
Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Behinderung und Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien

Subjektnormen des Ableism und Chancen inklusiver Medienbildung im Kontext von Seheinschränkungen

Alexander Geimer¹ 

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Partizipationspotenziale Sozialer Medien für Menschen mit Seheinschränkungen am Beispiel von YouTube vor dem Hintergrund der theoretischen Konzepte der Bildung, Subjektivierung und Inklusion. Es werden Ergebnisse von Analysen (mittels der Dokumentarischen Methode) von YouTube-Videos aus Genres der (u. a. biografischen) Selbst-Thematisierung vorgestellt, anhand derer einerseits Chancen und Risiken soziomedialer Partizipation für Menschen mit Seheinschränkungen diskutiert werden. Andererseits wird ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen gegeben und es werden Anchlüsse an das Konzept einer inklusiven und kritischen Medienbildung gesucht, in denen dem Verfahren der Trace-Interviews eine besondere Rolle zukommen könnte.



Disability and the Paradoxes of Participation in Social Media. Subject Norms of Ableism and Inclusive Media-Bildung in the Context of Visual Impairments

Abstract

This article is focused on the potentials of participation in social media for people with visual impairments at the example of YouTube in the theoretical framework of the concepts ‹Bildung›, subjectivation and inclusion. I present outcomes of the analysis of YouTube-videos (by means of the documentary method) coming from genres of (biographical) self-thematization. Against this backdrop benefits and risks of sociodigital participation as well as further research options and connections to a concept of inclusive and critical ‹Medienbildung› (especially using the method of trace-interviews) are discussed.

1. Soziale Medien und Behinderung

Lange vor Diskursen zu Sozialen Medien wurden grosse Erwartungen mit medialen Eigenproduktionen verbunden – schon der «Rundfunk als Kommunikationsapparat» (Brecht 1967 [1932]) wie auch das «Bürgermedium Video» (Zacharias-Langhans 1977) sollten neuen Partizipationskulturen den Weg bahnen. Wurden «alternative public spheres» (Giroux 2004, 68) von den Cultural Studies (Winter 2004) und teils der Medienpädagogik (Schorb 1998) gefordert und initiiert, so sind sie infolge von Digitalisierung und Plattformisierung der (Soziale-)Medien-Landschaft heute alltäglich geworden bzw. es besteht im Zeitalter eines Datenkapitalismus eher ein *Imperativ zur Teilhabe*, der sich etwa in dem bekannten YouTube-Slogan «Broadcast Yourself» ausdrückt und schon darauf zurückgeht, dass Unternehmen mit Nutzer:innen-Accounts, der Beobachtung ihres Verhaltens bzw. gezielten Werbemassnahmen/Empfehlungssystemen oder dem Verkauf von Daten

erheblichen Gewinn erwirtschaften. Für behinderte Menschen¹ kann der Imperativ zur Teilhabe zudem zu einem gesteigerten «Partizipationsparadox» (Schmidt 2018, 97) führen, nämlich als Form eines neoliberalen Aufrufs zur Übernahme von Selbstverantwortung in vulnerablen Lebenslagen (vgl. Schäper 2015, 79; Ellcessor 2016, 79) interpretiert werden. Zugleich können jedoch im Kontrast zu klassischen Print- und Bildschirmmedien, in denen (noch immer) stereotypisierende Darstellungen vorherrschen, die kaum von behinderten Menschen erstellt werden (Garland-Thomson 2002; Degenhardt und Hilgers 2007; Röhm 2017; Stewart und Spurgeon 2020, 970), durchaus Hoffnungen in Formen der soziomedialen Selbstdarstellung, Interessensvertretung und Gemeinschaftsbildung gesetzt werden (Sweet et al. 2020).

-
- 1 Wenn ich unspezifisch von behinderten Menschen spreche, beziehe ich mich auf eine soziale Kategorie, deren Bedeutung im alltäglichen Leben hergestellt und erfahren wird und betone mit dem Adjektiv «behindert» die Aspekte des *kontextuellen Behindert-Werdens* (anstatt eines individualisierenden «Behindert-Seins»). Ich folge damit der Argumentation der kultursoziologisch orientierten Disability Studies (Waldschmidt 2017; Waldschmidt 2020), dass *impairment* und *disability* eine zwar sozialpolitisch fruchtbare Differenz sein mag, die sozial- und kulturtheoretisch aber wenig haltbar ist, weil sie eine ahistorische, nicht-diskursive Vorgängigkeit der körperlichen Ebene (*impairment*) unterstellt, welcher die soziale Behinderung (*disability*) nur noch aufruht. Bei Kategorien von behinderten Menschen spreche ich von (genau genommen: zunächst zugeschriebenen) spezifischen Einschränkungen, ohne allerdings vorauszusetzen, dass Einschränkungen des alltäglichen Lebens vorliegen bzw. als dramatisch oder defizitär erlebt werden. Der Begriff der (Seh-)Einschränkung hebt vielmehr Vulnerabilität und Zugehörigkeit zu einer sozialen Risikogruppe hervor. Hinsichtlich einer notwendigen Differenzierung von Seheinschränkungen, etwa zur Diskussion des Forschungsstands, greife ich auf (nationale) Standardisierungen des funktionellen Sehens zurück: In Deutschland gelten Menschen als «sehbehindert» bei einem Visus von $\leq 30\%$ des Normwerts (100%), als «hochgradig sehbehindert» bei $\leq 5\%$ (beides hier zusammengefasst als «sehbeeinträchtigt», vgl. auch Lang und Heyl 2021, 21) und als «blind» bei $\leq 2\%$, jeweils bei Korrektur des besseren Auges. Beim Vergleich internationaler Studien ist zu bedenken, dass in anderen Ländern andere Klassifikationen vorliegen. So bedeutet *low vision* in den USA etwa einen Visus von $\leq 50\%$ des Normwerts (RKI 2017, 7). Anzumerken ist, dass auch bei einer Seheinschränkung, die keine visuellen Orientierungsmöglichkeiten zulässt (Blindheit), es eine Frage soziokultureller Organisation von Beziehungen und Infrastrukturen ist, ob eine *Behinderung* von Menschen vorliegt oder nicht.

Medieninszenierungen von Behinderungen werden generell besondere Prägekräfte zugesprochen, da durch «Separation in [...] Sondereinrichtungen» (Röhm 2016, 18) eher wenig Menschen in Kontakt mit behinderten Menschen kommen. Zudem gibt es vergleichsweise wenige jüngere behinderte Menschen, aber im Alter eine höhere Chance für geringere Mobilität, soziale Isolation sowie Formen des freiwilligen sozialen Rückzugs (insbesondere im Kontext von Seh-, aber auch Höreinschränkungen, vgl. Capovilla 2021, 165). Demgegenüber bestehen mit dem Aufkommen Sozialer Medien relativ neue Möglichkeiten zu Selbstdarstellung und Kommunikation. Entsprechend kann «Being able to represent one-self in digital public (or counter-public) spheres» (Ginsberg 2021, 121f.) als Förderung von Teilhabe und Autonomie von behinderten Menschen gesehen werden. Keineswegs ist aber davon auszugehen, dass eine Steigerung von Teilhabe durch Soziale Medien automatisch produziert wird (Ellis und Goggin 2014, 129; Trevisan 2017, 30), vielmehr bestehen auch Aspekte digitaler Spaltung.

Der «digital disability divide» (Haage 2020, 289) impliziert eine Spaltung erstens hinsichtlich des Besitzes der notwendigen Hard- und Software sowie zweitens in Bezug auf deren Barrierefreiheit, die durch Eigenproduktionen in Sozialen Medien häufig kaum gegeben ist (Ellis und Kent 2011, 6). Drittens besteht aufgrund unterschiedlicher (v.a. berufs- oder bildungsbedingter) Kompetenzen ein «second level digital divide» (Zaynel 2017, 85; Hargittai 2002), der jüngst in den Blick einer inklusiven Medienpädagogik und Medienbildung gerät (Bosse 2022). Vor diesem Hintergrund bedeuten Soziale Medien für marginalisierte Gruppen typischerweise ein komplexes Zurechtfinden zwischen technischen und kulturellen Barrieren, Risiken und Chancen (Witten 2021). Entsprechend hebt Ellcessor die «emotional, cultural and political dimension of access» hervor (Ellcessor 2016, 180) und versteht «digital media accessibility» (Ellcessor 2020, 250) über die Frage nach Zugänglichkeit hinaus als «deeply personal experience» (ebd.). Angesichts dieser Überlegungen ist es erstaunlich, dass die soziomedialen Praktiken der Partizipation behinderter Menschen in Sozialen Medien bislang kaum untersucht wurden (so auch: Ellis und Goggin 2014, 140; Furr, Carreiro, und McArthur 2016, 1366; Zaynel 2017, 52). Vor allem «Analysen der Selbstrepräsentation [...] sind weitgehend ein Desiderat» (Haage 2020, 293). Dies gilt in besonderem Masse für Menschen

mit Seheinschränkungen, die in Sozialen Medien zudem auf gesteigerte Herausforderungen treffen. So ermöglicht zwar die Digitalisierung der Schwarzschrift neue Zugänglichkeiten (Ellis und Goggin 2014, 128), zugleich stellen das Internet und besonders Soziale Medien stark auf visuelle Kommunikation ab (Bosse und Haasebrink 2016, 67).

