt.

Medienbildung ist damit ein wesentlicher Bestandteil von allgemeiner Bildung und Persönlichkeitsentwicklung, die nicht isoliert, sondern in unterschiedlichen Lebens- und Lernkontexten stattfindet. Sowohl familiäre Einflüsse als auch schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen – etwa die Kinder- und Jugendarbeit – prägen, wie Kinder und Jugendliche mit Medien umgehen (Schorb & Wagner, 2013, S. 22). Damit sich Medienbildung entfalten kann, bedarf es professioneller pädagogischer Unterstützung. Diese sollte entlang der gesamten Bildungskette – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Jugend- und Erwachsenenbildung – Räume schaffen, in denen Medienkompetenz erlernt und weiterentwickelt werden kann.

Das Ziel dieser Bemühungen ist es, die Fähigkeiten zu fördern, Medieninhalte kritisch zu analysieren, verstehen und kreativ zu gestalten (Süss et al., 2013, S. 165; Tulodziecki, 2008, S. 110). Dazu gehören sowohl technische Kompetenzen als auch die Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten, zu hinterfragen und verantwortungsbewusst zu nutzen. Ein vertieftes Verständnis für Medien und deren digitale Mechanismen unterstützt Individuen dabei, fundierte Entscheidungen zu treffen und sich reflektiert mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Das ist nicht nur ein Schlüssel zur beruflichen und persönlichen

Entwicklung, sondern auch entscheidend für die soziale Integration und die Teilnahme an demokratischen Prozessen (Freese & Mayerle, 2013; Skutta & Steinke, 2019).

Darüber hinaus spielt Medienbildung eine wichtige Rolle bei der Förderung von Kreativität und innovativem Denken. Sie motiviert junge Menschen, Medien aktiv zu nutzen und eigene Inhalte zu kreieren, anstatt sie nur passiv zu konsumieren. Dadurch entstehen neue Ausdrucksmöglichkeiten und es werden neue Ideen und Perspektiven entwickelt. Die digitale Welt wird als gestaltbarer und dynamischer Raum wahrgenommen, den man aktiv beeinflussen und formen kann.

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 nimmt auch in der Medienpädagogik das Thema Inklusion stetig an Bedeutung zu. Im Jahr 2011 wurde in den bildungspolitischen Forderungen der *Initiative Keine Bildung ohne Medien* darauf hingewiesen, dass die Medienpädagogik deutlich mehr machen müsse als bisher, um etwa auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu erreichen (KBOM, 2011, S. 10). Seitdem sind zahlreiche Publikationen erschienen, die das Thema in Theorie und Praxis fokussieren (Schluchter 2012; Kutscher 2012; Bosse et. al. 2019; Schaumburg, 2023). Häufig wird sich dabei auf einen breiten Inklusionsbegriff bezogen, bei dem nicht nur Menschen mit Behinderung im Fokus stehen, sondern auch andere Vielfaltssdimensionen berücksichtigt werden (Groß & Röllecke, 2017; Zorn et. al., 2019, S. 28).

Für Zorn et. al. (2019, S. 28) steht inklusive Medienbildung für die Analyse, Reflexion und Bearbeitung sozialer Strukturen und Mechanismen in Bezug auf den Ausschluss von Menschen in einer mediatisierten Welt. Es geht darum, Barrieren zu identifizieren und abzubauen, um allen Individuen gleichberechtigten Zugang zu Medien und damit die aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

In der medienpädagogischen Praxis, die sich auf gezielte Bildungsprozesse und die Förderung von Medienkompetenz konzentriert, steht insbesondere die Teilhabe an Bildung im Vordergrund. Im Kontext von Inklusion stellt sich die Frage, wie pädagogische Prozesse gestaltet werden können, um diversitätsbewusste, diskriminierungsfreie und barrierearme Medienbildungsangebote zu entwickeln (Schaumburg, 2023, S. 62). Auch Kamin, Schluchter und Zaynel verweisen auf die Berücksichtigung individueller Ausgangslagen und persönlichen Voraussetzungen der Lernenden wie Lern- und Entwicklungsstände, Interessen, Bedürfnisse sowie soziale und kulturelle Kontexte (Kamin et al., 2018, S. 31). Dies unterstreicht die Bedeutung einer inklusiven Bildung mit und über Medien.

Inklusive Bildung bedeutet daher, allen Menschen gleiche Chancen auf hochwertige Bildung zu bieten, unabhängig von individuellen Bildungsvoraussetzungen Besonderheiten oder sozialen und ökonomischen Hintergründen. Hierbei wird durch verstärkte Partizipation und den Abbau von Barrieren im Bildungswesen angestrebt, die vielfältigen Bedürfnisse aller Lernenden zu berücksichtigen und notwendige Veränderungen in den Strukturen, Inhalten und Strategien des Bildungssystems zu vollziehen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 9).

Dadurch wird Inklusion zu einer Querschnittsaufgabe und einem Qualitätsmerkmal guter Medienbildung (Schaumburg, 2023, S. 64). Als übergreifendes Thema und Maßstab für Qualität bietet Inklusion eine Grundlage, das pädagogische Handeln in institutionellen, strukturellen, fachlichen und professionellen Aspekten zu reflektieren und zu analysieren.

Die OKJA ist ein zentrales Handlungsfeld der Medienpädagogik mit einer langen Tradition in der handlungsorientierten Medienarbeit. Im Folgenden wird dieses Feld näher beleuchtet, um die Herausforderungen zu identifizieren, die mit der Umsetzung inklusiver Medienbildung

in der OKJA verbunden sind. Zudem werden praxisnahe Lösungsansätze vorgestellt, die zeigen, wie mit diesen Herausforderungen effektiv umgegangen werden kann.

## 2 Inklusive Medienarbeit in der OKJA

Die OKJA ist ein weit gefächertes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, das sich durch seine Vielfalt an Einrichtungen und Angeboten auszeichnet. Dazu gehören unter anderem Jugendzentren, Jugendclubs, Häuser der offenen Tür, Mädchenhäuser und mobile Angebote wie Spielmobile. Diese Einrichtungen weisen eine breite Ausdifferenzierung ihrer Infrastruktur auf, die sich in Aspekten wie Größe, Trägerschaft (öffentlich oder freie Trägerschaft), den angesprochenen Zielgruppen, der Personalausstattung, den Konzepten und Methoden, den Besucher:innen sowie den angebotenen Aktivitäten unterscheiden (BMFSFJ, 2017, S. 370–371; Seckinger et al., 2016, S. 13–14).

Als Teil der Jugendhilfe ist die OKJA durch das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe) gesetzlich verankert. § 1 des SGB VIII verleiht jedem jungen Menschen das Recht auf Unterstützung seiner Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit und formuliert dieses Recht als Bildungsauftrag.

