



Hüther/Schorb (2005, S. 265) weisen auf die Schwierigkeit, den Begriff Medienpädagogik exakt zu bestimmen. Sie schlagen folgende Definition vor:

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unter- richtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpäda- gogik.“

Der Blick der Medienpädagogik ist somit vor- nehmlich auf die von Medien ausgelösten Aus- wirkungen auf die rezipierenden Individuen und deren Beziehungen und Umgangsformen (Nutzungsverhalten) mit den Medien gerich- tet.

Dieter Baacke (1997) geht von der Feststel- lung aus, dass durch die expandierenden In- formations- und Kommunikationstechniken die kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten sowie die Wachstums- und Ent- wicklungschancen von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen immer stär-

ker beeinflusst werden, da durch diese neuen Technologien das Rezeptionsverhalten gegen- über Massenmedien, aber auch Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen sowie Handlungsmöglichkeiten im öffentlichen und privaten Leben verändert werden. Daher stellt die Medienpädagogik die sozialen und kultu- rellen Folgen der Informations- und Kom- munikationstechniken in den Fokus ihrer Betrachtung.

Die Medienpädagogik versteht sich somit als kritischer Begleiter der durch neue und alte Medien ausgelösten Auswirkungen auf die Individuen und die gesellschaftliche Entwick- lung. Im Folgenden möchte ich eine Ideen- skizze der in der Medienpädagogik verwen- deten unterschiedlichen Methoden darstell- en. Allein schon aufgrund des zur Verfügung ste- henden Raumes handelt es sich um eine selek- tive Auswahl. Es handelt sich um eine analy- tische, aber keine faktische Differenzierung, da viele Ansätze übergreifend verortet werden können. Gleichwohl kann durch sie die Kom- plexität des Arbeitsfeldes der Medienpäda- gogik veranschaulicht werden. Die jeweiligen Ansätze werden nicht diskursiv, sondern jeweils ausgehend von ihrem Selbstverständnis dargestellt.

1. Bewahrpädagogik

Der ältesten medienpädagogischen Methode geht es vor allem um das Bewahren des Status quo. Durch Prävention oder Reglementierung soll ein als schädlich angesehener Medienkon- sum be- oder verhindert werden. Bewahrpä- dagogische Überlegungen aus kultur- und ge-isteswissenschaftlicher Position finden sich bereits bei Platon, der problematisierte, ob es sinnvoll sei, Jugendlichen den Besuch des

Bezogen auf die technischen Medien lässt sich bewahrpädagogisches Gedankengut bereits zu Beginn des letzten Jahrtausends finden. Bereits 1906 rufen Pädagogen, Psychiater und Krimi- nologen zum Feldzug gegen das Kino auf und eröffnen eine bis heute dauernde Debatte. „Ein schlechtes Buch kann die Phantasie des Lesers irreleiten. Kino vernichtet die Phantasie. Kino ist der gefährlichste Erzieher des Volkes“ (Franz Pfemfert, 1911). Albert Hellwig argu- mentiert in seiner Schrift Die Schädlichkeit des

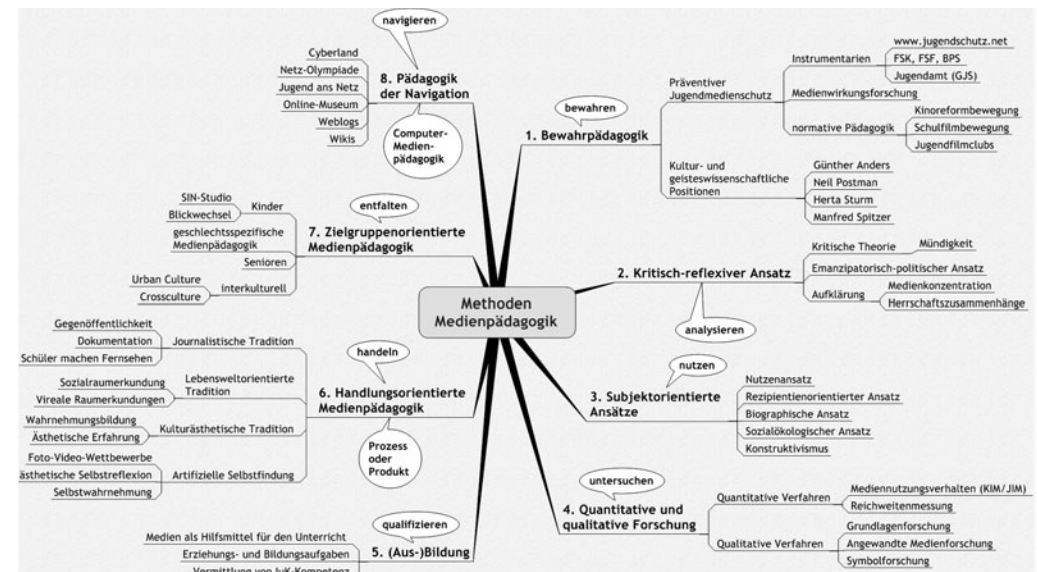


Abb. 1: Mindmap Methoden der Medienpädagogik (Diese Abbildung gibt es als PDF-Datei zum Download unter www.gmk-net.de/handbuch/methoden)

Theaters zu erlauben, da es die Gefahr gäbe, dass sie das Theater mit dem Leben verwech- seln würden. Ein wesentlicher Aspekt des Bewahrens bezieht sich somit auf die Gefahr vor einer medienvermittelten Scheinwelt. Dieser Vorwurf wurde auch an das Medium Buch gerichtet. Die Etablierung der Buch- kultur war keineswegs unumstritten. Heftige Polemiken über die „Lesewut“ von Jugen- dlichen geben Hinweis, dass es zu allen Zeiten Bedenken gegenüber dem Gebrauch von Medien gab.

Schundfilms für die kindliche Psyche (1911) in ähnlicher Richtung: „Ich [bin] aus allge- meinen psychologischen Erwägungen fest davon überzeugt, dass dieser Zusammenhang für mich als erwiesen feststehen würde auch dann, wenn es nicht in einem einzigen Fall gelingen sollte, ihn exakt nachzuweisen.“

Immer wenn sich neue Technologien bzw. neue Kommunikationstechniken herausbilden, kommt es zu einer prinzipiellen Infragestel- lung des jeweils neuen Mediums. Dies war

beim Kino der Fall, aber auch bei der Einführung von Video, Computer und Internet. Ein moderner Vertreter der Position, dass durch die Medien eine „Verwandlung der Wirklichkeit“ induziert werde, ist Günther Anders (2002). Seine Thesen wurden Mitte der Achtziger Jahre in der GMK breit reflektiert. So befürchtete er u.a., dass die Differenz zwischen Ereignis und Abbild durch die Medien (Fernsehen) ausgelöscht werde und es somit zu einer strukturellen Täuschung des Konsumenten komme. Der Empfänger wird nach Auffassung von Anders der Urteilsarbeit enthoben, da ihm Objektivität vorgegaukelt werde und der Eindruck entstehe, er könne über Abwesendes verfügen.

Ein weiterer prominenter Vertreter des bewahrpädagogischen Ansatzes war Neil Postman (1983), der insbesondere den Medien den Vorwurf machte, dass sie zu einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess beitragen, der zu einem „Verschwinden der Kindheit“ beitrage. Medien zerstören den Schonraum, den „Kindheit“ früher innehatte, so die zentrale These von Postman.

Ebenso fand die These von der fehlenden Halbsekunde von Herta Sturm (1984) zu einem Zeitpunkt, als bereits die Videoclipkultur sich in der Wahrnehmungskultur von Jugendlichen durchgesetzt hatte, vor allem bei PädagogInnen breite Akzeptanz. Diese These ging davon aus, dass schnelle Schnitte die kindliche Phantasie überreizen und zudem von den Zuschauern nicht verstanden würden, da es notwendig sei, nach jedem Schnitt mindestens eine halbe Sekunde zu memorieren, um das Gesehene auch verhaltensrelevant zu behalten.

Ein aktueller Vertreter, der im Konsum von Medien (Fernsehen) einen Verfall von geistigen und kulturellen Werten sieht, ist der Gehirnforscher Manfred Spitzer (2005). Nach seiner Überzeugung macht Fernsehen Kinder „dumm, krank und möglicherweise auch tot“.