2. Soziomediale Partizipation und Seheinschränkungen

Trotz der gesteigerten Herausforderungen zeigen vorliegende Studien keineswegs, dass etwa Menschen mit Seheinschränkungen Soziale Medien und auch ihre visuellen Kommunikationsmöglichkeiten nicht nutzen. Die umfassendste quantitative Studie zur Nutzung Sozialer Medien durch Menschen mit Seheinschränkungen (Wu und Adamic 2014) mit über 50.000 Befragten (v.a. aus Nordamerika und Europa) kann nachweisen, dass Facebook-Nutzer:innen, welche alle auf die Plattform mittels des iPhone von Apple zugreifen – Informationen zur «history and severity of their impairment» (ebd., 3141) fehlen allerdings –, Facebook so häufig besuchen wie der Bevölkerungsdurchschnitt (Kontrollgruppe von 160.000 Personen). Dabei erhalten sie etwas mehr Rückmeldungen auf ihre Beiträge, beispielsweise in Form von Kommentaren (ebd.). Die Nutzer:innen teilen zwar etwas weniger Fotos, aber mit einer erstaunlich kleinen Lücke zur Kontrollgruppe, wie die Autor:innen hervorheben (ebd., 3136). Weitere internationale qualitative Interview-Studien, in denen allerdings Formen der Seheinschränkung ebenfalls meist nicht systematisch unterschieden werden, können diese Ergebnisse bestärken (vgl. z. B. Líbera und Jurberg 2017).

Dass mit Formen der Seheinschränkung durchaus verschiedene Nutzungsweisen einhergehen können, zeigen auch frühe Erhebungen zu Nutzungsprofilen des Internets durch behinderte Menschen in Deutschland (Berger et al. 2010, n=124/sehbeeinträchtigt bzw. 133/blind): Personen mit Sehbeeinträchtigungen erweisen sich unter allen Gruppen von behinderten Menschen als am stärksten an visuellen Angeboten orientiert (ebd., 49), während blinde Nutzer:innen die geringsten entsprechenden Interessen hatten (ebd., 51; vgl. auch Bennett et al. 2018). Bosse und Hasebrink können

in einer quantitativen Studie (Bosse und Hasebrink 2016; n=61/sehbeeinträchtigt bzw. 91/blind) nachweisen, dass 42% aller blinden Befragten das Internet schlicht gar nicht nutzten.

In Gesprächen mit Expert:innen wurden die Bedeutsamkeit bildbasierter Kommunikationsformen und die mangelnde bzw. verspätete Anpassung von Screen Readern an Updates als Gründe für die geringe Nutzung ausgemacht (ebd., 67). Auch in einer amerikanischen Interview-Studie von Voykinska et al. (2016, 1584; n=11) zur Interaktion mit spezifisch visuellen Inhalten von Sozialen Medien, deren Teilnehmende durch «little to no functional vision» bezeichnet wurden, erwiesen sich «pervasive visual elements, complicated page structure, and infinitely scrolling feeds» (ebd., 1593) als erhebliche Barrieren, die sich anhand unterschiedlicher Strategien bearbeiten liessen: Es wurden verschiedene Endgeräte, Mobilversionen von Interfaces oder auditive Beschreibungen und interaktive Bezugnahmen anderer Nutzer:innen auf visuelle Inhalte genutzt. Zudem wurden etwa «trusted individuals, close friends, and family members» (ebd.) befragt. Letztere Praxis führt, wie Quainoo et al. (2021) zeigen, zu einem «serious dilemma» (ebd., 29), weil entsprechende Nachfragen die «privacy and independency» (ebd.) erheblich reduzieren. Demgegenüber können auch Hill et al. (2022, 1072) in Analysen anhand von Telefon-Interviews zur Frage «how VI [visually impaired, A.G.] individuals experience their use of SM [social media, A.G.]» widerstreitende Erfahrungen herausarbeiten, die einerseits auf Entlastungen von Herausforderungen der Offline-Interaktion verweisen (v.a. durch Formen der Informationskontrolle, ebd., 1080). Andererseits besteht ein «negative social comparison» (ebd.), der durch Verständnis- und Navigationsprobleme entsteht, deren Untersuchung die Autor:innen anderen Studien überantworten (ebd., 1079). Hinweise zur Entstehung von lebendigen Blind-Online-Communities können hingegen weitere Interviewstudien (Saerberg 2017; Llouquet 2017) geben, indem sie aufzeigen, dass eine lose Organisation in Netzwerken zunehmend das klassische Vereinswesen ablöst (Saerberg 2017, 229) und sich mitunter stark nachgefragte Internet-Selbsthilfegruppen formieren (Llouquet 2017, 122).

Neben der zumindest teils widersprüchlichen Datenlage sowie der oft unzureichenden Unterscheidung auditiv/taktiler und visueller Orientierungsmöglichkeiten, die mit Formen der Seheinschränkung einhergehen,

und der zumeist fehlenden Reflexion von Unterschieden hinsichtlich des Zeitpunkts des Erwerbs einer Seheinschränkung wie ebenso soziokultureller Kontexte (etwa Bildungsmilieu) ist vor allem problematisch, dass der Forschungsstand festhält, was genutzt wird, also welche Funktionen benutzt werden, aber nicht oder nur rudimentär, wie Soziale Medien genutzt werden. Noch in einer Studie speziell zu YouTuber:innen mit Seheinschränkungen (Seo und Jung 2021, n=10, «blind or visually impaired»; ebd., 33) wird anhand von Interviews lediglich deutlich, dass Letztere andere Rezipierende «about blindness or visual impairment by sharing their stories through videos» (ebd., 42) aufklären sowie Hilfestellungen bieten und selbst aus YouTube-Videos «tips for overcoming accessibility issues in their daily lives» (ebd.) beziehen. Aber auch in dieser Studie wird nicht die Eigenlogik der Nutzungspraxis untersucht; keine der zitierten Arbeiten nimmt in detaillierten Analysen darauf Bezug, welche Bilder oder Videos produziert und geteilt werden. Zudem lässt sich gerade anhand der zuletzt genannten Studie annehmen, dass die YouTuber:innen durchaus intensive Lern- und Bildungserfahrungen machen und andere daran teilhaben lassen. Ohne eine detaillierte Analyse der Videos selbst lassen sich diese Erfahrungen aber nur bruchstückhaft beschreiben. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Weg zur Rekonstruktion von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen vorgeschlagen, der anhand von (YouTube-) Videoanalysen mittels der Dokumentarischen Methode illustriert wird.

3. Auf dem Weg zu einer Analyse der alltäglichen Bedeutung und biografischen Relevanz der Nutzung Sozialer Medien am Beispiel von YouTube-Videos

Aus der Perspektive der qualitativen Forschung lassen sich drei wesentliche Analysedimensionen ausmachen, die zur Rekonstruktion der Erfahrungen mit, Orientierungen gegenüber und Praktiken in Sozialen Medien grundsätzlich fruchtbar erscheinen (vgl. Geimer 2022): erstens die Analyse der Interfaces, zweitens die Analyse ihres situativen Gebrauchs (sowie der entsprechenden Hardware) hinsichtlich der Herstellung von user generated content (und die Analyse der Kaskaden der Produktion und Rezeption desselben) sowie drittens die Rekonstruktion der Relevanz dieser

Erfahrungen in alltäglichen Kontexten für biografische Verläufe und Orientierungen. Eine entsprechend umfassende Untersuchung ist eher gross angelegten Projekten vorbehalten und kann hier nicht vorgenommen werden; im weiteren Verlauf dieses Beitrags präsentiere ich Vorarbeiten zu einem solchen Projekt, indem ich mich (vgl. die oben dargestellten Lücken im Forschungsstand) der Dimension der Analyse des user generated content von Menschen mit Seheinschränkungen annehme. Diesen möchte ich vor dem Hintergrund von drei theoretischen Bezugsrahmen reflektieren: Bildung, Subjektivierung und Inklusion.