§ 11 spezifiziert die Aufgaben der Jugendarbeit, zu deren Aufgaben die außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung gehören. Dort ist festgelegt, dass die Angebote an die Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden sollen, um sie zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Verantwortung sowie sozialem Engagement zu befähigen (SGB VIII, 2025, §11).

Trotz eines klar definierten Bildungsauftrags unterscheidet sich die OKJA grundlegend von formalisierter Bildung, wie etwa im Schulbereich. Während Bildung hier zwar als Auftrag anerkannt ist, gibt es jedoch keine festgelegten Curricula, welche die Bildungsinhalte und jeweiligen Kompetenzbereiche genauer definieren. Vielmehr orientiert sich die OKJA an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen selbst. Ein zentrales Prinzip ist dabei die Lebensweltorientierung, die sich in den 1960er-Jahren im Zuge einer Neuausrichtung der Sozialen Arbeit entwickelte und durch den Achten Jugendbericht von 1990, in dem sie als zentrale Handlungsmaxime der Jugendhilfe anerkannt wurde, etablierte (Thiersch et al. 2012, 179 -180).

Digitale Medien sind heute jedoch fester Bestandteil der jeweiligen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (siehe hierzu die JIM- und KIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest). Daher ist es naheliegend, wenn entsprechende Themen im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit aufgegriffen werden. Der aktuelle Kinder- und Jugendhilfereport zeigt, dass ungefähr 14 % der Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit den Themenschwerpunkt „Medien“ behandeln (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2024, S. 153). Wird in der OKJA der Fokus auf Medien gelegt, spricht man auch von „außerschulischer Medienarbeit“ (Röll, 2008, S. 512).

Hier haben sich vor allem handlungsorientierte Medienansätze durchgesetzt, was auf die Arbeitsprinzipien der OKJA zurückzuführen ist. Ein wesentliches Prinzip dieser Arbeit ist bereits in der Bezeichnung selbst integriert – Offenheit. Dieses Prinzip manifestiert sich in verschiedenen Dimensionen, wie etwa der Bereitstellung eines offenen Raumes, der wiederum Offenheit gegenüber unterschiedlichen Zielgruppen sowie in Bezug auf die Themen und Ziele, die in der Kinder- und Jugendarbeit behandelt werden (Seckinger et al., 2016, S. 14-15).

Dank dieser Offenheit hat sich die Medienpädagogik in der OKJA zu einem vielseitigen und kreativen Raum entwickelt. Hier werden neue mediale Entwicklungen integriert und Angebote geschaffen, die die jeweiligen Interessen und Mediennutzungsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen aufgreifen und berücksichtigen. Bereits seit den 1980er Jahren haben handlungsorientierte Ansätze der Medienpädagogik, insbesondere die aktive Medienarbeit, ihren festen Platz in der pädagogischen Praxis (Fleischer & Hajok, 2016, S. 197; Süß et al., 2013, S. 146; Tulodziecki, 2008, S. 111–112).

Im Zentrum dieser Herangehensweisen steht die „Eigenproduktion mit Medien“ (Niesyto, 2010a, S. 399), bei der vielfältige Medienformen eingesetzt werden – von Filmprojekten über Sound-Collagen bis hin zur Entwicklung eigener Computerspiele. Diese Ausrichtung auf die Eigenproduktion ist ein wesentliches Charakteristikum der handlungsorientierten Medienarbeit (Niesyto, 2010, S. 400).

Grundlegend für diese Form der Medienarbeit ist der symbolische Interaktionismus, der betont, dass Lernen und Verstehen durch soziale Interaktionen vermittelt werden (Niesyto, 2010, S. 396; Schell, 1993, S. 59). Dieses theoretische Fundament geht auf die Arbeiten von George Herbert Mead zurück. Zentral ist die Annahme, dass Bedeutung in einem symbolvermittelten Austausch – insbesondere durch Sprache und andere Zeichen – sozial konstruiert wird.

Fred Schell legt 1993 mit seinem Konzept der aktiven Medienarbeit einen Grundstein für die handlungsorientierte Medienarbeit, indem er methodische Prinzipien wie aktives Lernen, exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit hervorhebt. Diese Prinzipien gehören mittlerweile zum festen Repertoire der Medienpädagogik, da sie die Förderung von Medienkompetenz gezielt unterstützen. Baacke betrachtet den Rückgriff auf handlungsorientierte Medienarbeit sogar als zwingend, weil sich seiner Auffassung nach nur auf diesem Weg kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz gemeinsam verwirklichen lassen (Baacke, 2007, S. 68). In der Praxis wird dieser Ansatz häufig über Projekte umgesetzt, die von der Planung bis zur Präsentation eines Endprodukts verschiedene Phasen durchlaufen (Brand et al., 2012, S. 35). So erhalten Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, sich aktiv mit Medien auseinanderzusetzen und eigene Werke zu erstellen.

### **3 Zielgruppen inklusiver Medienarbeit in der OKJA**

Die Zielgruppen der OKJA sind vielfältig. Die Besucher:innen umfassen Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Interessen, sowohl mit als auch ohne (zugeschriebenem) Migrationshintergrund bzw. mit und ohne Rassismuserfahrungen, aus armutsbetroffenen Familien, mit Fluchterfahrungen sowie mit und ohne Behinderungen oder Erkrankungen (Seckinger et al., 2016, S. 154–158).

In den letzten Jahren hat die Debatte über Inklusion verstärkt die Aufmerksamkeit auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gelenkt. Dieser Fokus wurde insbesondere durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Jahr 2021 befördert. Bei der Überarbeitung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) wurde §11 um die Anforderung erweitert, dass Angebote der Jugendarbeit auch für junge Menschen mit Behinderungen zugänglich und nutzbar sein müssen (SGB VIII, 2025, §11).

Der Begriff Inklusion wird daher häufig primär im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen verwendet. In der Praxis der OKJA werden Angebote, die sich an diese Zielgruppe richten, häufig mit dem Etikett „inklusiv“ versehen – wie Meyer & Voigts (2024, S. 11) sowie Voigts (2024, S. 20) feststellen. Ähnliches lässt sich in

medienpädagogischen Angeboten beobachten: Obwohl häufig ein breites Verständnis von Inklusion betont wird, richten sich die Projekte in der Praxis zumeist an Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung (Schaumburg, 2023, S. 222-223).