Das Wunschziel dieser Bewahrer ist eine weitgehende Medienabstinenz. Angestrebt werden asketische Perspektiven, gefördert werden Alternativen zur Mediennutzung.

Eine zweite Richtung der Bewahrpädagogik, der präventive Jugendmedienschutz, richtet seinen Blick auf die Inhalte, die in den jeweiligen Medien transportiert werden. Meist sind moralisch-ethische Bedenken die Auslöser für Aktivitäten. Ausgehend von der Hypothese einer möglichen Schädigung durch Medien haben sich unterschiedliche Konzepte herausgebildet. Die von der normativen Pädagogik favorisierten Konzepte beabsichtigen – ausgehend von Filmwirkungsstudien, (u.a. von Martin Keilhacker) dass Kinder und Heranwachsende den „Bilderfluten“ und der Manipulationskraft der Medien (Film, Fernsehen) hilflos ausgesetzt seien – zu einer höheren Befähigung der Medienauswahl beizutragen. Diese Richtung beabsichtigt, die Rezipienten zu einer höheren Genuss- und Urteilsfähigkeit zu erziehen und sie zum „guten“ und „wertvollen“ Medium hinzuführen. In der Kinoreformbewegung, in der Schulfilmbewegung der 20er Jahre und in den Jugendfilmclubs der 50er Jahre (Vorführung pädagogisch wertvoller Filme) finden sich Beispiele dieser medienpädagogischen Konzeption. Durch die Entlarvung der filmischen Wirkungszusammenhänge soll eine Desillusionierung und eine Immunisierung erreicht werden.

Eine mögliche Beeinflussung wird auch von Vertretern der Medienwirkungsforschung nicht ausgeschlossen. Befürchtet wird, dass aufgrund von Medienkonsum violentes Verhalten erzeugt werden kann. Bei dem Amoklauf in Erfurt wurde in den Medien immer wieder ein Zusammenhang von Medienkonsum und Verhalten problematisiert. Die Argumente ähneln denen, die bereits bei der Diskussion zur Implementierung der Medien formuliert wurden, wie folgendes Beispiel zeigt: „Wir brauchen ihn nicht, den hieb- und stichfesten Beweis, dass die Gewaltwelt der Teleindustrie

mit der zunehmenden Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen zu tun hat. Wir wissen auch ohne Professoren, wo Zusammenhänge bestehen und wo nicht“ (Der Spiegel, 9, 1992).

Wenn auch die in dem Spiegel-Zitat angedeutete direkte Reiz-Reaktion-Wirkung unhaltbar ist, wird in der Medienwirkungsforschung zunehmend auch die Wirkungslosigkeitstheorie bezweifelt. Michael Kunczik (1998) weist darauf hin, dass Mediengewalt unter spezifischen Bedingungen negative Effekte auf Kinder und Jugendliche auslösen kann. Hinsichtlich des Aufbaus bzw. der Stabilisierung violenter Persönlichkeitsstrukturen, so die aktuelle These von Kunczik, kann bei entsprechenden Randbedingungen Mediengewalt ein Indikator sein. Unter Berücksichtigung soziobiographischer Ausgangsbedingungen lassen sich negative Medienwirkungen keineswegs ausschließen. Der Psychologe Herbert Selg (1997) kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis. Die Hauptdosis für Gewalt wird nach Selg in der Familie gelegt, den Medien kommt die Bedeutung einer zweiten Dosis zu. Interessant ist, dass verhaltensauffällige Jugendliche, die vor Gericht stehen, ihr Strafmaß verringern können, wenn sie das eigene Verhalten auf die Medien projizieren.

In der Folge der Medienwirkungsdebatte wurden Instrumentarien implementiert, die einen verbesserten Jugendschutz gewährleisten sollten. Es kam zur Gründung von Institutionen, wie der FSK (Freiwillige Selbstkontrolle der deutschen Filmwirtschaft), der FSF (Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen), der BPS (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften) und zum Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GJS). Der Jugendmedienschutz sieht es als seine Aufgabe, vor allem über juristische Instrumentarien Medienkontrolle zu garantieren. Die Idee des Jugendschutzes steht auch Pate bei Initiativen, um vor den Gefährdungen im Umgang mit dem Internet zu informieren. So überprüft

www.jugendschutz.net“ das Internet auf Verstöße gegen den Jugendschutz und dringt darauf, dass Anbieter auch in diesem neuen Medium die Bestimmungen des Jugendschutzes einhalten und Rücksicht auf Kinder und Jugendliche nehmen.

2. Kritisch-reflexive Medienpädagogik

Kritik und Analyse der Medienindustrie stehen im Zentrum der kritisch-reflexiven Medienpädagogik. Ihr geht es um die Analyse der politischen und ökonomischen Funktionen der Medien, der Aufdeckung der Strukturen von Kommunikations- und Mediensystemen und der in ihnen ablaufenden Prozesse. Strukturelle Hintergründe sollen herausgearbeitet, technische Möglichkeiten aufgezeigt, die politischen Bedingungen und kulturellen Konsequenzen der Entwicklungen im Medienbereich verdeutlicht werden. Ausgehend von Theoremen der Kritischen Theorie sollte erkennbar werden, wie die Massenmedien von Herrschaftsinteressen bestimmt werden und daher Manipulationsabsichten von Institutionen der Herrschaft durchschaubar gemacht werden. Adornos Aufruf zur Mündigkeit hat wesentlich diese Richtung der Medienpädagogik geprägt. „Unter einem mündigen Menschen verstehe ich zugleich auch einen Menschen, der sein Schicksal in der Realität real bestimmen kann und das bedeutet eine Gestaltung und Einrichtung der Realität so, dass in ihr mündige Menschen leben können.“ (zitiert nach einem Fernsehmitschnitt).

Dieser Ansatz versucht deutlich zu machen, dass mediale Systeme in unserer Gesellschaft nach dem Gesetz der Distribution von Waren für eine größtmögliche Anzahl von Abnehmern agieren. Erkennbar soll werden, dass die ‚freie‘ Medienwahl durch institutionalisierte Machtverhältnisse eingeschränkt ist. Entscheidungen über Produktion und Inhalt sind keineswegs „frei“, sondern werden nach den Möglichkeiten der Vermarktung getroffen.

Dieser Ansatz ist der Idee der Aufklärung verpflichtet. In kritischer Weise wurde z.B. Mitte der 80-er Jahre die Etablierung der dualen Rundfunkstruktur, bei der ursprünglich von einer Balance zwischen dem öffentlich-rechtlichen und dem privatrechtlichen Rundfunk ausgegangen wurde, begleitet. Durch die Konzentration auf wenige Anbieter und durch die Zusammenarbeit von Bertelsmann und Kirch im Jahre 1997 kam es zu einem Wandel in der Rundfunklandschaft. Die kommerziellen Fernsehunternehmen akkumulierten (unabhängig von Verlusten einzelner Sender) immer mehr Kapital und damit ökonomische Macht. Aufgrund des etatistischen Prinzips gerieten die öffentlich-rechtlichen Fernsehanbieter immer mehr ins Hintertreffen. Welche Gefahren damit für die Meinungsbildung verbunden sind, wurde von Vertretern dieser medienpädagogischen Richtung immer wieder analysiert. So hat z.B. Ralf Vollbrecht (2001, S. 180ff.) auf die Konzentration auf dem Medienmarkt hingewiesen. Aktuell ist auf die Arbeiten von Ingrid Volkmer zu verweisen, die in differenzierter Weise die internationale Verflechtung und Machtkonglomerate herausgearbeitet hat (Vortrag auf dem GMK-Forum 2004).

Im Vordergrund dieser Richtung steht die Forderung nach Abbau monopolartiger Medienmacht und nach Demokratisierung von Medienstrukturen. Ausgehend von diesem Selbstverständnis entwickelte sich eine emanzipatorisch-politische Medienpädagogik. Der Rezipient soll lernen, die Hintergründe der Kommunikationskultur der Medien zu durchschauen und sensibilisiert werden für die Mechanismen von medialen Beeinflussungsstrategien. Dieser Medienpädagogik geht es um mündiges, konfliktberechtigtes Handeln mit dem Ziel einer (medienbezogenen) Emanzipation.