3.1 *Anschlüsse an die Konzepte der Bildung, Subjektivierung, Inklusion*

Unter Bildung verstehe ich gemäss der transformatorischen Bildungstheorie (Koller 2010) die Wandlung grundlegender Formen des Verhältnisses zu sich selbst sowie zur Welt. Im Unterschied zum Lernen als Akkumulation oder Differenzierung eines Verfügungs- und Anwendungswissens in einem gegebenen Orientierungsrahmen bezeichnet Bildung (vgl. Marotzki 1990) die Modifikation solcher Rahmen, also die Ausbildung eines Orientierungswissens. Die normativen Bezugspunkte dieser Transformationen werden verschieden diskutiert, fallen jedoch gegenstandsbezogen möglichst schwach aus. Marotzki (1990) z. B. sprach von der Steigerung von Reflexionspotenzialen; Nohl (2006) von Wachstum, es geht um Transformationen, die weitere Transformationen ermöglichen; Koller (1999) von dem Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. einem Finden neuer Diskursarten. In jüngerer Zeit wurden Bildung und das Konzept der Subjektivierung, um einen zweiten Grundbegriff einzuführen, aufeinander bezogen (Ricken, Casale, und Thompson 2019); wobei mit Subjektivierung im Anschluss vor allem an Foucault und Butler die Entstehung von Handlungsfähigkeit durch die ‹Unterwerfung› von Akteur:innen unter normative Ordnungen gemeint ist. Dies kann einerseits die Analyse von unterschiedlichen Bildungsprogrammen oder -konzepten hinsichtlich ihrer Subjektivierungseffekte implizieren, was ich hier vernachlässige, da es im Folgenden nicht um formale Bildungskontexte geht. Andererseits finden sich Arbeiten, die in alltäglichen – auch soziomedialen – Subjektivierungsprozessen ein

transformatorisches Potenzial im Sinne von Bildung ausmachen, vgl. etwa die Arbeiten von Jörissen (2018) oder auch Bettinger (2021; 2022). Begreift man Bildung und Subjektivierung als unterschiedliche Perspektiven auf Transformationen (Geimer 2020), kann in den Blick geraten, dass durch spezifische Prozesse der Subjektivierung Bildung mehr oder weniger wahrscheinlich wird (s.u.) sowie dass sich Ambivalenzen und Paradoxien der Subjektivierung abzeichnen, auf die ich im Weiteren insbesondere mit Blick auf Fragen der Inklusion zu sprechen kommen möchte.

Neben *Bildung* und *Subjektivierung* möchte ich also den Begriff der *Inklusion* aufgreifen und diesen als normativen Begriff mit hohem Konkretisierungsspielraum verstehen, der bekanntlich verschieden gefüllt wird. Ich beziehe mich auf eine breite Fassung (vgl. Kamin und Hester 2015; Lindmeier und Lütje-Klose 2015; Bosse et al. 2019; Zorn, Schluchter, und Bosse 2019), die eine gleichberechtigte Teilhabe an kulturellen Prozessen von Personen verschiedener sozialer Kategorien und Zugehörigkeiten einfordert und einen besonderen Blick auf vulnerable Gruppen wirft. Die zentrale Anforderung zur Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe besteht in der Ermöglichung von Anerkennungsrelationen, also der Anerkennung von Verschiedenheiten. Im Bereich der Medienpädagogik und im Kontext der bereits skizzierten Grundbegriffe bedeutet dies auch die gleichberechtigte Chance für die Erfahrung von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen. Also gleichberechtigte Chancen für Formen der Bildung und Subjektivierung durch erstens mediale Repräsentationen und deren Rezeption, durch zweitens den produktiven, möglichst barrierefreien Gebrauch von Medien sowie durch drittens die Anerkennung von medialen Performanzen und damit verbundenen Interessen, Praktiken und Orientierungen (vgl. die Unterscheidungen zur Teilhabe *an*, *in* und *durch* Medien in: Bosse 2016). Im Weiteren beziehe ich mich insbesondere auf die beiden letzten Dimensionen der Teilhabe (*in*) und (*durch*) Medien), indem es mir – in Bezug auf den oben skizzierten Forschungsstand – um user generated content von Menschen mit Sehenschränkungen in Sozialen Medien (am Beispiel von YouTube) geht.

3.2 *Anschlüsse an eigene Vorarbeiten und die Genres der Selbst-Thematisierung auf YouTube*

Die methodologischen Grundlagen meiner Untersuchungen, insbesondere der Videoanalysen mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2011), kann ich hier nur umreißen. Zentral ist zunächst, dass ich an eigenen Studien mittels der Dokumentarischen Methode anschliesse, in denen YouTube-Genres der Selbst-Thematisierung untersucht wurden. Darunter werden hier nutzergenerierte Beiträge verstanden, in denen das genretypische Format der Darstellung – Inhalt, Setting, Bewegtbild(post)produktion – wahrscheinlich macht, dass sich die Nutzer:innen als ›Persönlichkeiten‹ vor dem Hintergrund von Normen der Anerkennung und Zugehörigkeit inszenieren. Bei einigen Typen von Videos ist dies offensichtlich und sehr explizit der Fall, etwa Lifestyle- oder Transformationsvideos (Geimer und Burghardt 2017; Geimer und Burghardt 2019; Geimer 2021), die in hohem Masse eine Ästhetisierung und Spektakularisierung der Lebensführung ausdrücken. Entsprechend führte Richard (2014, 49) bereits die Kategorie des «egoclips» ein, welche der «exzessiven narzisstischen Selbstdarstellung» (ebd.) dienen. Mit dem Begriff der (vielfältigen) Genres der Selbst-Thematisierung soll allerdings das Potenzial zur Inszenierung des Selbst auch in solchen Videos markiert werden, die nicht explizit und vorrangig zu diesem Zweck erstellt wurden, in denen (scheinbar) auch beiläufig Aushandlungen von Identität oder nebenbei Protokollierungen von Lebensorientierungen stattfinden (etwa Tutorials oder Let's Play, s.u.). Es handelt sich meines Erachtens um besonders wichtige Genres, da in diesen mitunter Ideale des Jugendlich-Seins und Erwachsen-Werdens nicht nur von Jugendlichen rezipiert, sondern in Eigenproduktionen mehr oder weniger explizit repräsentiert, teils auch offensiv propagiert werden. Junge Menschen schaffen sich so gewissermassen selbst die medialen Umwelten der eigenen Sozialisation (Geimer 2022). Während also das Verhältnis Jugendlicher zu Medienangeboten einst eine Funktion von Generationsverhältnissen darstellte und hinsichtlich solcher Mainstream-Medien wie des Kino-Films auch noch ist (was bedeutet, dass eher ältere Menschen produzieren und eher jüngere Menschen vor allem rezipieren), so nimmt im Bereich der Sozialen Medien «die heranwachsende Generation [...] Kommunikationsräume in Besitz und produziert sich im wahrsten Sinne selbst» (Theunert und Schorb 2010, 244).

In detaillierten Video-Analysen – insbesondere von «Transformationsvideos» (Geimer und Burghardt 2017; Geimer und Burghardt 2019; vgl. zum «Transformationsbild» auf Instagram: Maleyka 2019, 203) – konnte ich mit Burghardt zeigen, dass in Kaskaden von Videos, die sich aufeinander beziehen, *Lebensveränderungen als Lebensgestaltungen* inszeniert werden, die auf Prozesse der Selbstoptimierung zurückgehen. Soziomediale Partizipation bedeutet dabei ganz wesentlich ein Engagement des mimetischen Nachahmens (bis in Details körperlicher Gesten und visueller Inszenierung) und dient der Mobilisierung und Aktivierung von Zuschauer:innen, sich zu kontrollieren, optimieren, disziplinieren. Man kann von einer Nachahmung von Selbst-Vermarktungen sprechen, also einer Vermarktung persönlicher Erfahrungen und von (mehr oder weniger «eigenen») Entwicklungen. In diesem Sinne hält auch Reichert fest, dass

«mit der Kommerzialisierung der Aufmerksamkeitsmärkte [...] das Web 2.0 mittlerweile einen globalen Markt des Erzählens etabliert [hat], der die Präsentationsformen des Selbst im Netz in ökonomische Verwertungszusammenhänge transformiert.» (Reichert 2013, 119)

In dem «Selbsterzählungsmarkt» der Transformationsvideos wird durch die Weitergabe von (etwa körperbezogenen Schönheits- und Fitness-)Normen eine Reproduktionskette von Stereotypen in Gang gehalten, welche persönliche Entwicklungen zwar adressieren, aber sich zugleich – jene standardisierend – von diesen lösen. Bildung als grundlegende Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird durch ein solches Sendungsbewusstsein höchst unwahrscheinlich bzw. geradezu verhindert, denn Reflexionsräume werden erheblich enggeführt auf die wechselseitige Kontrolle der Anpassung an identitätsbezogene Sollwerte.

Aus diesen Analysen entstand das Sample für weitere Untersuchungen zu user generated content von Menschen mit Seheinschränkungen: Es wurden erstens Videos gesucht, die Genres der Selbst-Thematisierung entsprechen, wobei der Blick zweitens auf Gebrauchsformen Sozialer Medien gerichtet wird, in denen sich – implizit oder explizit – Erfahrungen der In- oder Exklusion dokumentieren, die in Bezug auf Prozesse der Bildung oder Subjektivierung analysiert werden. Die Vorgehensweise der

Dokumentarischen Methode (in der Text- und Videoanalyse) zur Rekonstruktion eines impliziten habituellen Orientierungswissens wird dabei erweitert um die Rekonstruktion normativer Ordnungen, deren handlungsleitende Relevanz empirisch zu berücksichtigen ist (vgl. zur dokumentarischen Subjektivierungsforschung: Geimer 2020 und zur Analyse von Identitätsnormen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie: Bohnsack 2017).