Der Fokus auf Kinder- und Jugendliche mit Behinderung zeigt möglicherweise auf, dass die Auseinandersetzung und die Ausrichtung der Angebote auf diese Zielgruppe noch relativ neu ist und hier noch scheinbar wenige Erfahrungen vorliegen. So verweisen auch Meyer & Voigts (2023, S. 11) auf das strukturell separierende System der Jugendhilfe, ähnlich wie im Handlungsfeld Schule. Kinder und Jugendliche mit Behinderung unterlagen hier in erster Linie dem SGB IX (Eingliederungshilfe) und wurden so von den Leistungen des SGB VIII ausgeschlossen. Auf diese Weise konnte sich auch in der außerschulischen Bildung ein separierendes System entwickeln (Meyer, 2016, S. 31-32).

Dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung mittlerweile einen Platz in der OKJA haben, belegt die DJI-Jugendzentrumserhebung von 2018. Laut der Studie werden 61 Prozent der Einrichtungen mittlerweile von jungen Menschen mit Behinderungen besucht, wobei der Anteil in Großstädten deutlich höher ist als in ländlichen Gebieten (Mairhofer et. al., 2022, S. 97-98). Innerhalb dieser Gruppe sind Lernbehinderungen (52 %), geistige Behinderungen (32 %) und seelische Behinderungen (26 %) am häufigsten vertreten (Mairhofer et. al., 2022, S. 100).

Die Zahlen verdeutlichen die Notwendigkeit, inklusive Konzepte in der OKJA zu implementieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies verlangt von der Medienpädagogik eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit ihren Methoden und Ansätzen, um ihre Tauglichkeit im Kontext von Inklusion zu evaluieren. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen differenziert zu betrachten – etwa hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen, Förderbedarfe, sozialen Lebenslagen, Teilhabemöglichkeiten und biografischen Erfahrungen.

Zugleich müssen grundlegende pädagogische Bedingungen wie Barrierefreiheit, Kommunikationsformen, strukturelle Unterstützungsangebote sowie die Anerkennung vielfältiger Ausdrucksformen mitgedacht werden. Nur so kann auf die spezifischen Bedürfnisse und Ansprüche dieser heterogenen Zielgruppe eingegangen und inklusives Lernen nachhaltig gestaltet werden.

#### **4 Herausforderungen im Rahmen inklusiver Medienarbeit**

Inklusive medienpädagogische Praxis ist mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die sich sowohl aus den Zielgruppen selbst als auch aus strukturellen, organisatorischen und professionellen Rahmenbedingungen ergeben. Diese Herausforderungen haben nicht nur Einfluss auf die Umsetzbarkeit von Projekten, sondern auch ganz unmittelbar auf die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Fachkräfte. Im Folgenden werden zentrale Problemfelder systematisiert dargestellt und jeweils hinsichtlich ihrer Implikationen für die pädagogische Praxis reflektiert.

##### **4.1 Herausforderungen durch die Zielgruppenstruktur**

Die Zielgruppen in der inklusiven Medienarbeit zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus. Unterschiede in kognitiven, sprachlichen, motorischen oder sozialen Fähigkeiten wirken sich auf die Voraussetzungen für medienpädagogisches Lernen aus. Auch die Lebenswelten der jungen Menschen – geprägt durch Fluchterfahrungen, soziale Ausgrenzung oder Behinderungen – stellen besondere Anforderungen an Ansprache und Methoden.

Fachkräfte sind vor diesem Hintergrund gefordert, die sozialen, kulturellen und emotionalen Kontexte der Zielgruppen zu verstehen und in ihre Arbeit einzubeziehen. Das

verständnisvolle Eingehen auf die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen kann herausfordernd sein.

Die stärkere Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung führen zu einer Heterogenisierung in der OKJA, wodurch Fachkräfte entsprechendes Orientierungswissen sowie zielgruppenspezifisches Wissen benötigen, um adäquat auf die Bedürfnisse und Erfahrungshintergründe der Zielgruppen einzugehen. So verweisen auch einige Studien darauf, dass es von Seiten der Fachkräfte einen hohen Bedarf an Wissen und Informationen etwa über spezifische Behinderungen oder damit einhergehendem Unterstützungsbedarf gibt (Frey & Dubiski, 2016, S. 42; Meyer, 2016, S. 98-99).

Meyer (2016, S. 100) führt in diesem Zusammenhang aus, dass der Wunsch der Fachkräfte nach Informationen über Behinderungen nicht nur spezifisches Wissen über Behinderungsformen betrifft, sondern auch die Frage umfasst, „welche (Verhaltens-) Auffälligkeiten mit einer spezifischen Form der Behinderung verbunden sind“ (ebd.). Es geht möglicherweise darum, über das reine Faktenwissen hinauszugehen und die konkreten Auswirkungen der Behinderung auf das Kind bzw. auf das Lernen zu verstehen.

In der Untersuchung *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg* hebt Meyer (2016, S. 100) darüber hinaus die Notwendigkeit von geeigneter Assistenz hervor, insbesondere im Kontext psychischer Erkrankungen und Autismus. Sowohl das spezifische Wissen über Behinderungen als auch über Unterstützungsleistungen ist notwendig, um Angebote adäquat zu planen und vorzubereiten.

#### **4.2 Herausforderungen durch Rahmenbedingungen und Prinzipien der OKJA**

Die OKJA ist maßgeblich von Prinzipien wie Offenheit und Freiwilligkeit geprägt. Das zentrale Prinzip der Offenheit der Kinder- und Jugendarbeit, welches oben bereits erwähnt wurde, bezieht sich sowohl auf den Raum an sich als auch auf die Ziele, Zielgruppen und Inhalte. Die *räumliche Offenheit* bedeutet, dass die Einrichtungen der OKJA generell für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sind, unabhängig von deren sozialem, kulturellem oder ökonomischem Hintergrund. Dies gewährleistet eine niederschwellige Zugangsmöglichkeit, die es auch benachteiligten Gruppen erleichtert, teilzunehmen (Seckinger et al. 2016, S. 14–15). In diesem Kontext ist auch die Barrierefreiheit ein wichtiges Stichwort. Für die Teilhabe an Angeboten ist es notwendig, dass die Räume auch in baulicher Hinsicht barrierefrei sind, um etwa auch Rollstuhlfahrer:innen den Zugang zu ermöglichen.

Offenheit bedeutet aber auch, dass Themen und Aktivitäten von den Teilnehmenden mit eingebracht und gestaltet werden können. Die Kinder und Jugendlichen sind eingeladen, ihre Ideen und Wünsche einzubringen, womit ein dynamischer und relevanter Austausch entsteht. Die Fachkräfte müssen dementsprechend kreativ und flexibel sein, um sich auf die verschiedenen Interessen und Wünsche der Teilnehmenden einstellen zu können. Das bedeutet auch, dass *Methoden und Inhalte laufend angepasst* werden müssen, um relevant und ansprechend zu bleiben. Diese Flexibilität erfordert nicht nur methodische Kompetenz, sondern auch Kreativität sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Anpassung von Angeboten.