3. Subjektorientierte Ansätze

Bereits in den 1940er Jahren fragt der Nutzenansatz (uses- and gratifications-approach) nicht danach, was die Medien mit den Menschen machen, sondern umgekehrt, was die Menschen mit den Medien machen. Dieser Ansatz, der in der Bundesrepublik erst Ende der 70er Jahre rezipiert wurde, konzentriert sich auf die Frage nach den Interessen und Bedürfnissen, bestimmte Medien und Medieninhalte auszuwählen. In den Medien werden keine einseitigen Verursacher von Einstellungen und Meinungen gesehen. Der Ansatz geht von einem aktiven Rezipienten aus, der die Medien zum Zwecke des persönlichen Nutzens konsumiert, unabhängig davon, ob dies dem jeweils Einzelnen bewusst wird. Da es Konkurrenzangebote gibt, wird bereits die Entscheidung für ein Medium als „bewusste“ Interaktion interpretiert. Wesentlich bei diesem Ansatz ist die Überzeugung, dass das gleiche Angebot zu ganz unterschiedlichen Zwecken genutzt wird und so entsprechend auch unterschiedliche Wirkungen entfalten kann. Die Mediennutzung wird dadurch in Zusammenhang mit dem Alltag gebracht.

Die „Wende zum Subjekt“ und zugleich die Abkehr von gesellschaftspolitischen Forderungen ist insbesondere vom rezipientenorientierten Ansatz vollzogen worden. Texte (Filme, Medien) sind nach dessen Verständnis zum Zuschauer hin geöffnet. Texte stellen lediglich ein semiotisches Potential bereit, das die Zuschauer als Material für das Erlebnis und die Erfahrung benutzen. Es wird von einem spezifischen Eigensinn bei der Aneignung von Medien ausgegangen. Ausgelöst wurde diese medienpädagogische Methode durch den Ansatz der Social Cultural Studies. Die Wechselwirkung von Kultur und Medien wird nicht als linearer Zusammenhang gesehen, sondern als „umkämpfter Zusammenhang“. Beachtet werden muss nach diesem Verständnis, dass Mediendiskurse immer mehrdeutig (polysem) sind und aufgrund sozial ver-

mittelter, unterschiedlicher sozio-biografischer Erfahrungen unterschiedlich wahrgenommen werden.

Prominente Vertreter dieses Verständnisses von Medienpädagogik sind Waldemar Vogelgesang und Lothar Mikos. In seiner Untersuchung von Videoclips weist Vogelgesang (1991) nach, dass Action- und Horrorvideos komplex und mehrschichtig angeeignet werden. Mikos (2001) hat sich insbesondere bemüht, die Mehrdimensionalität des Mediums Fernsehen bei den Rezipienten zu verdeutlichen.

Intendiert ist bei diesem Ansatz keine direkte gesellschaftliche Veränderung, sondern ein besseres Verständnis über die Motive der Nutzung von Medien bei den Rezipienten. Aber es geht auch um die Förderung des Subjekts, die Wirkungszusammenhänge der Medien kompetenter zu durchschauen. Der Ansatz versteht sich daher keineswegs als unpolitisch. Die Dimension des Politischen verlagert sich in die Ebene des Subjekts.

Biographische Ansätze bemühen sich, ausgehend von der Biographie Medienverhalten und Medienwirkung zu erfassen. Baackes sozialökologischer Ansatz (Baacke/Sander/Vollbrecht 1999) ist sowohl auf das Individuum bezogen, zugleich integriert er aber auch die Lebensumwelt. Bei diesem Ansatz wird die Wirkung der Medien, insbesondere des Fernsehens, auf das gesamte Lebensumfeld (familiäre Situation der Kinder und Jugendlichen, Freundeskreis, Schule, Wohngebiet, soziale Herkunft etc.) ausgeweitet. Es handelt sich um einen erfahrungsbezogenen Ansatz, der die Lebenswelt miteinbezieht.

Eine noch stärkere Fokussierung auf die Autonomie des Subjekts wird von vom Konstruktivismus beeinflussten Ansätzen geleistet. Medien und mediale Inhalte werden nach diesem Verständnis auf der Basis der persönlichen Lebensgeschichte interpretiert und

damit dekonstruiert und dann subjektiv wieder neu konstruiert. Bedeutungszuweisungen durch die Rezipienten und mögliche handlungsleitende Reaktionen (Medienwirkung) werden in ihrem individuellen Nutzungszusammenhang gesehen. Durch strukturelle Kopplung kommt es im Verhältnis zwischen Subjekt und Medium zu Veränderungen beider Systeme. Dieter Spanhel (2002) ist ein Vertreter dieser wissenschaftstheoretischen Position.

4. Quantitative und qualitative Medienforschung

Der Kern der Medienforschung liegt in der Frage der Nutzung und Akzeptanz der Medien und ihrer Botschaften durch den Rezipienten. Unterschieden wird in quantitative und in qualitative Verfahren.

Klassische Methoden von quantitativen Verfahren sind Einschaltquoten- und Reichweitenmessungen. Ebenso wird anhand von repräsentativen Stichproben erfasst, welche Konsumenten zu einem bestimmten Zeitpunkt welches Medienangebot nutzen. Oft sind diese Verfahren an ein Anwenderinteresse gebunden. Es gibt allerdings auch unabhängige Institutionen, wie z.B. den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs), die quantitativ forschen. Seit 1998 werden mit der JIM-Studie und seit 1999 mit der KIM-Studie im jährlichen Turnus Basisstudien zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen und von 6-13-Jährigen mit Medien und Information durchgeführt (www.mpfs.de/studien/jim/index_jim.html). Die Aneignungsprozesse medialer Inhalte durch die Rezipienten, die psychischen Gesetzmäßigkeiten bei der Rezeption und Interpretation medial vermittelter Wirklichkeit bzw. medialer Produkte stehen im Mittelpunkt von qualitativen Verfahren (Forschungsmethoden). Qualitative Medienforschung versucht einen Einblick zu vermitteln, wie die Aufnahme medialer Wirklichkeiten

funktioniert. Untersucht wird, wie die populären Medien in den privaten Bereich einwirken. Die Ganzheit einer Kommunikationssituation und deren komplexe Zusammenhänge sollen erfasst werden. „Nicht die präzise Isolation von Variablen zur methodisch sauberen Erfassung ist das primäre Ziel dieses Ansatzes, sondern eine möglichst angemessene Annäherung an die Wirklichkeit.“ (Baacke/Kübler 1989, S. 5)

Dabei gehen die Forscher in den Alltag der Menschen (Feldforschung). Neben Methoden der qualitativen Forschung wie Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, Online-Befragungen und Interviews werden bei der Untersuchung kindlichen und jugendlichen Medienverhaltens Daten aus einem komplexen Beobachtungsfeld erhoben, das auch Spielformen, Rollenspiele, Kinderzeichnungen, audiovisuellen Selbstausdruck und Tagebücher berücksichtigt. Wissenschaftstheoretisch wird u.a. auf strukturalistische, hermeneutische, wissenssoziologische, medienbiographische und sozialökologische Ansätze zurückgegriffen.

Innerhalb der Medienpädagogik lässt sich die quantitative Medienforschung in eine Grundlagenforschung und in eine angewandte Medienforschung differenzieren. Während die Grundlagenforschung sich auf Fragen der Mediennutzung und den Umgang mit Medien konzentriert (u.a. Stefan Aufenanger, Dieter Baacke, Michael Charlton, Hans-Dieter Kübler, Ingrid Paus-Haase, Dieter Wiedemann), ist der Blick der angewandten medienpädagogischen Forschung (Institut Jugend Film Fernsehen, Hans-Bredow-Institut in Hamburg) auf spezifische Probleme oder Fragestellungen gerichtet.

Zu den qualitativen Verfahren sind auch die Methoden zu zählen, die sich mit der Symbolforschung beschäftigen und sich mit Symbol- und Zeichensystemen einschließlich ihrer Einsatz- und Missbrauchsmöglichkeiten aus-

einandersetzen. Ben Bachmair (1993) hat in seinen Studien nachgewiesen, dass bereits Kinder in ihrer Alltagskommunikation sich mit Hilfe symbolischer Kommunikation über Themen verständigen. Bezogen auf die Zielgruppe Jugend haben dies u.a. Horst Niesyto (2003) und Franz Josef Röhl (1998) geleistet. Bei diesen Arbeiten werden Medienprodukte bezogen auf ihre textuellen und subtextuellen Botschaften untersucht.

