

MEDIENPÄDAGOGIK UND SOZIOKULTURELLE UNTERSCHIEDE

Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Postadresse: SWR Medienforschung

Hans-Bredow-Straße

76530 Baden-Baden

Tel: 07221 - 929 43 38

Fax: 07221 - 929 21 80

E-Mail: info@mpfs.de

<http://www.mpfs.de>

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Medienpädagogik mit Medienzentrum

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

Tel: 07141 - 140 221

Fax: 07141 - 140 434

E-mail: Niesyto_Horst@ph-ludwigsburg.de

<http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/index.html>

Baden-Baden / Ludwigsburg, August 2000

Prof. Dr. Horst Niesyto

© Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Zitate und Veröffentlichungen sind uneingeschränkt zulässig, wenn sie mit einer eindeutigen Quellenangabe versehen sind.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	3
2.	TRÄGERSCHAFT, KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE	6
3.	ERGEBNISSE	9
3.1	Welche Zugänge sind wichtig?	9
3.2	Schwerpunkte und Formen der Kompetenzbildung	11
3.3	Was für Medienpädagog/innen brauchen wir?	28
3.4.	Infrastrukturelle Voraussetzungen	36
	LITERATURVERZEICHNIS	44
	ANHANG	46

1. EINLEITUNG

Im Unterschied zu den 70er und 80er Jahren gibt es heute nur wenige Einrichtungen, die einen deutlichen Schwerpunkt auf medienpädagogische Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen legen. Dies hat vielfältige Gründe. Soziale Schichtgrenzen sind durchlässiger geworden, „Kindheit“ und „Jugend“ hat sich in vielfältige Szenen ausdifferenziert. Medien spielen dabei eine wichtige Rolle: Sie dienen nicht allein der Information und Unterhaltung, sondern geben Orientierungshilfen für die eigene Lebensführung. Fragen des Geschmacks, des Ausdrucks werden immer wichtiger, um eigene „Duftmarken“ zu setzen und sich von anderen zu unterscheiden. Im Jugendvideobereich zeigte sich dieser Wandel z.B. in dem weitgehenden Abschied von jugendpolitisch motivierten Produktionen hin zu mehr clip-ästhetisch aufgeladenen Ausdrucksvideos.

Soziale und bildungsmäßige Unterschiede existieren jedoch weiterhin. Die „Schwerkraft“ des Sozialen geht nicht einfach in der Welt des Ästhetischen auf. In der sog. Postmoderne und der scheinbar grenzenlosen Individualisierung scheint dies in Vergessenheit zu geraten. Bildungsmäßige und soziale Unterschiede verschwinden nicht im Ozean von individuellen Wahlmöglichkeiten. Die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft aufwachsen, sind nach wie vor unterschiedlich. Und unterschiedlich sind auch die Formen, in denen sich Kinder und Jugendliche die Welt sozial und ästhetisch aneignen. Es ist hinreichend bekannt, dass z.B. spezifische Bildungsniveaus, soziale Lebenslagen und sozialräumliche Kontexte nachhaltig die jeweiligen Mediennutzungsformen beeinflussen.

Nehmen wir exemplarisch drei Bereiche, um die Problematik zu verdeutlichen: Studien zur Lesesozialisation, zur Fernsehnutzung und zur Onlinenutzung. Bettina Hurrelmann belegt mit ihren Studien, dass die *Lese- und Mediensozialisation* noch immer deutlich bildungs- und schichtabhängig ist: „In dieser Hinsicht ist leider in der oft beschworenen pluralistischen, individualisierten und erlebnisorientierten Gesellschaft Chancengleichheit noch lange nicht in Sicht. Zwar wollen heute die meisten Eltern, dass ihre Kinder lesen. Aber das heißt nicht, dass sie sich als ‚Leselehrer‘ gleichermaßen eignen. Familienkulturen sind gegenüber Veränderungen ziemlich resistent und anpassungsstarr – jedenfalls wirken sie nachhaltig auch in Fällen, wo die Kinder einen schulischen Bildungsaufstieg in den ‚Lernfächern‘ durchaus schaffen“ (Hurrelmann 1997: 20). Zwar könne – so die Autorin – ein auf Leseförderung ausgerichteter Deutschunterricht familienergänzend gerade für benachteiligte Kinder kompensatorisch wirken. Dies treffe auch für geschlechtsspezifisch unterschiedliche Leseweisen und Leseinteressen zu. Allerdings seien Erfahrungen mit den neuen Medien und ihren lesefördernden Qualitäten bislang noch kaum dokumentiert und es gebe so gut wie keine Studien „über die soziokulturellen Hintergründe der bemerkenswerten Medienkompetenzen bei einzelnen Heranwachsenden und ganzen Peergroups,“ was ihren Umgang mit neuen Medien betreffe.