Seckinger et al. (2016, S. 165) verweisen in diesem Kontext darauf, dass Einrichtungen der Jugendarbeit sich in einem Spannungsfeld bewegen, in dem sie einerseits auf die vielfältigen Lebenswelten und Bedürfnisse junger Menschen reagieren und differenzierte Angebote für spezifische Zielgruppen entwickeln müssen. Gleichzeitig gilt es jedoch, die grundlegende Offenheit für alle Jugendlichen zu bewahren. Die Einrichtungen müssen sich daher der Herausforderung stellen, ein Gleichgewicht zu finden zwischen einer *allgemeinen Offenheit*

für alle Jugendlichen und einer *gezielten Ansprache bestimmter Nutzergruppen*, wobei sie stets die Bedürfnisse und möglichen Auswirkungen im Blick haben sollten.

Auch für medienpädagogische Angebote im Rahmen der OKJA bedeutet dies, dass Fachkräfte in der Lage sein müssen, sowohl die *Vielfalt der Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden* als auch die *Prinzipien der Offenheit und Inklusion* zu berücksichtigen. Die vielseitigen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen erfordern eine flexible und anpassungsfähige Herangehensweise, um Inhalte und Formate zu gestalten, die sowohl für spezifische als auch für sehr heterogene Zielgruppen zugänglich sind.

Des Weiteren gilt die Freiwilligkeit als ein zentrales Prinzip der OKJA. Die Teilnahme an medienpädagogischen Freizeitaktivitäten und Workshops ist nicht verpflichtend, was bedeutet, dass die Fachkräfte sich darum bemühen müssen, die *Interessen der jungen Menschen aktiv zu fördern und einzubeziehen*, um sie zu einer Teilnahme zu motivieren. Weiterhin kann Freiwilligkeit auch zu einer *hohen Fluktuation* führen. Selbst bei gewünschten Anmeldungen für konkrete Angebote besteht die Möglichkeit, dass sich die Gruppenzusammensetzung im Verlauf eines Projekts ändert, da die Anmeldung von Kindern und Jugendlichen nicht immer als verbindlich erachtet werden. Fachkräfte in der OKJA arbeiten daher gelegentlich mit heterogenen Gruppen, die sich je nach Angebot auch neu zusammensetzen können (Schaumburg, 2023, S. 215).

Gerade im Kontext inklusiver Bildung stellt dieses Prinzip eine besondere Herausforderung dar, denn Fachkräfte müssen nicht nur die Lebenslagen und Lebenswelten der Teilnehmenden beachten, sondern auch individuelle Voraussetzungen und (Lern-) Ausgangslagen in die Planung und Durchführung der medienpädagogischen Angebote berücksichtigen. Allerdings erschwert das Unwissen darüber, wer an einem Projekt teilnimmt, individuelle Bedarfe und Lernvoraussetzungen zu erkennen und entsprechend in der didaktischen Planung zu differenzieren oder zu individualisieren (Schaumburg, 2023, S. 228-229).

### 4.3 Professionsspezifische Herausforderungen

Das Nichtwissen ergibt sich aber nicht nur aufgrund der Freiwilligkeit, sondern auch aufgrund der *Beschäftigungsverhältnisse* der Fachkräfte. Medienpädagogische Angebote im Rahmen von OKJA werden sowohl von hauptangestellten Fachkräften der Jugendeinrichtungen durchgeführt als auch von freiberuflichen Medienpädagog:innen, die für die Durchführung von Workshops und Projekten von Trägern und Einrichtungen beauftragt werden. Daneben bieten auch Vereine und Einrichtungen in öffentlicher oder privater Hand, wie etwa die Medienanstalten die Durchführung von Projekten in den Räumlichkeiten von Jugendtreffs und Jugendhäusern an (Schaumburg, 2023, S. 39-40).

Während festangestellte Fachkräfte in der Regel die Möglichkeit haben, die Kinder und Jugendlichen über verschiedene Kontexte hinweg kennenzulernen, etwa im Offenen Treff oder bei anderen thematischen Angeboten, fehlt externen Medienpädagog:innen häufig diese Gelegenheit. Dies führt dazu, dass sie oft wenig über die individuellen Bildungsvoraussetzungen, Bedürfnisse und sozialen Hintergründe der Teilnehmer:innen wissen. Diese eingeschränkte Kenntnis kann es ihnen erschweren, Angebote zu entwickeln, die passgenau auf die Gruppe abgestimmt sind. Dieses *Nichtwissen über die Adressat:innen* ist im Grunde schon immer ein Teil der (medien-)pädagogischen Arbeit in der OKJA, führt aber vor dem Hintergrund von Inklusion und der damit einhergehenden stärkeren Berücksichtigung von individuellen Ausgangslagen zu neuen Herausforderungen. Die begrenzte Kenntnis über die Zusammensetzung und Bedürfnisse der Zielgruppen bei der Konzeption von Angeboten erhöht die Komplexität erheblich, da eine Vielzahl potenzieller

Anforderungen und Situationen antizipiert werden muss. Aufgrund des Nichtwissens ist es daher für pädagogische Fachkräfte möglicherweise schwierig, passgenaue Angebote zu erstellen (Schaumburg, 2023, S. 233).

Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Medienarbeit eine mangelnde Auseinandersetzung mit *didaktisch-methodischen Fragestellungen* attestiert wird (Jörissen, 2013; Maurer, 2004, S. 56–57; Wilcke, 2020, S. 22–23). Dies zeigt sich auch etwa daran, dass die Projektmethode im Rahmen aktiver Medienarbeit eine sehr zentrale Rolle in der Medienpädagogik einnimmt. Diese Methode wird daher auch als „Königsweg“ bezeichnet und wird oft als der bevorzugte Ansatz gesehen und selten auf ihre Brauchbarkeit oder auch im Hinblick auf Herausforderungen diskutiert (Wilcke, 2020, S. 2). In Bezug auf die inklusive Bildung scheint die Medienarbeit dennoch hier gut aufgestellt zu sein, werden doch in der Literatur vor allem handlungsorientierte und offene Lernformen wie problembasiertes Lernen, Stationenarbeit sowie auch die Projektmethode empfohlen (Knauer, 2008, S. 111; Textor 2015, S. 146-150; Ziemer, 2018, S. 137-149).