5. Bildungsbezogene Medienpädagogik

Im Bereich der formellen Bildung (Schule, Unterricht) gibt es unterschiedliche pädagogische Konzepte, Medienpädagogik zu integrieren. Medienpädagogik kann nach Auffassung von Tulodziecki (2005, S. 368f.) zum Erwerb kategorialer und exemplarischer Einsichten, die auch für unterschiedliche Medien bedeutsam sein können, beitragen. Zwei seiner zentralen Ziele von Medienpädagogik in der Schule möchte ich hervorheben.

Medien werden vor allem als Hilfsmittel für den Unterricht zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt. Die gewählte Medienart ist somit der Lehr-Lernstrategie untergeordnet. Höhere Lerngewinne, kürzere Lernzeiten und eine bessere Lernmotivation werden erwartet. Als Voraussetzung wird allerdings eine lehr- und lerntheoretische, didaktisch reflektierte Planung und Umsetzung des Unterrichts gesehen. Durch Erkundungsaufgaben, Problembewältigungen, Entscheidungsfälle und Beurteilungsaufgaben lassen sich mit Hilfe von Medien Lernprozesse anregen.

Die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben lässt sich durch die Befähigung zur kompetenten Nutzung vorhandener Medienangebote, die Reflexion über Wirkungen und Einflüsse von Mediengestaltungen, das Durchschauen der Produktions- und Distributionsbedingungen der Medien und die

eigene Gestaltung medialer Aussagen (Zeitung, Fotoausstellung, Videofilm, CD-ROM, Homepage) erreichen.

Lernangebote im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie führten zu einer Aufwertung der Medienpädagogik in der Schule. Meist werden die von Tulodziecki formulierten Ansprüche nicht verwirklicht. Stattdessen beschränkt sich Schule auf die Vermittlung von IuK-Kompetenz. Die notwendige Antizipation der Folgen und Entwicklungen von technisch bedingten und technologisch bestimmten Formen des Umgangs mit IuK-Technologien wird vernachlässigt. Oftmals wird die Rolle der Medien auf die Vermittlung instrumenteller Kenntnisse und Fähigkeiten reduziert, um die neuen informations- und kommunikationstechnischen Systeme zu nutzen.

Allerdings ist die instrumentelle Fokussierung keineswegs ein „Privileg“ von schulischen Bildungsprozessen. Auch in der Weiterbildung gibt es vergleichbare Konzepte, Medienpädagogik als Methode der technischen Kompetenzvermittlung zu „benutzen“. Ein Beispiel für ein enges Verständnis von Qualifikation bietet das Qualifizierungsmodell des ECDL, der so genannte Computerführerschein. Der ECDL besteht aus sieben Teilprüfungen, basierend auf praxisbezogenem Wissen (z.B. Dateiverwaltung, Informations- und Kommunikationsnetze). Jede abgeschlossene Prüfung wird auf einer Skills-card eingetragen. Wer alle Module erfolgreich abgeschlossen hat, erhält ein international anerkanntes Zertifikat und damit den Nachweis für umfassende Kenntnisse im IT-Bereich. Medienpädagogische Kompetenz wird in diesem Fall auf Technik-Kenntnisse reduziert.



6. Handlungsorientierte Medienpädagogik

Aktive Medienarbeit gilt zu Recht als ein geeigneter Weg, die Geheimnisse der Medien zu entschleiern. Zentrale Bedeutung für die handlungsorientierte Medienpädagogik (vgl. Anfang 2001, S. 12 f.; Schell 1989, S. 34) haben folgende Intentionen:

- > Erziehung zur Mündigkeit (Emanzipation),
- > Erwerb von authentischen Erfahrungen,
- > Bedingungen schaffen zum Erwerb von Medienkompetenz,
- > Angebote und Strukturen der (Neuen) Medien durchschaubar machen,
- > selbstbestimmten und kritischen Umgang ermöglichen,
- > gesellschaftliche Partizipation und soziale Kompetenz fördern,
- > technische Kompetenzen unterstützen,
- > Wissensklüfte überwinden und Chancengleichheit herstellen,
- > sich mit Themen der persönlichen Lebenswelt auseinandersetzen,
- > die Wahrnehmung eigener Interessen und Bedürfnisse anregen,
- > kreative Potenziale und Selbstbewusstsein stärken.

Wenn sich in der Praxis auch viele Ansätze miteinander vermischt und einzelne Ansätze an Bedeutung verloren haben, kann die folgende Darstellung den Blick für die Vielfalt der handlungsorientierten Medienpädagogik schärfen.

Bezogen auf die Zielorientierung lassen sich prozess- und produktorientierte Konzeptionen unterscheiden. Bei der prozessorientierten Konzeption werden Medien „nur“ als Medium eingesetzt, um allgemeine soziale Kompetenzen zu erwerben. Der Lernprozess steht im Kontext des Wunsches nach einer Steigerung der personalen Beziehungsfähigkeit. Intendiert ist eine verbesserte Interaktionskultur in

der Gruppe sowie eine Erweiterung des Bewusstseins sowohl für individuelle Interessen als auch für kollektive Regelungen. Vermutet wird, dass durch den gemeinsamen Produktionsprozess und die dabei notwendigen gemeinsamen Erfahrungsprozesse persönliche Kompetenzen erweitert, die Persönlichkeit der Jugendlichen entwickelt sowie kooperative und kollaborative Lernformen erlernt werden. Beabsichtigt ist, Impulse zu Verhaltensänderungen zu geben und die Reflexion der eigenen Handlungsmuster anzuregen. Die Wertorientierung ist nicht auf das zu erzielende Produkt bezogen. Bei diesem Konzept gibt es eine größtmögliche Toleranz bei der Bewältigung der technischen Umsetzung. Ästhetische Ansprüche fehlen weitgehend. Die Adressaten dieser Form der Medienpädagogik sind vorwiegend daran interessiert, bei den MitproduzentInnen und Gleichgesinnten Interesse auszulösen.

Bei den produktorientierten Konzeptionen wird von Beginn an bezogen auf eine wie auch immer geartete Öffentlichkeit produziert. Während des Produktionsprozesses müssen daher die Seh- und Wahrnehmungsweisen der anvisierten Öffentlichkeit Berücksichtigung finden, um die intendierte Botschaft verständlich vermitteln zu können. Während sich noch Mitte der 80er Jahre beide Ansätze diametral gegenüberstanden, kam es in der Folge immer mehr zu einer Vermischung beider Ansätze.

Bezieht man sich auf konzeptionelle Überlegungen, lassen sich vier grundlegende Modelle unterscheiden: die journalistische, die lebensweltorientierte, die kulturell-ästhetische und eine artifizielle Selbstfindungs-Tradition.

Die journalistische Tradition lässt sich differenzieren in ein Konzept der Transformation, der Dokumentation und in ein Konzept, das den Fernsehjournalismus nachvollzieht. Die Transformation beanspruchende Tradition intendiert mit ihrer medienpädagogischen Arbeit die Herstellung von Gegenöffent-

lichkeit. Von den etablierten Medien ignorierte Themen und Sichtweisen sollen der Öffentlichkeit präsentiert werden. Mit Produkten (Fotoausstellung, Diaschau, Videofilm) soll in politische und alltägliche gesellschaftspolitische Konflikte eingegriffen werden. Medienpädagogik dient dazu, Betroffenen, politischen und sozialen Bewegungen und Initiativen die Instrumentarien und die Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, ihre eigene Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit zu entwickeln, um damit von der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ unabhängig zu sein. Das Konzept basiert auf Sergej Tretjakow (1972), Bert Brecht (1967), der Arbeiterkulturbewegung und auf von der kritischen Theorie beeinflussten Autoren. Der Manipulation durch die übermächtige Bewusstseinsindustrie gilt es in Anlehnung an Hans Magnus Enzensberger (1970) authentische und basisnahe Informationen und Wirklichkeitserfahrungen entgegenzusetzen. Des Weiteren stützt sich dieses Konzept auf Negt/Kluge (1972), die darauf verwiesen hatten, dass die Bereitschaft, sich mit neuen Erfahrungen auseinanderzusetzen, in Wechselwirkung mit der Möglichkeit steht, die bedrückenden Verhältnisse aktiv verändern zu können. Ausgehend von diesen Theorien ist beabsichtigt, die Kultur als integralen Bestandteil des politischen und alltäglichen Lebens der Menschen einzubinden. Sie wird nicht von der Wirklichkeit getrennt und somit aus dem Arbeits- und Lebenszusammenhang herausgelöst, ihre Potenziale dienen dazu, in ihn verändernd einzugreifen. Die kulturelle Tätigkeit wird zu einer produktiven Tätigkeit aller Menschen und ist nicht wie bisher Spezialisten und Profis vorbehalten. Organisiert wird dieser Lernprozess im direkten Zusammenhang der Lebensinteressen und politischen Erfahrungen der Menschen. Wesentlich wurde dieses Konzept getragen von der Medienzentrumsbewegung. Ein aktueller profiliertes Vertreter des Konzepts „Gegenöffentlichkeit“ ist das Medienzentrum Wuppertal (www.wuppertal.de/medienzentrum).