4. Youtuber:innen mit Seheinschränkungen - Analysen zu Genres der Selbst-Thematisierung

4.1 Selbstbehauptungsvideos

Einen starken Kontrast (in der Gemeinsamkeit) zu den Disziplinierungs- und Optimierungsvideos, die Transformationsprozesse porträtieren, stellen Videos dar, die man Selbstbehauptungsvideos nennen könnte. Sie adressieren ebenfalls einschneidende biografische Herausforderungen und Transformationen und finden sich häufig auf Kanälen von YouTuber:innen mit Seheinschränkungen. Auch in diesem (Sub)Genre bilden sich Rezeptions- und Produktionskaskaden aus, die Nachahmungen implizieren, die jedoch weniger im Kopieren von körperlichen Gesten und Inszenierungsverfahren liegen – stattdessen wird ein gemeinsamer Bezugspunkt immer wieder hervorgehoben: die Thematisierung von Diskriminierung, Stigmatisierung, Othering und Marginalisierung in verschiedenen Kontexten, insbesondere auch durch Formen der Behandlung und Hilfe. Molly Burke, eine der erfolgreichsten YouTuber:innen mit Seheinschränkung, bezieht sich vielfach auf die transformatorische Kraft der Einsicht in die unterdrückende Struktur des «medical model of disability» (Molly Burke 2021). Das Akzeptieren des social models als «belief system» (ebd., Minute 3:11), das sich mehrfach (auch in anderen Videos, etwa zusammen mit ihrer Therapeutin) als existenzielle, orientierungsformende Einsicht darstellt, ist als Bildungsprozess zu verstehen, an dessen vorläufigem Ende die Erkenntnis steht: «I'm not broken and I don't need to be fixed, society does» (Molly Burke 2017, Minute 5:16). Im Sinne Foucaults (1992, 12) findet ein Prozess

der Entsubjektivierung statt; die Macht von hegemonialen Subjektnormen wird benannt und zurückgewiesen. Ähnliche Videos finden sich auch bei Ypsilon (2020a) oder Lucy Edwards (2021) sowie Joy Ross (2014). Im Verweishorizont ihrer Videos und Kanäle, welchen die YouTuber:innen nicht nur durch Zitationen, sondern auch gegenseitige Auftritte (Molly Burke 2022; Joy Ross 2022), gemeinsame Challenges (Tommy Edison Experience 2016) und öffentliche Geschenke (Lucy Edwards 2016) initiieren (teils auch in Zusammenarbeit mit YouTuber:innen mit anderen Behinderungen), zeigt sich eine Verkettung von Praktiken und Haltungen der Kritik und Selbstbestimmung sowie ein entsprechendes Empowerment, das die Szene der YouTuber:innen mit Seheinschränkungen kennzeichnet. Die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft scheint so erheblich herausgefordert und zugleich die eigene Verletzlichkeit betont; etwa wenn es um Mobbing-Themen geht. Letzteres betrifft in YouTube auch das Anerkennen der eigenen Blindheit durch andere Nutzer:innen, die angesichts der Videoleistungen und Selbstdarstellungsweisen Fakes vermuten, was etwa Molly Burke (2018) dazu veranlasst, einen Lügendetektortest vor der Kamera durchzuführen (auch Ypsilon hat 2020b ein Video zur Fake-Frage veröffentlicht).

Es lässt sich also zeigen, dass durch die gegenseitigen Verweise eine Szene der YouTuber:innen mit Seheinschränkungen besteht, die in hohem Masse eine eigensinnige Selbstdarstellung fordert bzw. selbst produziert, dabei die Interessen von Menschen in ähnlichen Lebenslagen artikuliert und die Mehrheitsgesellschaft über die Herausforderungen des ‹Blindseins› informiert. Dass die Produzent:innen von Selbstbehauptungsvideos sich kritisch mit Subjekt- und Fähigkeitsnormen und ihrer Biografie auseinandersetzen, bedeutet keineswegs einen Ausstieg aus Subjektivierungsprozessen. Auf den jeweiligen Kanälen finden sich auch Videos, die hegemoniale Subjektnormen und entsprechende Leistungsfähigkeiten inszenieren – hier kurz illustriert anhand von Videos aus Burkes YouTube-Kanal (Videoübersicht durch Thumbnails), in dem Inszenierungen von Geschlechter-Normen gemäss einem *Lookism* (den man als Variante eines

Ableism² verstehen kann) eine ganz erhebliche Rolle spielen, indem sich Molly Burke klassischen Posen und typischen Kontexten der Inszenierung von Geschlecht bedient (vgl. die Abbildungen 1 bis 3).



Abb. 1: Thumbnail zum Video «I Tried Shaving My Legs for the First Time! (and I'm blind...)».



Abb. 2: Thumbnail zum Video «Why I Don't Wear Push-Up Bras...».



Abb. 3: Thumbnail zum Video «This is my body in a swimsuit... (Instagram Challenge)».

Etwas provokant könnte man von einem *Undoing Disability by Doing Gender* sprechen, einer Relativierung und Kritik behinderungsbezogener Subjektnormen durch die Inszenierung von geschlechtsbezogenen Subjektnormen. Zwar lässt sich zusammenfassen, dass Molly Burke in Bezug auf (Seh-)Behinderung Kritik ausübt; und zwar in Form der «Kunst, nicht dermassen regiert zu werden» (Foucault 1992, 12), etwa von den Stereotypen der unbeholfenen Blinden. Zugleich fügt sie sich den Schönheitsnormen einer «to-be-looked-at-ness» (Mulvey 1975, 11), wie sie Mulvey in Bezug auf filmische Repräsentationen des weiblichen Geschlechts ausarbeitete, die implizieren, dass der Mann der Träger des Blicks und die Frau das Objekt dieses Blicks zu sein hat. Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden: Die Orientierung an Gender-Normen ermöglicht eine Loslösung von der Kategorie des Behindert-Seins, indem man sich fähig zeigt (wie andere auch), sich als (besonders) attraktiv zu inszenieren. In diesem Sinne hat bereits Barten (2017, 38) festgehalten, dass die

2 Ich folge im Weiteren einer Bestimmung von Ableism, die nicht spezifisch Behindertenfeindlichkeit adressiert, sondern bezeichne damit im Anschluss an Buchner, Pfahl und Traue (2015) «all jene sozialen, soziotechnischen und technischen Prozesse, die Individuen, Gruppen oder Dingen Fähigkeiten und Begabungen zuschreiben, sei es in auf- oder abwertender Weise» (ebd., o.S.). Die normativen Ordnungen (Regime) des Ableism können sich entsprechend auf unterschiedliche soziale Kategorien und Merkmale beziehen (Alter, Aussehen, Geschlecht etc.).

«Annahme von Behinderung gesellschaftlich so stark mit Bildern von als hässlich kategorisierten Körpereigenschaften verknüpft ist, [dass] die Annäherung an Schönheitsideale als erfolgsversprechender Weg [erscheint], das Stigma der Behinderung zu überwinden» (vgl. auch Raab 2012, 73; 2007, 140).

Der Lookism als Variante eines Ableism (vgl. Maskos 2015; Buchner, Pfahl, und Traue 2015), also hier die Fähigkeit, sich als attraktive Frau (bzw. leistungsfähiges Subjekt gemäss den Normen einer sozialen Kategorie) her- und darzustellen, wird von Molly Burke zwar durchaus partiell reflektiert, etwa wenn sie in Videos die BH-Industrie kritisiert und über «body confidence» (2020, Minute 0:58) spricht. Dennoch wird der normative Normalitätshorizont des stereotypen Wissens um geschlechtsbezogene Körpernormen lediglich modifiziert im Sinne einer Anpassung, die durch verschiedene «body types» (ebd.) notwendig erscheint. Vor diesem Hintergrund ähnelt Molly Burke keineswegs dem von Garland-Thomson (2002, 60-61) identifizierten «stereotype of the supercrip, who amazes and inspires the viewer by performing feats that the nondisabled viewer cannot imagine doing». Der:die supercrip steht als ausseralltägliche Held:in ausserhalb oder (über) sozialen Kategorien (in einer eigenen Liga) und vermag so zu begeistern. Hier wird der Voyeurismus von einer sozialen Kategorie (Behinderung) gewissermassen auf eine andere (Geschlecht) übertragen und damit erstere Kategorie (jene der Behinderung) überschattet. Diese Form der Selbstinszenierung kann insbesondere als unsensibel und exkludierend für Personen verstanden werden, die geschlechtsbezogenen Leistungs- und Fähigkeitsnormen nicht nachkommen können oder wollen. Freilich ist auch zu bedenken, dass hier nicht das Recht auf eine selbstbestimmte (vermeintlich «normale» und typische bzw. stereotypische) Selbstdarstellung infrage gestellt werden kann und soll. Dessen Inanspruchnahme und die Form des Doing Gender soll vielmehr kritisch reflektiert werden – eben weil «es kaum positive Identifikationsmöglichkeiten für behinderte Frauen und gerade auch für behinderte Mädchen gibt» (Geifrig 2003: 13). Ein entsprechender Ableism kann zudem auch auf andere soziale Kategorien bezogen werden; entsprechend wird Molly Burke etwa von der