Für Schluchter ist es daher zentral, den Fokus im Rahmen von inklusiven Medienprojekten noch stärker auf Individualisierung und Differenzierung zu legen:

„Individualisieren der medienpädagogischen Projektarbeit bedeutet, an den individuellen (Vor-)Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, weitgehend selbstgesteuerte und selbstverantwortete Arbeitsphasen einzuplanen sowie individuelle Lernwege bzw. individuelle Wege der Erfahrung fördern. In diesem Zusammenhang sind Möglichkeitsräume zu eröffnen, in welchen die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eigene Wege in Bezug auf die (Lern-) Gegenstände, den (Lern-)Ort, die (Lern-)Partner/innen, die Arbeitszeit sowie das Ziel entwickeln können.“ (Schluchter, 2015, S. 24)

Deutlich wird hier ein Spannungsverhältnis von Individualisierung und Differenzierung einerseits und der Koproduktion in einem Gruppenprozess andererseits (Schaumburg, 2023, S. 120). Wie gelingt es, dass Kinder und Jugendliche etwa gemeinsam einen Film produzieren und dennoch differenzierte Lernzugänge zu Inhalten, Material und Technik u. v. m. erhalten. Das ist nicht trivial und in der außerschulischen Praxis zeigt sich auch, dass die Möglichkeiten zur Berücksichtigung und Umsetzung von Individualisierung und Differenzierung in der inklusiven Medienarbeit bisher nicht in vollem Umfang ausgeschöpft werden, sei es aufgrund des Didaktikdefizites oder des Nichtwissens der Fachkräfte im Hinblick auf die jeweiligen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden in der Medienarbeit (Schaumburg, 2023, S. 227).

#### 4.4 Strukturelle und politische Herausforderungen

Neben diesen professions- und prozessbezogenen Aspekten gibt es auch Herausforderungen auf struktureller Ebene. Dazu zählt insbesondere die finanzielle und personelle Ausstattung. Ein erhöhter *Bedarf an Personal und finanziellen Mitteln* ergibt sich beispielsweise aus zusätzlichen Koordinationsaufgaben und der Netzwerkarbeit mit Trägern der Behindertenhilfe, um neue Zielgruppen zu erreichen. Zudem steigt das Informationsbedürfnis seitens der *Eltern*, was eine intensivere Elternarbeit erforderlich macht (Frey & Dubiski, 2016, S. 33). Dies bietet aber auch die Gelegenheit, dass Eltern als Expert:innen in Bezug auf ihre Kinder wertvolle Ansprechpartner:innen für Fachkräfte darstellen können und stärker einbezogen werden.

Diese Anforderungen können von den Fachkräften allein kaum bewältigt werden. Es liegt in der Verantwortung der Politik und der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, sicherzustellen,

dass auch die inklusive Jugendarbeit, einschließlich der Medienbildung, angemessen finanziert wird.

Dies sind nur einige der Bedingungen und Herausforderungen, die in der medienpädagogischen Praxis im Kontext von Inklusion auftreten und denen Fachkräfte begegnen müssen.

## 5 Implikationen für die Praxis

Die skizzierten Herausforderungen zeigen, dass methodisch-didaktische Entscheidungen im Feld der inklusiven Medienpädagogik stark durch äußere Rahmenbedingungen und individuelle Konstellationen beeinflusst sind. Sie bilden daher einen zentralen Bezugsrahmen für die folgenden Überlegungen zu (didaktischen) Implikationen und Gestaltungsmöglichkeiten inklusiver Medienarbeit.

### 5.1 Implikationen im Hinblick auf Zielgruppenstruktur

Wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt, ist die Zielgruppe inklusiver Medienarbeit durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet. Diese zeigt sich in sprachlichen, körperlichen und kognitiven Voraussetzungen, kultureller Vielfalt und unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen und erfordert entsprechend differenzierte und individualisierte Lernzugänge.

Insbesondere im Hinblick auf barrierefreie Kommunikation ist es entscheidend, vielfältige Kommunikationswege zu eröffnen, um allen Beteiligten einen gleichberechtigten Zugang zu Informationen und Ausdrucksmöglichkeiten zu ermöglichen.

Rink (2020, S. 60–61) beschreibt in diesem Zusammenhang drei zentrale Strategien zur Reduktion kommunikativer Barrieren. Zum einen betont sie die Bedeutung sprachlicher Zugänge (1), die eine verständliche Vermittlung von Inhalten ermöglichen – beispielsweise durch den Einsatz unterstützter Kommunikation, durch einfache oder Leichte Sprache sowie durch mehrsprachige Informationsangebote. Zum anderen verweist sie auf mediale Strategien (2), die die Wahrnehmbarkeit von Inhalten verbessern können. Dazu zählen etwa typografische Gestaltungen, Piktogramme, Farb-Codierungen oder digitale Hilfsmittel wie Audiodeskriptionen, Text-to-Speech-Systeme oder Alternativtexte für visuelle Elemente. Schließlich hebt Rink konzeptuelle Strategien (3) hervor, die insbesondere auf eine Reduktion kognitiver Komplexität abzielen. Dies kann etwa durch die Bereitstellung von Metatexten, durch zusammenfassende Darstellungen oder durch alternative Formen der Präsentation geschehen, die den Zugang zu komplexeren Inhalten erleichtern (Rink, 2020, S. 61).

Neben der barrierefreien Kommunikation spielt auch die technische Barrierefreiheit eine zentrale Rolle, da in medienpädagogischen Projekten häufig unterschiedliche technische Geräte zum Einsatz kommen. Der Einsatz assistiver Technologien kann dabei notwendig sein, um Teilhabe zu ermöglichen. Ebenso sollte die niedrighwellige Bedienbarkeit der eingesetzten Software berücksichtigt werden, um allen Nutzer:innen einen möglichst selbstbestimmten Zugang zu digitalen Medien zu eröffnen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden. Die Themen und Inhalte medienpädagogischer Angebote sollten daher möglichst eng an den Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Jugendlichen ausgerichtet sein. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich die Teilnehmenden mit den Inhalten identifizieren und motiviert einbringen. Dabei ist es wichtig, eine breite Vielfalt an Themen zu ermöglichen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Erfahrungswelten und Ausdrucksformen berücksichtigt. Lebensweltorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang auch, die

Jugendlichen aktiv in die Auswahl und Gestaltung der Inhalte einzubeziehen. Partizipation ist dabei nicht nur methodisches Prinzip, sondern auch ein zentrales Element für Selbstwirksamkeit und Empowerment: Wenn junge Menschen die Möglichkeit erhalten, eigene Themen zu setzen, mediale Ausdrucksformen selbst zu wählen und den Gestaltungsprozess mitzubestimmen, entsteht ein Raum, in dem Teilhabe praktisch erfahrbar wird.