Das Konzept der dokumentarisch orientierten Medienpädagogik hat seine Wurzeln in der proletarischen Arbeiterfotografie und der dokumentarischen Fotografie von sozialen Bewegungen. Der Medieneinsatz (Foto, Radio, Video, Film) wird hier verstanden als eine aktive Auseinandersetzung mit sozial-politischen Fragen (Fiege 1990). Als Methode wird die Reportage favorisiert. Die Teilnehmer agieren in Gruppen von zwei bis vier Personen. Sie erhalten Ausschnitte von Stadtplänen, suchen sich einen Stadtteil aus, in dem sie nach Aussagen über soziale, politische und ökonomische Verhältnisse suchen. Die Ergebnisse werden in Beziehung zueinander gesetzt, um neue Aussagewerte zu erzielen. Ergänzend werden Methoden der Verfremdung und unterschiedliche Verwendungsformen von Text und Bild integriert.

Schüler machen Fernsehen ist ein Konzept, das zu Beginn der 80er Jahre vom WDR konzeptioniert wurde und bis heute nicht nur in der Schule Verwendung findet. Gelernt werden soll, wie ein Fernsehbeitrag entsteht. In mehrtägigen Workshops lernen Kinder und Jugendliche Grundlagen vom Fernsehjournalismus kennen und setzen dies praktisch in einem Beitrag um (z.B. www.fischbroetchen-tv.de). An der Weibelfeldschule erproben und entwickeln Schüler seit 1983 verschiedene Sendeformate. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Heranbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zur Erstellung von sendefähigem Material. Unter dem Label „Schul-Fernsehen-Dreieich“ (www.sfd-online.de) produziert die Schule Veranstaltungsfernsehprogramme für das Kabelnetz Dreieich.

Im Zentrum des lebensweltorientierten Ansatzes steht nicht das Individuum, sondern eine Verbesserung des Gemeinwesens. Dieser Anspruch liegt auch dem medienpädagogischen Konzept zugrunde, das den Sozialraum bzw. den Lebensraum ins Zentrum des Lernens stellt. Der lebensweltorientierte Ansatz will dazu beitragen, die Sozialraumerfahrungen zu erweitern. Der Sozialraum ist eine „gewachsene, gelebte Struktur innerhalb geografisch bestimmbarer Grenzen, in denen sich die Interaktions- und Deutungsmuster der Adressaten [...] abbilden.“ (Klawe 2000, S. 439) Der Lebensraum, die bewusst erlebte Wirklichkeitskonstruktion der Jugendlichen rekonstruiert sich auf Grund von Erfahrungen in diesem Sozialraum. Der Lebensraum ist somit immer nur ein Teil des Sozialraumes. Die Medien dienen bei diesem Konzept dazu, sich in einem Selbstlernprozess anhand eigener Recherchen weitere Segmente des Sozialraums zu erschließen. Durch Fotografieren und Filmen eignen sich die Jugendlichen in tätiger Auseinandersetzung ihren Sozialraum an. Bisher fremde Orte werden ihnen vertraut, die Möglichkeiten, die in ihrem Sozialraum liegen, werden ihnen erst durch das Abbild bewusst. Da aus der Wahrnehmung die subjektive Wirklichkeit konstruiert wird, und diese gleichzeitig als Maßgabe für die Orientierung in der Welt dient, wird mit Mitteln der Dokumentation das Wahrnehmungsfeld erweitert (Röll 2003, S. 226ff).

Durch die Aneignung der konkreten Lebenswelt und deren Geschichte sollen neue Formen der politischen Lebens- und Handlungszusammenhänge angeregt werden. Den Abwertungen der örtlichen Lebensvollzüge soll entgegen gewirkt werden, indem sie zum zentralen Gegenstand des gemeinsamen Lernens gemacht werden. Es handelt sich somit um ein „politisches Verfahren“ der Wiederaneignung sozialer Lebensumwelten. Das Konzept setzt sowohl am sinnlich Erfahrbaren an, um Bestehendes als Gewordenes zu begreifen, als auch in der Zukunft, durch Antizipation

des zu Erwartenden. Bei den jeweiligen Recherchen kommt den Medien eine beträchtliche Bedeutung bei. So kann mit Medienpräsentationen die Sensibilität bei Politikern und GemeinwesenbewohnerInnen geschaffen und die Authentizität des intendierten Anliegens durch die mediale Dokumentation begründet werden (z.B. Notwendigkeit eines Jugendraumes, Dorferneuerung).

Wenn die Raumerkundungen auf einer CD-ROM oder im Internet veröffentlicht werden und dabei reale mit virtuellen Erfahrungen gemischt werden, kann von virealen (virtuell realen) Raumerkundungen gesprochen werden, da neben dem sozialen Raum auch der hypertextuale Raum erkundet wird. Ein Beispiel sind virtuelle Kinderstadtpläne, wie sie z.B. von der Arbeitsgemeinschaft Spiellandschaft Stadt (www.kids.muc.kobis.de/kinderstadtplan/stadtplaene.htm) und dem Jugendbildungswerk Main-Taunus bereits mehrfach umgesetzt wurden. Bei KiRa – dem Kinderratgeber Eddersheim – handelt es sich um einen virtuellen Kinderratgeber. Im Rahmen eines offenen Angebots erkundeten Kinder im Verlauf von vier Monaten einmal wöchentlich ihren Lebensraum Eddersheim mit unterschiedlichen Medien. Als Phantasieanreger wurde vorgeschlagen, sie sollten die Orte und Plätze aufsuchen, die sie gerne einer Freundin oder einem Freund aus einer anderen Stadt zeigen würden. Alle Erkundungen wurden mit einer digitalen Kamera festgehalten. Danach wurden die Bilder ausgewählt, Texte entworfen, Kommentare gesprochen, Musik ausgesucht und digitalisiert. Die Ergebnisse wurden dann mit Hilfe der Autorensoftware Mediator in einer Multimedia-CD zusammengefasst.

Die kulturell-ästhetische Tradition beabsichtigt, mittels kultureller oder ästhetischer Ausdrucksformen Lernprozesse zu initiieren. Mit ästhetischem Lernen ist die Befähigung zur komplexen Wahrnehmung gemeint, mit deren Hilfe die innere und äußere Lebenswelt gedeutet, Erfahrungen organisiert, erklärt,



überprüft, verarbeitet, gegliedert und geformt werden können. Darüber hinaus geht es um die Herausarbeitung und Formung eines auch im konkreten Lebensalltag umzusetzenden Zugewinns an perzeptivem und handlungsorientiertem Vermögen. Damit verbunden sind die Erschließung neuer Felder, neuer Formen der Erfahrung und die utopische Korrektur am Bestand bisheriger organisierter Welterfahrungen. In anschaulicher Weise eröffnet die ästhetische Erfahrung dem Menschen einen Verhaltensspielraum zu seiner bisherigen Lebenserfahrung. Gerade in der ästhetischen Erfahrung ist eine selbstzweckhafte Reflexion zur lebensweltlichen Existenz möglich. Ästhetisches Lernen führt auf sinnlicher und sinnorientierter Ebene zum bewussten Erlebnis der perspektivischen Wahrnehmung. Die Eingeschränktheit, die Subjektivität und die Formiertheit des eigenen Wahrnehmungsprozesses werden über ästhetisches Lernen

bewusst und führen zu einer Wahrnehmungsbildung. Die Illusion, den Wahrnehmungsprozess als wahrhaftige Wahrnehmung zu interpretieren, wird spielerisch und lustvoll zertrümmert, ohne die Identität des Einzelnen zu zerstören. Beim ästhetischen Lernen geht der Verlust an universellen Deutungsmustern einher mit der Erfahrung der Multioptionalität von Seh- und Handlungsoptionen. Die ästhetische Erfahrung kann zu einem so genannten Aha-Erlebnis führen, der inneren Erkenntnis grundlegender Zusammenhänge, die plötzlich eintreten kann. Ästhetisches Lernen und ästhetische Erfahrung kann helfen, den multioptionalen Ansprüchen der Wissensgesellschaft innovative und kreative Kompetenzen entgegenzusetzen, Befähigung zu neuen Perspektiven zu erlangen, Lernblockaden zu überwinden, eigene Ressourcen zu entdecken und sich selbst als Entwurf (Projekt) zu verstehen.