Youtuberin Joy Hu - in ihrem Video mit dem Titel «Why Molly Burke Does Not Represent Me as A Blind Individual» - Classism unterstellt, wenn sie feststellt:

«she's trying to show people how much money she has um and that may just be a product or like a result of her lifestyle um which is very very lavish and luxury and it just comes across as in i don't know it just comes across not as in (i'm trying to normalize blindness and be a normal blind person) but um it just comes off very insensitive especially since so many blind people struggle for employment.» (Joy Hu 2020, Minute 6:55)

Die Inszenierung eines eher luxuriösen Lifestyles ohne Reflexion der eigenen privilegierten Position und entsprechender Ressourcen steht in einem besonderen Spannungsverhältnis zur von Molly Burke explizit in Anspruch genommenen Vorbild-Funktion, deren Anliegen darin besteht, «helping people to create their change» (Aerie 2020, Minute 0:55). Vor diesem Hintergrund der Verschränkung von Prozessen der (Ent)Subjektivierung kann festgehalten werden, dass Bildung zwar als wesentliche Transformation eines Habitus zu verstehen ist, aber zugleich an Dimensionen desselben gebunden ist, also Menschen nicht in ihrer «Ganzheit» und «Eigentlichkeit» umfasst (sonst wäre Bildung ebenso wie ein Habitus nicht empirisch zugänglich). Inklusion stellt sich demgegenüber als Dimensionen von Erfahrungsräumen übergreifender Anspruch auf Teilhabe und Anerkennung dar, mithin als universelle Aufforderung zur Reflexion von Normen und Regeln der Zugehörigkeit und Anerkennbarkeit. Ein weiterer Inklusionsbegriff hängt also unmittelbar mit einem weiten Konzept des Ableism zusammen (vgl. auch Walgenbach 2021). Während das Unterlaufen des kritischen (Bildungs-)Potenzials von Selbstbehauptungsvideos durch andere Produktionen der gleichen YouTuber:innen insbesondere defizitäre Selbstwahrnehmungen anderer Nutzer:innen nahelegt, die inszenierten Subjektnormen weniger nachkommen können (ggf. dies auch nicht wollen) und somit (möglicherweise) exkludiert werden, stellt sich auch die Frage nach Formen der in eigenen Videos sich dokumentierenden defizitären Selbsterfahrung von YouTuber:innen, der ich an einem weiteren Beispiel nachgehen möchte.

4.2 *Let's Play*

Dass die mit normativen Erwartungen verbundenen Genres der Selbst-Thematisierung auch zu Defiziterfahrungen führen können, möchte ich anhand eines Videos einer jungen YouTuberin mit Sehheinschränkungen zeigen, die im Kontrast zu den bisher genannten kaum Anschlusskommunikation erzeugen kann.³ Es handelt sich um das (im August 2022) neueste Video einer minderjährigen Schülerin (anonymisiert als Florida) an einem Förderzentrum mit dem Schwerpunkt «Sehen». Das Video ist dem Typ des *Let's Play*-Genres (Geimer 2021) zuzuordnen, in welchem Selbstdarstellungen nicht unmittelbar im Vordergrund stehen. Man spricht in diesem Genre also weniger (wenngleich mitunter auch) über und von sich selbst, sondern kommentiert gewissermassen *live* das Spielen eines Computerspiels bzw. man präsentiert zumeist das gekonnte Führen einer selbstgespielten Spielfigur und inszeniert dabei die eigenen Fähigkeiten des Spielens, zeigt besondere Spielsituationen, kluge, schräge oder gewagte Lösungen und führt eine gelungene Orientierung in der Spielumwelt vor. Dennoch steht der:die Spielende erheblich im Fokus, denn in «*Let's Plays* geht es nämlich auch gerade darum, die individuellen Reaktionen der persönlichen Lieblings-YouTube-Persönlichkeit mitzuerleben» (USK o. J.). Florida erweist sich, auch in ihren anderen Videos, als sehr vertraut mit den Konventionen des Genres, wie etwa typische Begrüssungsfloskeln zu Beginn des Videos und immer wieder eingestreute Fachsprache (z. B. «glitchy») zeigen – insofern inszeniert sie sich erwartungsgetreu als Expertin, die jedoch nach wenigen Sekunden mit dem Einstellungsmenu nicht mehr zurecht kommt: «aber gerade bin ich zu dumm ,um diese Einstellung weg zu kriegen». Ich möchte hier zunächst (anstatt auf Barrieren des Spiels oder Kompetenzen der Spielenden einzugehen) den Widerspruch zwischen normativer Genre-Erwartung und Orientierungsproblemen festhalten, der sich im Weiteren der Aufnahme des Spiel(en)s steigert:

3 Aufmerksam wurde ich auf den Fall durch die von mir betreute Masterarbeit von Ulrike Hübner; das Video wird in ihrer Arbeit nicht analysiert. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wird hier der YouTube-Name der minderjährigen Nutzerin anonymisiert (Florida) und der Kanal und seine konkreten Inhalte nicht genannt.

«Ähm, wat? (2) So, wo ist diese Tasse? Die er gerne haben will, Dings. (5) Sie haben noch nichts gek-k, hä? (6) Maa::n. (3) Oh Leude, das ist doch voll unlogisch. (2) Dort ist es nicht mal. Ausserdem ist des Tutorial total im Weg. (4) Des steht dort nicht. Hää? (9) Okeeei. Ich bin grade hilflos. (2) Vor allem diese Taste ist hier nirgends. (1) Oder seht ihr die? (1) So ich tipp jetzt einfachmal überall rum. (2) Diese Taste ist aber niirgee:nds. Bin ich dumm oder die? (3) Also; ich seh diese Taste nirgends. Äh, ich mach mal kurz Pause.»

Trotz Ansätzen einer Kritik an der Spiellogik dokumentiert sich in den begleitenden Kommentaren eine in hohem Masse defizitäre Selbsterfahrung; insbesondere durch die Darstellung der Wahrnehmung des Interfaces und der Spielmechanik (aber auch der Hardware: Es werden an anderer Stelle im gleichen Video Schmerzen beim Spielen geäußert). Insofern implizieren die Kommentare erstens, dass die Genre-Konventionen anerkannt werden, aber ihnen nicht nachgekommen werden kann, was sich so auch in anderen Videos von Florida findet (etwa wenn als gespielter Charakter einer Beute lange nachgejagt wird). Zweitens wird in der Kommunikation der Hilflosigkeit deutlich, dass ein gewissermassen gemeinschaftlicher Zugang zum Spielen gesucht wird, der jedoch (Views und Kommentare bleiben weitgehend aus) nicht gefunden wird. Drittens bietet die Präsentation der wiederholten Erfahrung einer Unzulänglichkeit Raum für diskriminierende Kommentare (die allerdings bislang ebenso ausbleiben wie andere Kommentare). Vor diesem Hintergrund ist von einer gesteigerten Vulnerabilität und in diesem Sinne risikobehafteten Praxis der YouTube-Nutzung zu sprechen.

Diesen Interpretationen und Schlüssen gegenüber liesse sich teils einwenden, dass die defizitäre Selbsterfahrung Floridas mit YouTube und seinen Genres nichts oder wenig zu tun hat, sondern lediglich oder vor allem ein Effekt des Spiels und der Affordanzen dessen Interfaces sei. Demgegenüber ist allerdings festzuhalten, dass in anderen YouTube-Videos Orientierungsschwierigkeiten in *sehr ähnlichen Spielsituationen* eben nicht zur Dokumentation von (gleichfalls stattgefundenen, erheblichen) Irritationen führen, sondern diese schlicht übergangen werden. Es handelt sich um das auf YouTube protokollierte gemeinsame Spielen mit einer Freundin,

insbesondere von Tiercharakteren, die etwa zum Verstecken spielen genutzt werden. Letzteres gestaltet sich schon deshalb schwierig, da Florida, um aufgrund ihrer Sehenschränkung den Tiercharakter ihrer Freundin zu finden, die Anzeige des Namens über diesem braucht, was ein Verstecken wiederum kaum ermöglicht und von beiden festgestellt und zugleich ignoriert wird. An dieser Stelle können diese Videos, die allerdings quantitativ als deutliche Ausnahmen auf Floridas Kanal zu finden sind, nicht weiter analysiert werden – diese Videos plausibilisieren jedoch durch ihre Abweichung (also durch die Irrelevanz von spielbezogenen Irritationen in der Veröffentlichung des gemeinsamen Spielens) die hier vorgenommenen Deutungen, dass (Erwartungs-)Erwartungen gemäss YouTube-Genres die Spielerfahrung sowie deren Darstellung in Floridas Let's Play-Produktionen entscheidend rahmen. Im Sinne der Dokumentarischen Methode lässt sich folgern, dass im Versuch der Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit dem antizipierten Publikum der Let's Plays Irritationen zu Unzulänglichkeiten werden und auf Defiziterfahrungen verweisen, während im konjunktiven Erfahrungsraum, der sich im gemeinsamen Spielen mit der Freundin zeigt, Irritationen übergangen werden (vgl. zukünftige Publikationen/Vorträge des Verfassers).