## 5.2 Implikationen im Hinblick auf die Prinzipien der OKJA

Die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit führen in einigen Fällen zu eher instabilen, heterogenen Gruppenzusammensetzungen mit wechselnden Teilnehmenden und geringer Verbindlichkeit. Auch die zeitlich begrenzte Projektstruktur mit wenigen Sitzungen erschwert den Aufbau kontinuierlicher Lernprozesse sowie die nachhaltige Entwicklung gemeinsamer Arbeitsergebnisse. Dies stellt erhöhte Anforderungen an die didaktische Planung: Inhalte müssen modular aufgebaut, Methoden flexibel einsetzbar und Ziele kurzfristig erreichbar sein. Gleichzeitig braucht es einen sensiblen Umgang mit Gruppendynamiken und eine Lernumgebung, die sowohl Neuankömmlingen einen schnellen Einstieg als auch Wiederkehrenden Kontinuität ermöglicht.

Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang offene Arbeitsformen wie die Stationenarbeit oder Werkstätten, bei der Kinder und Jugendliche an verschiedenen Aufgaben in eigenem Tempo und Interesse arbeiten können. Solche Formate reduzieren Abhängigkeiten innerhalb der Gruppe – etwa die Problematik, dass ein Projekt nicht fortgeführt werden kann, wenn eine zentrale Person, wie eine Hauptdarstellerin in einem Filmprojekt, plötzlich ausfällt. Vor diesem Hintergrund kann es auch sinnvoll sein, mediale Gestaltungsmöglichkeiten zu wählen, die keine feste Rollenverteilung vorsehen oder bei denen niemand zwingend vor der Kamera stehen muss, wie es etwa bei Trickfilm-Workshops der Fall ist.

## 5.3 Professionsspezifische Implikationen

Fachkräfte in der OKJA sehen sich aufgrund der offenen Rahmenbedingungen und ihrer Beschäftigungsstruktur oft mit einem hohen Maß an Nicht-Wissen über die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen konfrontiert. Dies erschwert die gezielte Planung und Durchführung inklusiver Medienbildungsangebote erheblich. Allgemeine Unsicherheiten im Umgang mit Heterogenität und Inklusion können durch gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen reduziert werden. Um darüber hinaus die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden besser berücksichtigen zu können, empfiehlt sich eine frühzeitige Kontaktaufnahme mit Eltern oder – sofern relevant – mit Vertreter:innen der Behindertenhilfe. Auf diese Weise kann die konzeptionelle Planung an konkrete Bedarfe angepasst und eine möglichst barrierearme Teilnahme ermöglicht werden. Meyer und Kieslinger (2014, S. 79) nennen in diesem Zusammenhang relevante Informationen wie den aktuellen Assistenz- und Unterstützungsbedarf, die Einnahme von Medikamenten, notwendige Hilfsmittel oder auch bestehende Allergien, die im Vorfeld erfragt werden können.

Gleichzeitig gibt es Möglichkeiten, Angebote auch dann differenzierter zu gestalten, wenn zu Beginn keine konkreten Informationen über individuelle Bedarfe vorliegen. Ein hilfreicher didaktischer Zugang besteht darin, von vornherein unterschiedliche Repräsentationsebenen nach dem sogenannten EIS-Prinzip (enaktiv – ikonisch – symbolisch) zu berücksichtigen. Dieses Prinzip, das auf Jerome Bruner zurückgeht (vgl. Kalbitz et al., 2011; Gebauer & Simon, 2012), wird im schulischen Kontext vor allem im inklusiven Sachunterricht oder der informatischen Grundbildung eingesetzt, findet in der inklusiven Medienarbeit jedoch bislang

kaum Beachtung. Dabei ermöglicht es einen flexiblen Zugang zu Lerninhalten, ohne dass vorab eine genaue Kenntnis der individuellen Lernstände erforderlich ist.

Exemplarisch kann hier die Situation des Storyboard- und Geschichtenentwicklung genannt werden, die als sehr herausfordernd beschrieben wird (Croll & Brüggemann, 2007, S. 142 - 145; Schaumburg, 2023, S. 219). Die Herausforderung resultiert häufig daraus, dass die Entwicklung von Geschichten zumeist auf einer sehr abstrakten sprachlichen und damit symbolischen Ebene stattfindet. Die Entwicklung von Geschichten kann aber auch auf enaktiver Ebene vollzogen werden, indem Formen von darstellendem Spiel, theaterpädagogischer Übungen und Improvisationen stärker berücksichtigt werden. Auf ikonischer Ebene kann durch die unterstützende Bereitstellung von Bildern, Figuren etc. zurückgegriffen werden, um die Narration zu unterstützen und den kreativen Prozess zu erleichtern (Schaumburg, 2023, S. 219). Indem diese unterschiedlichen Repräsentationsebenen genutzt werden, können pädagogische Angebote besser an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Teilnehmenden angepasst und so bereits in der Planung von Angeboten Barrieren abgebaut werden.

Darüber hinaus bietet die didaktische Reduktion eine weitere Möglichkeit, Lernprozesse zu vereinfachen und Barrieren abzubauen. In der Praxis dominieren bislang häufig quantitative Reduktionsstrategien – also die Kürzung oder das Weglassen komplexer Inhalte, etwa aufgrund begrenzter Projektzeit oder eingeschränkter technischer Kompetenzen. So wird beispielsweise der Film- oder Audioschnitt nicht selten von Fachkräften übernommen, da die Bedienung entsprechender Software als zu kompliziert eingeschätzt wird (Schaumburg, 2023, S. 196-197). Damit entfällt jedoch ein zentraler medienpädagogischer Lernschritt: die eigenständige Auseinandersetzung mit narrativen und gestalterischen Entscheidungen, die für das Verständnis medialer Prozesse und Strukturen entscheidend ist.

Statt Inhalte vollständig zu übernehmen oder wegzulassen, erscheint es daher sinnvoll, stärker auf qualitative didaktische Reduktion zu setzen. Bleiben wir beim Beispiel Filmschnitt: Die Vielzahl an Funktionen einer Schnittsoftware kann gezielt auf wenige grundlegende Werkzeuge reduziert werden – etwa das Einfügen von Titeln oder Musik. Alternativ lassen sich die Prinzipien des Filmschnitts auch analog erproben: Zum Beispiel durch das manuelle Anordnen von Bildern auf einer Papierrolle mit Schere und Klebstoff. Die zentrale Idee bleibt dabei erhalten, wird aber auf eine niedrigere Komplexitätsebene übertragen und so für alle zugänglich gemacht (Schaumburg, 2023, S. 246).

#### **5.4 Strukturelle und politische Implikationen**

Abseits der unmittelbaren pädagogischen Arbeit stehen inklusive medienpädagogische Ansätze häufig vor strukturellen Grenzen. Es mangelt an langfristigen Konzepten, politischer Rückendeckung und systematischer Evaluation.