Bei der ästhetischen Selbstfindungs-Tradition steht die kompetente Beherrschung des Mediums bis hin zur künstlerischen Aneignung im Zentrum der medienpädagogischen Bemühungen. Die technisch-gestalterische Operation wird auf eine beabsichtigte thematisch-inhaltliche Aussage mit subjektivem Bezug zum Autor entwickelt. In dieser Tradition stehen viele der Produkte, die beim deutschen Jugend-Fotopreis und deutschen Jugend-Videopreis des Kinder- und Jugendfilmzentrums eingereicht werden (Schmolling 1997). Beispielhaft ist dies in dem Fotografie-Konzept des damaligen Jugendhofs Dörnberg gut zu erkennen. In der Formatwahl, der Papieroberfläche, dem Bildrand, dem Rahmen, der Tableau-farbe und der Beschriftung werden visuelle Argumente gesehen. Die akribische Materialbearbeitung führt meist zu ästhetisch anspruchsvollen Medienprodukten. Nicht nur auf die Bearbeitung und Präsentation der Bild-exponate wird Wert gelegt, sondern ebenfalls auch auf Text-Ergänzungen. Die Bildaufbereitung und -präsentation ist wesentliches Ziel und kein dekoratives Beiwerk (del Tedesco/Kalthoff 1993, S. 151).

Nicht die Dokumentation, sondern die Konstruktion steht im Zentrum des Konzepts der ästhetischen Selbstreflexion. Derartige Konzepte wenden sich gegen die Indifferenz und Gedankenlosigkeit im Umgang mit den Medien. Gesucht werden neue Möglichkeiten der Artikulation, beabsichtigt ist eine Erweiterung bzw. Veränderung bisheriger Sehgewohnheiten. In dem freien kompositorischen Umgang mit dem gestalterischen Prozess wird die Chance gesehen, in die Gesetzmäßigkeiten von eingefahrenen und überholten Konventionen einzugreifen. Gesucht werden unabhängige Ausdruckspotentiale.

Bei Jugendlichen ist ein großes Interesse an (der Inszenierung von) Selbstwahrnehmung zu beobachten. Mit Hilfe von Medien kann dieses Bedürfnis kreativ genutzt werden. Dem Wunsch nach Selbstwahrnehmung lässt sich

im Rahmen von Medienaktionen Raum für Gestaltung geben. Mit Hilfe von Requisiten verschwinden die einzelnen Akteure hinter historischen, aktuellen oder fiktiven Selbstporträts. Mit nur wenigen Kunstgriffen wird eine verblüffende Veränderung der Ausdrucksform der jeweiligen Personen erreicht. Die TeilnehmerInnen schlüpfen dabei auch in Rollen, die ihrem eigentlichen Selbstverständnis widersprechen. Diese Verwandlungen geben Hinweise auf verdeckte oder verschüttete Aspekte bei der jeweiligen Person. Die Fotos motivieren die TeilnehmerInnen, in einen Diskussionsprozess über Fremd- und Eigenbild zu treten. Diese inszenierten Selbstdarstellungen lassen sich auch als Suchbewegung nach einem unbewussten und verdrängten Teil des Selbst interpretieren.

7. Zielgruppenspezifische Medienpädagogik

Wenn die Zielgruppe im Zentrum des medienpädagogischen Handelns steht, kommt ein zielgruppenspezifischer Ansatz zum Tragen. Beispielhaft werden hier Konzepte für die Zielgruppen „Kinder“ und „Mädchen“ erläutert. Ebenfalls gibt es zunehmend auch Projekte, die Ihre Zielrichtung auf andere Gruppen richten, so z.B. Senioren (www.medienpaedagogik-online.de/ok/2_1/00611) und interkulturelle Gruppen. Infos zu Aktivitäten mit der zuletzt genannten Gruppe sind auf dem Netzwerk für interkulturelle und internationale Kinder- und Jugendmedienarbeit in NRW zu finden. Beispielhafte Projekte sind das Crossculture-Projekt (www.crossculture.de) sowie das „Urban Culture Projekt“ vom JFC Medienzentrum Köln.

Der Verein Blickwechsel e.V., Verein für Medien- und Kulturpädagogik, hat in vielfältiger Weise dazu beigetragen, die Zielgruppe Kinder in den Blickpunkt medienpädagogischer Aktivitäten zu stellen. Nicht zufällig ist der Vereinsname gewählt. Blickwechsel soll

Erwachsene animieren, einmal Medien aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen anzuschauen. Blickwechsel intendiert auch, den Blick von den Medien wenden zu können und über den Stellenwert der Medien zu reflektieren, offen zu sein für Angebote unabhängig von Medien. Blickwechsel heißt vor allem, vom konsumierenden zum produzierenden Blick zu gelangen. „Themen und Medien wählen die Teilnehmer/innen selbst und das Angebot geht vom Trickfilm zum Thema »Erpressung vor der Schule« über ein eigenes Radiomagazin bis hin zur Gestaltung von Webseiten oder Bilderbüchern. Hinter die Kulissen zu schauen und dabei die Produktionsbedingungen eines Mediums von der Idee bis zur Präsentation mitzuerleben, zu erarbeiten und selbst zu gestalten, ermöglicht die Erschließung neuer Ausdrucksformen, eine Unterstützung des kritischen, medienanalytischen Blicks und schafft Selbstvertrauen.“ (www.blickwechsel.org)

SIN-Studio im Netz e. V. in München, die multimediale Drehscheibe für Kinder und Jugendkulturarbeit, konzentriert sich ebenfalls auf die Arbeit mit Kindern. Beispielhaft für die vielfältigen Aktivitäten von SIN möchte ich auf das Projekt „Kinderspuren im Internet“ hinweisen. 105 Kindern im Alter ab fünf Jahren wird die Möglichkeit geboten, über mehr als ein Jahrzehnt ihren eigenen virtuellen Raum zu gestalten. Schon jetzt ist abzusehen, dass ein einmaliges virtuelles Zeitdokument entsteht. Die Verantwortlichen verstehen sich als Navigatoren, wie es auch in ihrer eigenen Formulierung erkennbar wird: „Das Projekt bietet eine langjährige Plattform mit einer nicht absehbaren Dynamik, deren Weiterentwicklung unter pädagogischen Blickwinkeln erfolgt, jedoch nicht beeinflusst wird.“ (www.sin-net.de) Die Persönlichkeit des Kindes steht im Zentrum, ihm soll die Möglichkeit gegeben werden, sich mit Hilfe der Mentoren oder anderer Kinder den selbstverständlichen Umgang mit dem Medium Internet anzueignen. Dem Projekt geht es daher vor allem um

„dynamische Impulse zur Persönlichkeitsreifung in einer technologisierten Zukunft.“ (Palme/Friedrich 2001, S. 127) Neben dem Erwerb personenbezogener Kompetenzen geht es um die Befähigung zur Kooperation, Kommunikation und Kollaboration.



Abb. 2: Logo des gleichnamigen Projekts

In jeder Form von Kommunikation und somit auch in der Massenkommunikation ist die Kategorie Geschlecht präsent. Wie Götz (2003, S. 21) feststellt, schwingt sie bei denen mit, die die Medienangebote herstellen. Ebenso ist sie in den Produkten selbst inszeniert und ist auch in den Vorstellungen der Menschen, die Medien im Alltag nutzen, über sie nachdenken oder mit ihnen kommunizieren, enthalten. Aufgabe von Medienpädagogik ist es, diese Zusammenhänge mit einzubeziehen.