5. Ein (vorläufiges) Fazit

In der Zusammenschau der Analysen und Überlegungen lässt sich vorsichtig und vorläufig folgern, dass (mitunter bereits gut untersuchte) Chancen der soziomedialen Partizipation behinderter Menschen - vgl. z. B. die Arbeiten im Kontext der *Critical Access Studies* oder *Disability Media Studies*, etwa von Ellcessor (2016) - auch von Nutzer:innen mit Sehenschränkungen ergriffen werden. Dies betrifft vor allem die Teilhabe an Gemeinschaften und die Formierung alternativer Teil- oder auch Gegen-Öffentlichkeiten (Sweet et al. 2020, 7), deren biografische Bedeutung im Lebenslauf von Nutzer:innen Sozialer Medien bislang jedoch kaum ausgelotet wurde. Medienpädagogisch relevant erscheint mir hinsichtlich dieser Aktivitäten insbesondere die Mediatisierung von Bildung im Sinne der Transformation von Orientierungen durch die Zirkulation von Entsubjektivierungsprozessen. Dies bedeutet, den Blick auf Prozesse und Erfahrungen zu lenken,

in denen Akteur:innen sich der Zumutungen der Anforderungsprofile und Appellstrukturen hegemonialer Subjektnormen gewahr werden und sich diesen (wenngleich partiell und temporär reversibel) entziehen. Allerdings lassen sich auch Risiken der soziomedialen Partizipation ausmachen. Abhängig von den Genres der Selbst-Thematisierung finden sich Inszenierungen gemäss Subjekt- und Genrenormen, die ein Defiziterleben nahelegen; dies gilt für das Let's Play von Florida ebenso wie die eingangs genannten Transformationsvideos, die durchaus eine ähnliche Strukturlogik der Online-Kommunikation teilen: Es besteht ein öffentlicher, negativer Selbstvergleich (bin oder war ich zu dumm, zu dick, zu unfit?), den zu überwinden in ebenso öffentlichen Performances versucht wird, was eine ‹Dauer-Challenge› darstellt, die Bildungserfahrungen in hohem Masse unwahrscheinlich macht.

Vor diesem Hintergrund implizieren Anschlüsse an Konzepte inklusiver ‹Medienbildung für alle› (Bosse et al. 2019; vgl. auch Zorn, Schluchter, und Bosse 2019), die erstens gleichfalls ein ‹weites Inklusionsverständnis, jenseits einer Verengung auf Menschen mit Behinderungen vertreten› (Bosse et al. 2019, 207, Herv. i.O.) und zweitens ebenso die *Verzahnung von Bedingungen* ‹des sozialen Ausschlusses durch Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen› (ebd.) fokussieren, meines Erachtens ein *pädagogisches Engagement bei gleichzeitiger pädagogischer Bescheidenheit*. Bescheiden, denn es gälte demnach nicht, die ‹richtigen› Fähigkeiten und Kompetenzen medialer Selbstdarstellung zu bestimmen und zu trainieren, etwa gezielt für (seh-)behinderte (und blinde) Menschen. Demnach wäre also nicht - zumindest nicht vorrangig - weiter zu erforschen, ob nun die YouTuber:innen mit Seheinschränkungen mehr oder weniger inkludierbar (bzw. integrierbar) sind durch Praktiken der soziomedialen Partizipation. Diese Perspektive würde vielmehr Personen mit Seheinschränkungen besondern, um dann zu prüfen, ob mittels des vernünftigen Engagements in Sozialen Medien eben diese Besonderung geheilt und normalisiert werden kann. Insofern wäre ebenso nicht - vorrangig - darüber nachzudenken, ob Praktiken der soziomedialen Teilhabe ein Aspekt der Schulung von Menschen mit Seheinschränkungen im Bereich ihrer *Lebenspraktischen Fähigkeiten* sein sollten. Oder ob das bestehende spezifische Curriculum für Schüler:innen mit Seheinschränkungen im Bereich

Orientierung und Mobilität um soziodigitale Orientierung und Mobilität zu erweitern sein sollte (vgl. kritisch zu fremdbestimmten Definitionen von Formen der Selbstbestimmung und Autonomie: Staub 2021; Capovilla im Erscheinen). Im Sinne einer inklusiven Medienbildung stellen sich die Verhältnisse vielmehr umgekehrt dar, alle Heranwachsenden sollten zu einer kritischen Distanz zu Prozessen der Subjektivierung im Kontext sozialer Medien befähigt werden. Dies bedeutet meines Erachtens, Nutzer:innen in Kontakt zu bringen mit ihren eigenen social Media-Erfahrungen und den (ggf. potenziellen) Erfahrungen anderer Nutzer:innen jenseits affirmativer Anschlüsse, also Reflexionsräume zu schaffen für eine Sensibilität für Ein- und Ausschlüsse, nicht nur durch technologische Barrieren und mehr oder weniger gegebene individuelle Kompetenzen, sondern vor allem durch normative Adressierungen in soziomedialen Kulturen und Genres. Damit wären auch zwei (miteinander verbundene) weitere Fragen eröffnet: einerseits, wie sich ein solcher Kontakt zu eigenen Aneignungen und Aushandlungen medial vermittelter Subjektnormen herstellen lässt, andererseits, wie sich biografische Kontextuierung und Prozesshaftigkeit dieser Aneignungs- und Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen.

Zur Klärung dieser Fragen bedarf es auch weiterer Forschung zur Triangulation von Affordanzen (also Ermöglichungsleistungen) der Online-Umgebungen, der (hier fokussierten) Performanz in denselben, also des user generated content und der alltäglichen Erfahrungsräume (bzw. unter Berücksichtigung ihrer Dinglichkeit: Transaktionsräume, vgl. Nohl 2014) und biografischen Orientierungen und Verläufen (Geimer 2022). Schliesslich wissen wir etwa anhand der obigen Überlegungen noch nichts darüber, wie die offenbar bestehende, defizitäre Selbsterfahrung von Florida alltägliche Bedeutung erlangt und ihr biografische Relevanz zukommt. Entsprechend stellen zwar ohne Frage die medienpädagogischen Angebote der aktiv-praktischen Medienarbeit (Kamin, Schluchter, und Zaynel 2018) einen möglichen Zugang zu eigenen Erfahrungen durch Medienproduktionen dar, allerdings gilt es, diesen mit bildungsbezogenen und subjektivierungskritischen Perspektiven zu verzahnen. Eine Option, sich diesem Anliegen weiter anzunähern, sehe ich in der Nutzung von «Trace Interviews»

(Latzko-Toth, Bonneau, und Millette 2017, 203) sowohl für praktisch-pädagogische Zwecke wie für theoriegeleitete bzw. theoriegenerierende, wissenschaftliche Rekonstruktionen:

«Trace interviews are interviews in which users reflect on their own digital traces, therefore providing a metadiscourse about them. In a sense, they are a form of co-analysis of trace data by the researcher and the subject whose traces are examined.» (ebd.)

In Verbindung mit biografisch-narrativen Interviews können die produzierten Spuren in Onlinekommunikationen nicht nur den wissenschaftlichen Beobachter:innen Aufschluss darüber geben, was vor dem Hintergrund ihrer Lebenslage die Nutzer:innen fasziniert, sondern es können – im Sinne eines partizipativ-kritischen Forschungsstils – die Nutzer:innen auch sich selbst die Frage stellen, wie sie sich zu ihren Faszinationen verhalten können, indem man von der unmittelbaren affektiven Eingebundenheit zurücktritt in einer Meta-Kommunikation mit den Forschenden über die eigenen Kommunikationspraktiken, entsprechende Ideale und Antitypen, entwickelte Routinen und Praktiken.

Eine entsprechende Fremdheit sich selbst gegenüber zu fordern und fördern, bringt freilich einige Voraussetzungen mit sich, die hier nicht mehr im Detail diskutiert werden können. Zunächst müsste für experimentelle Forschungsdesigns ein Bedürfnis bestehen oder geweckt werden, sich kritisch mit Grundlagen der eigenen Subjektivität zu beschäftigen, da mit einem solchen partizipativ-kritischen Forschungsprozess Objektivierungen eines Habitus einhergehen, die nicht ungefragt den teilnehmenden Akteur:innen aufoktroiert werden dürfen. Vielmehr wären diese als Einladung zu formulieren, zu zögern, in der Produktion des eigenen Contents innezuhalten und die Kontingenz der Produktionsmöglichkeiten zu reflektieren, *um die eigenen Entscheidungen als anders möglich wahrzunehmen*. Es handelte sich also um keine avantgardistisch-kunstbasierte Pädagogik der Störung und Sprengung (vgl. Geimer 2015, 19), sondern Irritationen und Differenzerfahrungen beruhten eher auf Unterbrechungen und Zaudern.