Dies hat weitreichende Implikationen für die didaktische Entwicklung und Umsetzung inklusiver Projekte. Eine begrenzte Planbarkeit erschwert die Entwicklung nachhaltiger Lernarrangements. Gleichzeitig führen enge Zeitfenster und knappe personelle Ressourcen dazu, dass innovative und experimentelle medienpädagogische Ansätze kaum umgesetzt werden können.

Um diesen Rahmenbedingungen zu begegnen, bedarf es der Entwicklung flexibler und übertragbarer Konzepte, die sich an unterschiedliche Kontexte anpassen lassen. Dabei ist auch eine systematische Erprobung, Weiterentwicklung und Evaluation inklusiver medienpädagogischer Methoden notwendig – ohne dass dies zulasten der grundlegenden Finanzierung der OKJA geht (Tillmann, 2013, S. 62).

Nicht zuletzt zeigt sich ein zusätzlicher Finanzierungsbedarf auch darin, medienpädagogische Angebote gezielt auf die Anforderungen der Inklusion auszurichten. Nur wenn die strukturellen Voraussetzungen stimmen, können Fachkräfte die nötigen Spielräume gewinnen, um innovative Zugänge zu entwickeln, langfristig tragfähige Konzepte umzusetzen und die vielfältigen Bedarfe der Teilnehmenden in inklusiven Settings angemessen zu adressieren.

Gleichzeitig stellt sich für pädagogische Fachkräfte die praktische Frage, wie sie mit fehlenden finanziellen Mitteln umgehen können. In der alltäglichen Praxis bedeutet dies häufig, kreative Lösungen zu finden, vorhandene Ressourcen optimal zu nutzen oder niedrigschwellige Formate zu entwickeln, die mit begrenztem Budget realisierbar sind. Darüber hinaus können Fachkräfte durch Öffentlichkeitsarbeit, das Einwerben von Projektmitteln, Kooperationen mit anderen Einrichtungen oder durch die Beteiligung an lokalen Netzwerken aktiv auf Fördermöglichkeiten aufmerksam machen und sich stärker für die Belange inklusiver Medienbildung positionieren.

Trotz dieser Möglichkeiten darf die Verantwortung für eine ausreichende und sachgerechte Finanzierung jedoch nicht allein bei den Fachkräften liegen. Es bedarf klarer politischer Signale und struktureller Verankerungen, die inklusive Medienprojekte langfristig absichern und nicht allein von Einzelengagement oder befristeten Projektmitteln abhängig machen. Eine inklusive medienpädagogische Praxis, die mehr als nur punktuelle Teilhabe ermöglichen will, braucht dauerhaft tragfähige Rahmenbedingungen.

## 6 Fazit

Die OKJA bietet nicht nur einen offenen Rahmen für vielfältige Begegnungen, sondern eröffnet durch ihre strukturelle Flexibilität besondere Chancen für die Entwicklung und Erprobung inklusiver medienpädagogischer Ansätze. Dieses Umfeld schafft bereits günstige Bedingungen, um kreative, partizipative und bedarfsorientierte Projekte umzusetzen. Gleichzeitig ist es jedoch auch mit strukturellen, personellen und konzeptionellen Herausforderungen konfrontiert, denen mit den hier dargestellten Implikationen begegnet werden kann. Dieser Möglichkeitsraum erlaubt es Fachkräften, in einer kreativen Umgebung neue Konzepte zu testen und gemeinsam mit den Teilnehmenden entsprechend ihrer Bedürfnisse zu gestalten. Anders als im schulischen Kontext, der oft an curricular definierte Lernziele und Kompetenzraster gebunden ist, kann die OKJA als Experimentierfeld für inklusive Medienbildung dienen – und stellt damit eine besondere Stärke dieses Handlungsfeldes dar.

In der Praxis existieren bereits zahlreiche Initiativen, die online dokumentiert sind und die Vielfalt sowie die kreativen Potentiale dieses Bereichs aufzeigen. Ein Beispiel dafür ist die Webseite des Netzwerks Inklusion mit Medien – NIMM ([www.inklusive-medienarbeit.de](http://www.inklusive-medienarbeit.de)). Medienpädagogische Fachkräfte in der OKJA nutzen die Freiheit dieses Handlungsfeldes, um verschiedene Ansätze der inklusiven Medienarbeit zu testen und den Raum gemeinsam mit den Teilnehmenden entsprechend ihrer jeweiligen Bedürfnisse zu gestalten. Ein wesentlicher nächster Schritt besteht nun darin, diese vielfältigen Bemühungen zu professionalisieren, systematisch zu analysieren und zu dokumentieren. Solche Erhebungen könnten wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, welche Ansätze besonders erfolgreich sind und damit zum Gelingen inklusiver Medienarbeit beitragen. Durch gezielte Dokumentation und Analyse kann zudem ein kontinuierlicher Lernprozess auf Seiten der Fachkräfte angestoßen werden, der die Praxis der OKJA insgesamt bereichern würde.

Eine qualitative Befragung von Przybylski & Voigt (2024, S. 268) zeigt zudem, dass digitale Medien einen wichtigen Bestandteil in der Lebenswelt von Jugendlichen mit Behinderungen

– genauso wie für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung – darstellen. Für diese Jugendlichen ist das Smartphone lebensweltlich von besonderer Relevanz für die Kommunikation mit Gleichaltrigen. Daraus ergibt sich nicht nur ein berechtigtes Interesse, sondern auch ein klarer Bedarf an medienpädagogischer Begleitung, um die selbstverständliche Nutzung digitaler Medien zu reflektieren, weiterzuentwickeln und chancengerecht zu gestalten.

Die Chance, in der OKJA kreative und inklusive Bildungsangebote zu entwickeln, birgt insgesamt ein großes Potenzial zur Förderung der Teilhabe aller jungen Menschen. Es bleibt entscheidend, diesen Möglichkeitsraum im Sinne einer inklusiven Medienarbeit weiterzuentwickeln, um allen Jugendlichen gleichberechtigte und volle Teilhabe zu bieten.