Die geschlechtsspezifische Medienpädagogik stellt sich dieser Herausforderung. Ihr geht es um den Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien und um medienpädagogische Projekte mit Jungen oder Mädchen. Während bei der Rezeptionsforschung beide Zielgruppen im Visier der MedienpädagogInnen stehen, dominiert bei der handlungsorientierten Medienpädagogik die Zielgruppe Mädchen. In diesem Bereich haben sich insbesondere Kathrin Demmler und Elke Stolzenburg vom Institut Jugend Film Fernsehen (www.jff.de)

und Karin Eble und Irene Schumacher vom wissenschaftlichen Institut des Jugendhilfswerks Freiburg (www.jugendhilfswerk.de) Verdienste erworben.

Die Interessen von Mädchen in Bezug auf Computer und Internet unterscheiden sich stark von denen der Jungen. Beim Jugendhilfswerk Freiburg geht es um die Stärkung der Medienkompetenz von Mädchen und jungen Frauen. Ihnen soll Chancengleichheit gegeben werden, damit Sie sich unbeeinflusst von Jungen eigenständig Medien aneignen können. Aktuelle Projekte wie „Games4girls“ und „nano4woman“ verweisen auf den „Schonraum“, der den Mädchen gegeben werden soll, um ihre spezifische Sicht und Aneignung der Medien ungestört entfalten zu können (Mädchen aktiv im Netz, Wie stehen Mädchen zum deutschsprachigen „Gangsta“-Rap). Mit Hilfe von Projekten (www.media-girls.de/9) und Netzwerken (www.multilinet.net.de) sind sie dabei, zu einer mädchen- und frauenpolitischen Ressourcenbündelung beizutragen. Konkret werden nach eigenem Selbstverständnis folgende Anliegen verfolgt:

- > Mädchen an neue Medien heranzuführen,
- > Projekte zu entwickeln, die Spaß am Umgang mit neuen Medien wecken,
- > Mädchen aus Familien in sozial benachteiligten Lebenssituationen zu gewinnen,
- > Medien- und Technikkompetenz zu vermitteln,
- > durch teilnehmerinnenorientierte Kurse die Auseinandersetzung mit Medien anzustoßen,
- > den selbstbewussten Umgang mit der Computertechnologie zu fördern,
- > Teilnehmerinnen bei der Veröffentlichung ihrer medialen Produkte zu unterstützen,
- > kritische Reflexion und Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen zu fördern und
- > das Berufswahlspektrum in Medienberufen zu erweitern.

8. Pädagogik der Navigation

Roland Bader (FH Holzminden), Wolfgang Schindler (Studienzentrum Josefstal), Jürgen Ertelt (Bundesinitiative ‚Jugend ans Netz‘) und Verena Ketter (JBW Main-Taunus) haben der Computerpädagogik wesentliche Impulse gegeben. Dies gilt auch für die Jugendserverszene (z.B. www.netzcheckers.de, www.bundesjugendserver.de, www.lizzynet.de, www.spinnenwerk.net). Zu den Pionieren der Computerpädagogik gehört auch Michael Lange vom Wannseeforum, dem Initiator des Cyberland-Projektes und der Netz-Olympiade. Cyberland nennt sich ein Jugendchat für Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren, dem die Software „The Palace“ zugrunde liegt (www.virtuellewelt.de/index.php). Mit Hilfe dieser Software ist es möglich, dass die Einwohner, die Mitbestimmungsrechte haben, eigene Figuren verwenden und durch selbst gestaltete Räume wandern können. Bei der Netzolympiade 2004 handelt es sich um eine bundesweite Internetaktion für Kinder und Jugendliche. Die TeilnehmerInnen mussten sich in verschiedenen „Internetdisziplinen“ wie z.B. Webradio, Webzeitung, Chataktion oder Bildbearbeitung miteinander messen und versuchen, für ihre Stadt oder Region Medaillen zu gewinnen (www.mlange.de/paedagogik/netzolympiade.html).

Wer im Internet zufällig oder absichtlich auf die Webseite www.jugendbildungswerk-main-taunus-kreis.de/onlinemuseum stößt, findet das Online-Museum des Main-Taunus-Kreises im Haupttitel (für Erwachsene) und im Untertitel „das mal etwas andere Museum“ (Titel für die Kids). Kinder sind die Kuratoren dieses Museums. Sie haben sich nicht bemüht, eine objektive Präsentation zu machen. Sie interessiert nicht der Gegenstand und dessen Historie, Beschaffenheit und Bedeutung. Dieser objektivistischen Darstellung, wie Erwachsene Museen gestalten, haben sie eine subjektivistische Sicht entgegengestellt. Kinder werden mit ihrer subjektiven Sicht ernst

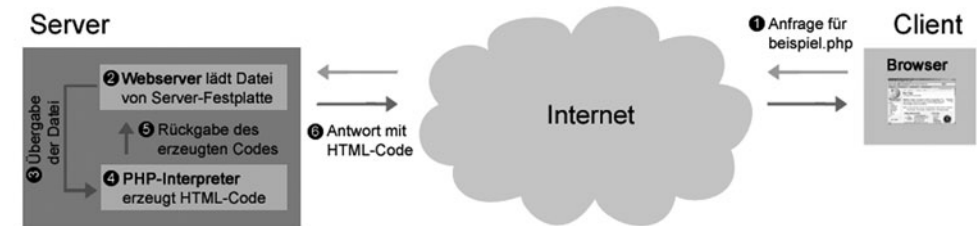


Abb. 3: Funktionsweise von Wikis

genommen. Durch die Präsentation ihrer Objekte im Internet wird ihrer Meinung Relevanz verliehen. Gezeigt werden in diesem virtuellen Museum einzelne Objekte und mit ihnen die Geschichte, weshalb sie für die Kinder, die sie ausgesucht haben, eine Bedeutung haben. Genau genommen handelt es sich nicht um ein Museum, sondern um die skizzenhafte Selbstdarstellung von Kindern, verkörpert durch Objekte.

Weblogs sind themenorientierte, lyrische, politische oder alltagszentrierte personale Chroniken, enthalten News oder Berichte über selbst Erlebtes, vergleichbar mit einem Tagebuch. Diese persönlichen Sites enthalten eine Liste von kommentierten Links zu anderen Web-Sites. Sie erfüllen damit eine ähnliche Funktion wie Zeitschriften und selektieren Lesenswertes für andere. Diese Selektion ist persönlich, nonkonformistisch, bisweilen sarkastisch. Wenn mehrere Leute eine Website zu einem bestimmten Thema zusammentragen oder Bezug aufeinander nehmen, so dass eine Art Gesprächsprotokoll entsteht, wird dies „kollaborative Weblogs“ genannt (<http://jugendserver.spinnenwerk.de/spinnix/mlange>).

Das Hawaiianische Wort für schnell, wikiwiki, stand Pate bei der Namensgebung. Die einzelnen Seiten und Artikel eines Wikis sind durch Hypertexte (Links) miteinander verbunden. Das Besondere an den Wikisystemen ist, dass sich die Seiten sofort am Bildschirm ändern lassen. Mit Hilfe von Eingabefenstern können

die Artikel bearbeitet werden. Die Syntax der Wikis besteht aus so genannten Tags. Mit diesen Tags, das sind Zeichenkombinationen, können an entsprechenden Stellen in den Eingabefenstern dem jeweiligen Text Formatvorlagen zugewiesen werden. Schreibt man z.B. Beispiel Anführungszeichen vor und nach einem Wort, wie bei „kursiv“, wird dies dann im Wikisystem zu kursiv umgewandelt. Problemlos kann auf frühere Versionen zurückgegriffen werden. Somit können auch frühere Wiki-Seiten reaktiviert werden.