Es ist also beachten, dass eine so gefasste inklusive, kritische Medienbildung im Sinne nicht nur der Rekonstruktion, sondern auch Produktion der (potenziellen) Transformation eines Habitus ethische Dimensionen

enthält. Wenn allerdings Medienkritik, deren relativer Bedeutungsverlust in theoretischer wie insbesondere in empirischer Hinsicht in jüngerer Zeit öfter konstatiert wurde (vgl. Dander und Münte-Goussar 2018; Bettinger 2020; Niesyto 2017), nicht eine intellektuelle Interpretationsübung der erfahrungsfernen Infragestellung von durch Medien (mit)bedingten Machtverhältnissen sein soll, sollten wir die persönliche Eingebundenheit in letztere zum Gegenstand sowohl wissenschaftlicher Reflexion wie alltagsnaher Erfahrungen machen. Mit diesem vorsichtigen und tentativen Plädoyer, das gerade im Bereich der aktiv-praktischen Medienarbeit (Demmler und Rösch 2014) an dieser Stelle nicht alle Anschlussfähigkeiten ausloten kann, möchte ich die Untersuchungen und Überlegungen dieses Beitrags schliessen.

Literatur

- Aerie. 2020. *Molly Burke, your 2020 #AerieREAL Role Model*. <https://www.youtube.com/watch?v=DKsiw8-ihu0>.
- Barten, Antje. 2017. «Ganz schön behindert – Behinderung, Lookismus und die eigene Identität.» In *Lookismus. Normierte Körper. Diskriminierende Mechanismen, (Self-)Empowerment.*, herausgegeben von Darla Diamond, Petra Pflaster, und Lea Schmid, 36–40. Münster: Unrast transparent.
- Bennett, Cynthia L., Jane E. Martez E. Mott, Edward Cutrell, und Meredith Ringel Morris. 2018. «How Teens with Visual Impairments Take, Edit, and Share Photos on Social Media». In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12. Montreal QC Canada: ACM. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173650>.
- Berger, Andrea, Tomas Caspers, Jutta Croll, Jörg Hofman, Herbert Kubicek, Ulrike Peter, Diana Ruth-Jannek, und Thilo Trump. 2010. «Web 2.0/barrierefrei». Bonn. https://medien.aktion-mensch.de/publikationen/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 234–50. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21289>.
- Bettinger, Patrick. 2021. «Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforchung». *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22 (1/2021): 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>.

- Bettinger, Patrick. 2022. «Digital Materiality and Subjectivation. Methodological Aspects of Hybrid Entanglements in Processes of Bildung». In *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation: Discourse, Power and Analysis*, herausgegeben von Patrick Bettinger, 109–31. Palgrave Studies in Educational Media. London: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84343-4>.
- Bohnsack, Ralf. 2011. *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bosse, Ingo. 2016. «Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können». <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>.
- Bosse, Ingo. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 723–34. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_86.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan Schluchter. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 55: 207–19. Schriften zur Medienpädagogik. München: koepaed.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. «Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht». https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf.
- Brecht, Bertolt. 1967 [1932]. «Der Rundfunk als Kommunikationsapparat». In *Bertolt Brecht. Schriften zur Literatur und Kunst 1. 1920–1932*, herausgegeben von Werner Hecht, 132–40. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias, Lisa Pfahl, und Boris Traue. 2015. «Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen». *Zeitschrift für Inklusion*, Juni. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Burke, Molly. Reg. 2017. *Making the World Accessible Helps EVERYONE! (Molly burke public speaking)*. <https://www.youtube.com/watch?v=3klfwE4vJrI>.
- Burke, Molly. 2018. *Am I REALLY Blind?! (Lie Detector Test!!)*. <https://www.youtube.com/watch?v=IXXDpWMM-q4>.
- Burke, Molly. 2020. *Why I Don't Wear Push-Up Bras...* <https://www.youtube.com/watch?v=11E-ihZ6Dyg>.
- Burke, Molly. 2021. *Social Model vs. Medical Model of Disability (explained/my opinion)*. <https://www.youtube.com/watch?v=aPEuYrtuxEk>.

- Burke, Molly. 2022. *4 Blind Girls Hangout in Portland! (w/ Lucy Edwards, Joy Ross, & Gena Harper)*. <https://www.youtube.com/watch?v=KapnkjPhoRo>.
- Capovilla, Dino. 2021. *Behindertes Leben in der inklusiven Gesellschaft: ein Plädoyer für Selbstbestimmung*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Capovilla, Dino. in press «Soziale Kompetenz als Unterrichtsgegenstand im Förderschwerpunkt Sehen». In *Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit*, herausgegeben von Sven Degenhardt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dander, Valentin, und Stephan Münte-Goussar. 2018. «Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 247–59. München: kopaed.
- Degenhardt, Sven, und Florian Hilgers. 2007. «Klara versus Elea. Die Darstellung behinderter Menschen im Kinder- und Jugendfilm». In *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche: Medien-pädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, herausgegeben von Helene Decke-Cornill und Renate Luca, 135–48. München: kopaed.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2014. «Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 191–207. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_11.
- Edwards, Lucy. Reg. 2016. *Molly Burke Sends Me Essential Blind Girl Gifts | Lucy Edwards and Molly Burke*. <https://www.youtube.com/watch?v=4AnenSc3IQM>.
- Edwards, Lucy. 2021. *How Society Views Me As A Blind Woman....* <https://www.youtube.com/watch?v=NVXgOXX4rIM>.
- Ellessor, Elizabeth. 2016. *Restricted access: media, disability, and the politics of participation*. Postmillennial pop. New York: New York University Press.
- Ellessor, Elizabeth, 2020. «Digital Media Accessibility: An Evolving Infrastructure of Possibility». In *Routledge Companion to Disability and Media*, herausgegeben von Katie Ellis, Gerard Goggin, Beth Haller und Rosemary Curtis, 243–51. London: Routledge.
- Ellis, Katie, und Gerard Goggin. 2014. «Disability and Social Media». In *The Social Media Handbook*, herausgegeben von J. Hunsinger und T. Senft, 126–43. London: Routledge.
- Ellis, Katie, und Mike Kent. 2011. «Introduction. The Great Potential of Digital Technology». In *Disability and New Media*, herausgegeben von Dies, 1–10. London: Routledge.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Furr, June B., Alexis Carreiro, und John A. McArthur. 2016. «Strategic Approaches to Disability Disclosure on Social Media». *Disability & Society* 31 (10): 1353–68. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256272>.

- Garland-Thomson, Rosemarie. 2002. «The Politics of Staring. Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography». In *Disability Studies. Enabling the Humanities*, herausgegeben von Sharon L. Snyder, Brenda Jo Brueggemann und Rosemarie Garland-Thomson 56–75. New York: Modern Language.
- Geifrig, Renate. 2003. Frauen mit Behinderung gelten als geschlechtslos. Sexualität und Behinderung aus weiblicher Sicht. In *Schluss mit Lust und Liebe? Sexualität bei chronischen Krankheiten und Körperbehinderungen*, herausgegeben von Birgit Delisle, Gerhard Haselbacher und Nicolaus Weissenrieder, 12–20.
- Geimer, Alexander. 2015. «Varieties of »Sociological Enlightenment“: Critical Arts-Based Inquiry versus German Reconstructive Social Research». *International Journal of Qualitative Methods* 14 (1): 16–35. <https://doi.org/10.1177/160940691501400104>.
- Geimer, Alexander. 2020. «Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen». *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.70911>.
- Geimer, Alexander. 2021. «YouTube-Videos und ihre Genres». In *Handbuch der Filmsoziologie*, herausgegeben von Alexander Geimer, Carsten Heinze, und Rainer Winter, 1417–30. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_95.
- Geimer, Alexander. 2022. «Subjektivierung und Medienbildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – Theoretische und methodologische Überlegungen zu aktuellen Herausforderungen für die qualitative Forschung». In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*, herausgegeben von Olaf Dörner, Heike Ohlbrecht, Maria Kondratjuk, und Sandra Tiefel, 117–40. Opladen: Budrich.
- Geimer, Alexander, und Daniel Burghardt. 2017. «Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos». *Sozialer Sinn* 1: 27–56.
- Geimer, Alexander, und Daniel Burghardt. 2019. «Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung». In *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling, und Saša Bosančić, 235–57. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_11.
- Ginsberg, Faye 2021. «Disability in the digital age». In *Digital Anthropology*, herausgegeben von H. Geismar und H. Knox, 121–36. London: Routledge.
- Gioux, Henry A. 2004. «Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals». *Communication and Critical/Cultural Studies* 1 (1): 59–79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>.