## 7 Literatur

- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024). *Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel*. Verlag Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/11/9783847419785.pdf>
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik: Grundlagen der Medienkommunikation* (Bd. 1). De Gruyter.
- Bosse, I., Schluchter, J., & Zorn, I. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Brand, S., Strässer, D., & Tappe, E. (2012). Der Weg ist das Ziel! Inklusive Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen planen. In Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. (Hrsg.), *Materialien für eine inklusive Medienpädagogik, Schriften zur lokalen Medienarbeit* (Bd. 11, S. 35–38).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Croll, J., & Brüggemann, M. (2007). *Förderung der Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher: Beratung, Begleitung und Evaluation von Modellprojekten. LfM-Dokumentation* (Bd. 32). Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. erw. Aufl.). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:5:2-63035>
- Fleischer, S., & Hajok, D. (2016). *Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien*. Beltz Juventa.
- Freese, B., & Mayerle, M. (2013). *Digitale Teilhabe – Zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten*. SIEGEN:SOZIAL Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO), 18(1), 4–15. [https://dSPACE.uni-siegen.de/bitstream/ubsj/785/1/SISO\\_2013\\_Heft\\_1.pdf](https://dSPACE.uni-siegen.de/bitstream/ubsj/785/1/SISO_2013_Heft_1.pdf)
- Frey, A., & Dubiski, J. (2016). „Völlig egal, wer auf mich zukommt, der hat ein Recht auf seine Freizeit bei uns.“: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Inklusion in der Jugendförderung“ (2013-2015). Technische Hochschule Köln (TH Köln). [https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente\\_94/jugend\\_mter\\_1/jugendhilfeplanung/FirstSpirit\\_1468828195061Abschlussbericht\\_Inklusion\\_Jugendfoerderung\\_final\\_Maerz16.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugend_mter_1/jugendhilfeplanung/FirstSpirit_1468828195061Abschlussbericht_Inklusion_Jugendfoerderung_final_Maerz16.pdf)
- Gebauer, M., & Simon, T. (2012). *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. Widerstreit Sachunterricht*. [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf)
- Gross, F. v. & Röllecke, R. (Hrsg.) (2017): *Medienpädagogik der Vielfalt - Integration und Inklusion: Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Dieter-Baacke-Preis - Handbuch*. kopaed.
- Jörissen, B. (2013). "Medienbildung" in 5 Sätzen. <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>

- Kalbitz, M., Voss, H., & Schulte, C. (2011). Informatik begreifen – Zur Nutzung von Veranschaulichungen im Informatikunterricht. In M. Thomas (Hrsg.), *Informatik in Bildung und Beruf: 14. GI-Fachtagung "Informatik und Schule - INFOS 2011"*; 12.-15. September 2011 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, GI-Edition Proceedings (Bd. 189, S. 137–146). Gesellschaft für Informatik.  
<https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/18485/137.pdf>
- Kamin, A.-M., Schluchter, J.-R., & Zaynel, N. (2018). Zur Theorie und Praxis einer inklusiven Medienbildung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (Hrsg.), *Inklusive Medienbildung: Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte* (S. 15–42).
- KBOM (2011). *Bildungspolitische Forderungen - Medienpädagogischer Kongress 2011 - Keine Bildung ohne Medien!* [https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien\\_bildungspolitische-forderungen.pdf](https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf)
- Knauer, S. (2008). *Integration: Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Beltz.
- Kutscher, N. (2012). Was bedeutet "Inklusive Medienbildung". In H. Gapski (Hrsg.), *Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft: Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen*, Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen (Bd. 12, S. 65–68). kopaed.
- Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., & van Santen, E. (2022). *Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Empirische Erkenntnisse*. Belz Juventa.
- Maurer, B. (2004). *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten: Grundlagen und Praxisbausteine*. kopaed.
- Meyer, T. & Voigts, G. (Hrsg.). (2024). *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Beltz Juventa.
- Meyer, T. (2016). *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg: Eine Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg*. [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht\\_Expertise\\_Inklusion\\_KJA\\_BW\\_2016.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Expertise_Inklusion_KJA_BW_2016.pdf)
- Meyer, T., & Kieslinger, C. (2014). *Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Eine Arbeitshilfe*. <https://www.inklumat.de/sites/default/files/downloads/index-fuer-die-jugendarbeit-zur-inklusion-von-kindern-und-jugendlichen-mit-behinderung-stand-oktober-2014.pdf>
- Niesyto, H. (2010). Handlungsorientierte Medienarbeit. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (1. Aufl., S. 396–403). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietraß, M. (2018). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung, Springer Reference Sozialwissenschaften* (4. Aufl., S. 607–624). Springer VS.
- Przybylski, K. & Voigt, G. (2024). Perspektiven junger Menschen mit geistiger Behinderung auf Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Jugendlichen in Hamburg und Ostholstein. In T. Meyer & G. Voigts (Hrsg.), *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Beltz Juventa.
- Rink, I. (2020). Kommunikationsbarrieren. In Maaß, C. & Rink, I. (Hrsg.): *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. (1. Aufl., S. 29-66). Frank & Timme.

- Röll, F. J. (2008). Außerschulische Jugendmedienarbeit. In U. Sander, F. v. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 512–518). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaumburg, M. (2019). Alles inklusive? Zum Inklusionsverständnis innerhalb der medienpädagogischen Praxis. *medien + erziehung - Zeitschrift für Medienpädagogik*, 63(5), 17–23.
- Schaumburg, M. (2023). *Inklusive Medienarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen von inklusiver medienpädagogischer Praxis*. Springer.
- Schell, F. (1993). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). kopaed.
- Schluchter, J.-R. (Hrsg.). (2015). *Medienbildung als Perspektive für Inklusion: Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis* (1. Aufl.). kopaed.
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C., van Santen, E., & Gadow, T. (2016). *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Bestandsaufnahme*. Beltz Juventa.
- Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. (2013). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Thiersch, H., Grunwald, K.; Königeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. S. 175–196. 4. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans (2012). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (8. Aufl.). Beltz Juventa.
- Tillmann, A. (2013). Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme* (S. 53–64).
- Tulodziecki, G. (2008). Medienerziehung. In U. Sander, F. v. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 110–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voigts, G. (2024). Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien: Entwicklungen, Herausforderungen und Zukunftsvisionen nach 15 Jahren UN-BRK. In T. Meyer & G. Voigts (Hrsg.), *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen*. Beltz Juventa.
- Wilcke, C. (2020). Königsweg und Straßengraben: Welche Grenzen hat das Konzept der ‚Aktiven Medienarbeit‘? *Medienimpulse*, 58(4).  
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/download/3713/5158>
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zorn, I., Schluchter, J.-R., & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Aufl., S. 16–33). Beltz Juventa.

## Kontakt

Melanie Schaumburg, Europäische Fernhochschule Hamburg, Professur für Soziale Arbeit, Doberaner Weg 20, 22143 Hamburg

E-Mail: [melanie.schaumburg@euro-fh.de](mailto:melanie.schaumburg@euro-fh.de)

### Weitere Angaben zu den Autoren\*innen:

**Melanie Schaumburg** ist Professorin für Soziale Arbeit, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik/ Medienbildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Inklusion und Digitalisierung in der Sozialen Arbeit



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).