Es gibt vielfältige Einsatzmöglichkeiten für Wikis. Verwendung finden sie bereits in der Jugendserver-Szene, um Jugendlichen die Möglichkeiten zu geben, Informationen direkt ins Internet zu stellen. An der Fachhochschule Darmstadt erarbeiten sich seit dem WS 2004/05 StudentInnen des Fachbereichs Sozialpädagogik mit Hilfe eines Wikisystems das Thema „Theorie der Jugendarbeit“. Sie eignen sich den Lehrstoff durch Erstellung eines interaktiven Hypertextes eigenständig an. Die Lernenden greifen aktiv, steuernd in die Lernbausteine ein. Die StudentInnen sind somit produktiv beteiligt bei der Erarbeitung des Lernstoffs. Es wird vermutet, dass das aktive Lösen von komplexen Problemen zu einer Verbesserung der Anwendungsqualität des zu erwerbenden Wissens führt. Die angemeldeten StudentInnen können von jedem Ort aus die einzelnen Lerneinheiten interaktiv verändern.

Bewusst oder unbewusst steckt hinter diesen aufgeführten Projekten ein Konzept, das darauf hinausläuft, zum selbstgesteuerten Lernen zu motivieren. Dies steht in engem Kontext zu dem, was ich als Pädagogik der Navigation bezeichne (Röll 2003, ergänzend dazu auch Schindler 2001 und Bader 2001). In dem zukünftigen Lernraum, so die grundlegende These, übernehmen die Lernenden Funktionen, die vorher nur den Lehrenden zugestanden wurden. Autonomie erleben ist ein wesentliches Stichwort. Strukturell gesehen entsteht ein neues Lernverhalten. Die gestellten Aufgaben werden nach den Vorstellungen

der Lernenden bearbeitet. Beim Handeln stehen Spielräume zur Verfügung. Kompetenz erleben ist ein weiteres Stichwort. Die Lernenden erleben sich und damit ihre eigene Wirksamkeit beim sachverständigen Lösen von Problemen. Da sie dies in einer Gruppe erleben, erfahren sie Anerkennung durch die Peer Group und somit auch das Erleben sozialer Einbindung.

In der zukünftigen Wissensgesellschaft ist nicht Faktenwissen gefragt, sondern vielschichtige Problemlösungskompetenzen sowie mentale Beweglichkeit. Das Lernen des

Lernens wird zur entscheidenden Schlüsselkompetenz. Lernende benötigen dabei umfassende Kompetenzen. Für die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen muss der Lernende in die Lage versetzt werden, den eigenen Bildungsbedarf erfassen und analysieren zu können, um Ziele formulieren zu können. Er muss die Kompetenz besitzen, sich Materialien und Inhalte eigenständig zugänglich zu machen. Dazu ist nicht nur die Fähigkeit gefordert, Lernen selbst zu organisieren, ebenso wichtig werden Methoden- und Medienkompetenz. In der Wissensgesellschaft wird von den Lernenden immer weniger Daten- und Faktenwissen verlangt, sondern ein reflektierter Umgang mit verschiedenen Wissensformen. Nonlineares Lernen, wurzelartige Lern-Strukturen (Rhizome) und interaktive Lernprogramme tragen nicht nur zur Lebenserhaltung (Qualifizierung), sondern auch zur Lebensentfaltung bei.

Diese neue Rolle als Navigator muss uns Pädagogen keineswegs bedrohen. Es kann eine Bereicherung sein, nicht immer alles wissen zu müssen und das aufregende Gefühl zu erleben, wenn Lernende den Lehrenden eine Kompetenz beibringen. Gerade die elektronischen Medien bieten ein anregendes Szenario des komplementären Lernens. Lernen kann sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden zu einer täglichen Bereicherung werden. Die hierarchische Lehr-Lernstruktur müsste allerdings abgebaut werden, und an die Stelle der Subordination sollte eine egalitäre Lernumgebung treten.

Franz Josef Röll,
Prof. Dr., lehrt seit 1999 den Schwerpunkt Neue Medien und Medienpädagogik an der FH Darmstadt, zuvor hat er 20 Jahre in Jugendverbänden und beim Institut für Medienpädagogik und Kommunikation in Frankfurt gearbeitet.



Literatur



ANDERS, GÜNTHER (2002): Die Antiquiertheit des Menschen (Erstveröffentlichung: 1956). München.

ANFANG, GÜNTHER (2001): Computer in der Kinder- und Jugendarbeit. Ziele und Kriterien für die aktive Medienarbeit mit Multimedia. In: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus (Hrsg.): Erlebniswelt Multimedia. Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen. München.

BAACKE, DIETER (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

BAACKE, DIETER/KÜBLER, HANS-DIETER (1989): In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen, S. 1-6.

BAACKE, DIETER/SANDER, UWE/VOLLBRECHT, RALF (1999): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher, Bd1, Bd. 2, Opladen.

BACHMAIR, BEN (1993): TV-Kids. Ravensburg

BADER, ROLAND (2001): Legitime Partizipation. Ein Handlungsmodell der Medienpädagogik mit Computern. In: Schindler, Wolfgang/Bader, Roland/Eckmann, Bernhard (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt a. M., S. 356-376.

BRECHT, BERT (1967): Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Gesammelte Werke (Bd. 16). Frankfurt am Main.

DEL TEDESCO, KLAUS/KALTHOFF, JUDITH (1993): Jugendarbeit und Fotografie. In: Brenner, Gerd/Niesyto, Horst (Hrsg.): Handlungsorientierte Medienarbeit – Video, Film, Ton, Foto. Weinheim und München, S. 150-152.

ENZENSBERGER, HANS MAGNUS: Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kursbuch 20/1970, S. 159-186.

FIEGE, JÜRGEN: „Das Licht der Erkenntnis“. Seminare zur Sozialfotografie in einem Jugendhof. In: Deutsche Jugend, Heft 5/1990, S. 178,182.

GÖTZ, MAYA (2003): Genderreflektierende Medienpädagogik. In: Eble, Karin/Welker, Martin (Hrsg.): Mädchen machen Medien, Stärkung der IT- und Medienkompetenz von Mädchen und jungen Frauen am Beispiel des Landesleitprojekts "medi@girls", Stuttgarter Beiträge zur Medienwirtschaft Nr. 8, April 2003, S. 21 – 30.

HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND (2005): Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 265-276.

KEILHACKER, MARTIN (1999): Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens bei Kindern und Jugendlichen. Erstveröffentlichung: 1957. Gefunden in: www.mediaculture-online.de/Film.117+M5ae2a28c84f.0.html

KLAWE, WILLY (2000): Lebensräume wahrnehmen und gestalten. Konjunktur und Umsetzung sozialräumlichen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 10/2000, S. 437-443.

KUNCZIK, MICHAEL (1998): Gewalt und Medien. Köln/Weimar/Wien, 4. Auflage.

MIKOS, LOTHAR (2001): Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik. Berlin 2001.

NEGT, OSKAR/KLUGE, ALEXANDER (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt.

NIESYTO, HORST (2003): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München.

PALME, HANS-JÜRGEN/FRIEDRICH, BJÖRN (2001): Kinderspuren im Internet. In: Palme, Hans-Jürgen/Basic, Natasa (Hrsg.): Medienkompetenz – Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erziehende. Bielefeld, S. 124-130.

POSTMAN, NEIL (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt.

RÖLL, FRANZ JOSEF (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt.

RÖLL, FRANZ JOSEF (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien. München.

SHELL, FRED (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Opladen.

SCHINDLER, WOLFGANG (2001): Außerschulische Bildung in virtuellen Welten. In: Schindler, Wolfgang/Bader, Roland/Eckmann, Bernhard (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt a. M., S. 11-20.

SCHMOLLING, JAN (1997): Reale Treffpunkte in der virtuellen Medienwelt. Die Wettbewerbe des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland. Remscheid/Bonn, S. 281-285.



SELG, HERBERT (1997): Psychologische Wirkungsforschung über Gewalt. In: tv-diskurs, Heft 7, S. 50-56.

SPANHEL, DIETER (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik, Heft 1, S. 48-53.

SPITZER, MANFRED (2005): Vorsicht Bildschirm. Stuttgart.

STURM, HERTA (1984): Wahrnehmung und Fernsehen – die fehlende Halbsekunde. In: Mediaperspektiven, 8, 58-65.

TRETJAKOV, SERGEJ (1972): Die Arbeit des Schriftstellers - Aufsätze, Reportagen, Porträts / Herausgegeben von Heiner Boehncke. Reinbek.

TULODZIECKI, GERHARD (2005): Schule und Medien. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 367-374.

VOGELGESANG, WALDEMAR (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen.

VOLLBRECHT, RALF (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel.