- Haage, Anne 2020. «Soziale Medien und Netzwerke». In *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*, herausgegeben von Susanne Hartwig, 289–96. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05738-9_52.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday* 7 (4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Hill, Kirsty, Paul Bennett und Rachael Hunter. 2022. «'It's social interaction...but it's not': A qualitative study investigating psycho-social experience of social media by individuals with a visual impairment». *Health Psychology* 27 (5): 1070–1083, <https://doi.org/10.1177/1359105321995949>.
- Hu, Joy. 2020. *Why Molly Burke Does Not Represent Me as A Blind Individual*. <https://www.youtube.com/watch?v=A3-yq7eNnjI>.
- Jörissen, Benjamin. 2018. «Subjektivation Und Ästhetische Bildung in Der Post-Digitalen Kultur». *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik* 94 (1): 51–70. <https://doi.org/10.30965/25890581-09401006>.
- Kamin, Anna-Marie, und T. Hester. 2015. «Medien – Behinderung – Inklusion. Ein Plädoyer für eine Inklusive Medienbildung». In *Lehrer. Bildung. Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule.*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Gómez Tutor und Christine Menzer, 185–96. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kamin, Anna-Maria, Jan-René Schluchter, und Nadja Zaynel. 2018. «Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis». In *Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte*, herausgegeben von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 15–42. Bad Oeynhausen: Kunst- und Werbedruck.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: W. Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2010. «Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse». In *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*, herausgegeben von Andrea Liesner und Ingrid Lohmann, 288–300. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang, Markus, und Vera Heyl. 2021. *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Latzko-Toth, Guillaume, Claudine Bonneau, und Melanie Millette. 2017. «Small Data, Thick Data: Thickening Strategies for Trace-based Social Media Research». In *Handbook of Social Media Research Methods*, herausgegeben von Luke Sloan und Anabel Quan-Haase, 199–214. London: Sage.
- Libera, Bianca Della, und Claudia Jurberg. 2017. «Teenagers with Visual Impairment and New Media: A World without Barriers». *British Journal of Visual Impairment* 35 (3): 247–56. <https://doi.org/10.1177/0264619617711732>.
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2015. «Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft». Herausgegeben von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26 (51): 7–16.

- Llouquet, Oliver. 2017. «Blind and Online. An Ethnographic Perspective on Everyday Participation Within Blind and Visually Impaired Online Communities». In *Digital Environments. Ethnographic Perspectives across Global Online and Offline Spaces*, herausgegeben von Urte Undine Frömming, Steffen Köhn, Samantha Fox, und Mike Terry, 117–126. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434970-009>.
- Maleyka, Laura. 2019. «Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?» Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites». In *Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära*, herausgegeben von Patrik Ettinger, Mark Eisenegger, Marlis Prinzing, und Blum, 191–210. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24052-3_11.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 3. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maskos, Rebecca. 2015. «Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft». *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2 (Juni). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>.
- Mulvey, Laura 1975. «Visual Pleasure and Narrative Cinema». *Screen* 16 (3): 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>.
- Niesyto, Horst. 2020. «Medienkritik und Medienpädagogik». Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Sonja Kröger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin): 23–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.02.X>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278039>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2014. «Bildung und konjunktive Transaktionsräume». In *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität*, herausgegeben von Florian von Rosenberg und Alexander Geimer, 27–40. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_3.
- Quainoo, Michael Asante, Michael Yao Wodui Serwornoo, und Christiana Hammond. 2021. «Facebook Experiences of Visually Impaired Students: A Deconstruction of the Challenges and Benefits». *British Journal of Visual Impairment*, September, 026461962110477. <https://doi.org/10.1177/02646196211047731>.
- Raab, Heike. 2007. «Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht». In *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*, herausgegeben von Anne Waldschmidt und Werner Schneider, 127–48. Bielefeld: transkript.

- Raab, Heike. 2012. «Doing Feminism: Zum Bedeutungshorizont von Geschlecht und Heteronormativität in den Disability Studies». In *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*, herausgegeben von Kerstin Rathgeb, 69–89. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_6.
- Reichert, Ramón. 2013. «Portfoliostrategie 2.0. «Biografiearbeit» und «Selbstnarration» im Social Net». In *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*, herausgegeben von Damian Miller und Benno Volk, 105–32. Münster: Waxmann.
- Richard, Birgit. 2014. «Vom Hipster zum Black Metal: True vs. Fake auf YouTube und flickr». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 45–67. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_3.
- Ricken, Norbert, Rita Casale, und Christiane Thompson, Hrsg. 2019. *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- RKI – Robert-Koch-Institut. 2017. «Gesundheitsberichterstattung des Bundes gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS. GBE-Themenheft Blindheit und Sehbehinderung» Robert-Koch-Institut. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsT/blindheit.pdf?__blob=publicationFile.
- Röhm, Alexander. 2016. «Destigmatisierung und soziale Medien. Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion?». *merz – Medien und Erziehung* 60 (3): 12–23.
- Röhm, Alexander. 2017. «Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen: Einfluss unterschiedlicher medialer Darstellungen auf Einstellungen und Handlungsintentionen». Dortmund: Technische Universität Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36164>.
- Ross, Joy. 2014. *Living With Blindness – My Story* By Joy Ross. <https://www.youtube.com/watch?v=y5I59tXdZXg>.
- Ross, Joy. 2022. *Blind Girls Discussing Dreams and More! Molly Burke, Lucy Edwards, Joy Ross, and Gena Harper*. https://www.youtube.com/watch?v=DUHC_Mynw7A.
- Saerberg, Siegfried. 2017. «Deaf Culture und Blind Community. Moderne Vergesellschaftungsformen von Behinderung». In *Blindheit in der Gesellschaft. Historischer Wandel und interdisziplinäre Zugänge*, herausgegeben von Alexa Klettner, und Gabriele Lingelbach, 207–239. Bielefeld: transcript.
- Schäper, Sabine. 2015. «Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses». In *Inklusion als Ideologie (Jahrbuch für Pädagogik)*, herausgegeben von Martin Dust, Sven Kluge, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Gerd Steffens, und Edgar Weiss, 77–89. Frankfurt a. M.: Lang.

- Schmidt, Jan-Hinrik. 2018. *Social Media*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19455-0>.
- Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22. <https://doi.org/10.25656/01:4497>.
- Seo, Woosuk, und Hyunggu Jung. 2021. «Understanding the Community of Blind or Visually Impaired Vloggers on YouTube». *Universal Access in the Information Society* 20 (1): 31–44. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00706-6>.
- Staub, Lee. 2021. «Time for the Tough Conversations: Ableism and Racism in the Field of Orientation and Mobility». *Journal of Visual Impairment & Blindness* 115 (5): 469–71. <https://doi.org/10.1177/0145482X2111047623>.
- Stewart, Kim, und Christina Spurgeon. 2020. «Researching Media Participation by Listening to People with Disability». *Media, Culture & Society* 42 (6): 969–86. <https://doi.org/10.1177/0163443719890536>.
- Sweet, Kayla S., Jennifer K. LeBlanc, Laura M. Stough, und Noelle W. Sweany. 2020. «Community Building and Knowledge Sharing by Individuals with Disabilities Using Social Media». *Journal of Computer Assisted Learning* 36 (1): 1–11. <https://doi.org/10.1111/jcal.12377>.
- The Tommy Edison Experience. 2016. *Who Can Walk A Straighter Line Blind? (feat. Molly Burke)*. <https://www.youtube.com/watch?v=XACldjL38Ts>.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann und Andreas Hepp, 243–54. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16.
- Trevisan, Filippo. 2017. *Disability rights advocacy online: voice, empowerment and global connectivity*. Routledge studies in global information, politics and society 13. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315726489>.
- USK. o. J. «Let's Play». *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle* (blog). Zugegriffen 30. Juli 2023. <https://usk.de/alle-lexikonbegriffe/lets-play/>.
- Voykinska, Violeta, Shiri Azenkot, Shaomei Wu, und Gilly Leshed. 2016. «How Blind People Interact with Visual Content on Social Networking Services». In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, herausgegeben von Darren Gergle und Meredith Ringel Morris, 1584–95. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2818048.2820013>.
- Waldschmidt, Anne. 2017. «Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool». In *Culture – Theory – Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, Hanjo Berressem, und Moritz Ingwersen, 19–27. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, Anne. 2020. «Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze». In *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*, herausgegeben von David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsel, und Carla Wesselmann, 56–73. Weinheim: Beltz.

- Walgenbach, Katharina. 2021. «Digitaler Ableismus – ein Analysebegriff». *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3/2021 (Dezember). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>.
- Winter, Rainer. 2004. «Cultural Studies und kritische Pädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 8 (Beitrag der Cultural Studies): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/o8/2004.02.06.X>.
- Witten, Ulrike. 2021. «Barrierefrei im Digitalen? Behindertwerden sowie Möglichkeiten der Überwindung von Barrieren im Kontext des Digitalen». *Zeitschrift für Disability Studies* 1 (1): 1–13. https://doi.org/10.15203/ZDS_2021_1.03.
- Wu, Shaomei, und Lada Adamic. 2014. «Visually impaired users on an online social network». *researchgate.net*. 26. April 2014.
- Ypsilon. 2020a. *Meine MOBBING-GESCHICHTE* | by YPSILON. <https://www.youtube.com/watch?v=9ulaqI635dc>.
- Ypsilon. Reg. 2020b. *BIN ICH WIRKLICH BLIND?!* | by YPSILON. <https://www.youtube.com/watch?v=kuE-GVe9EOg>.
- Zacharias-Langhans, Garleff. 1977. *Bürgermedium Video. Ein Bericht über alternative Medienarbeit*. Berlin: Spiess.
- Zaynel, Nadja. 2017. *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17754-6>.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 16–33. München: Juventa.