Im Hinblick auf die Informationsnutzung Jugendlicher am Beispiel des *Fernsehens* zeigte die JIM '98 - Studie (Jugend, Information und Multimedia; vgl. Feierabend/Klingler 1998), dass das Medium Fernsehen von jungen Erwachsenen mit Hauptschulabschluss und ohne Ausbildung im Vergleich zu jungen Erwachsenen mit Abitur und Studium sehr unterschiedlich genutzt wird (eindeutige Präferenz auf die Boulevardmagazine „Notruf“ und „Explosiv“ versus „Tagesschau“, „heute-journal“, „RTL-aktuell“). Unabhängig von der schwierig zu beantwortenden Frage nach Formen und Reichweiten von Medieneinflüssen für die jeweilige Wirklich-

keitswahrnehmung bleibt zu konstatieren, dass Heranwachsende sich in inhaltlich und ästhetisch teilweise sehr unterschiedlichen Informationsumwelten bewegen. Bislang gibt es nur wenige qualitative Rezeptionsstudien, die systematisch schicht- und bildungsspezifische Programmnutzungsprofile untersucht haben.

Schließlich das Beispiel *Internetnutzung*: Die Aussagen zur Lesesozialisation erhalten hier eine besondere Brisanz. Bei der Suche nach Infos, der E-mail-Nutzung und dem Herunterladen von Dateien - das sind die drei am häufigsten genutzten Online-Einsatzmöglichkeiten - spielt die Auseinandersetzung mit Texten eine zentrale Rolle. Eine erste Studie zur Online-nutzung bestätigt die Wissenskluff, die mit Bildungsunterschieden zusammenhängt. So konnte die „ARD-Online-Studie 1997“, eine Repräsentativ-Erhebung bundesdeutscher Onlinenutzer, u.a. aufzeigen, dass Online ein Medium der formal Hochgebildeten und Berufstätigen ist: „62 Prozent der Onlinenutzer haben ihren formalen Bildungsabschluss mit Abitur oder Studium abgeschlossen. Personen, die über einen Volksschulabschluss verfügen, sind innerhalb der Onlinenutzerschaft nur mit 11 Prozent repräsentiert, obwohl sie 52 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung ausmachen“ (van Eimeren 1997: 549). Eine Expertenbefragung zur Medienentwicklung bis zum Jahr 2005 / 2015 prognostizierte die Vertiefung dieser Kluff. So stimmten 76 Prozent der befragten Experten (keine Repräsentativerhebung) der Aussage zu, dass die „Spaltung der Gesellschaft in Informationsarme/-reiche“ zunehmen wird (Klingler u.a. 1998: 495/6). Auch die bereits erwähnte JIM '98-Studie belegte hinsichtlich Schicht, Kostenstrukturen und verfügbarem Wissen in Familien deutliche Unterschiede in der Computernutzung (Feierabend/Klingler 1998). Die JIM '99/2000-Folgestudie bestätigte bei der Internetnutzung das Bildungsgefälle: „So besucht beinahe jeder zweite Nutzer das Gymnasium, nur 17 Prozent der jugendlichen Nutzer von Internet- bzw. Online-Diensten besuchen bzw. besuchten nach eigenen Angaben eine Hauptschule“ (Feierabend / Klingler 2000: 39)

Neben diesen Fakten, die soziale und bildungsmäßige Unterschiede im Medienzugang und der Mediennutzung erkennen lassen, gibt es aus dem Bereich der Sozialisationsforschung deutliche Hinweise darauf, dass sich Kinder und Jugendliche - parallel zu den traditionellen Sozialisationsfeldern - quasi in einem Prozess der *medialen Selbstsozialisation* Medienkompetenzen aneignen (Fromme u.a. 1999). „Mediale Selbstsozialisation“ meint, dass Kinder und Jugendliche relativ unabhängig vom Einfluss von Eltern und Pädagogen in die Gesellschaft hineinwachsen, indem sie - gerade über Medienangebote - in selbst gewählten Symbolwelten und Kulturen Mitglied werden und zeitweilig bestimmte Lebensstile übernehmen (vgl. Müller 1999). Die Frage ist, wie sich Medienpädagogik in diesem Spannungsfeld von soziokulturell unterschiedlichen Lebenslagen und Formen medialer Selbstsozialisation ansiedelt.

Notwendigkeit erscheint auf jeden Fall eine *Ausdifferenzierung* medienpädagogischer Konzepte. Neben geschlechtsbezogenen Ansätzen, die in den letzten Jahren recht erfolgreich entwickelt wurden (insbesondere die gezielte Förderung von Medienarbeit mit Mädchen), verstärkten sich in letzter Zeit Überlegungen zu einer altersbezogenen Ausdifferenzierung (vgl. Schell u.a. 1999). Schorb wies in diesem Zusammenhang zu Recht auf den engen Zusammenhang von Altersbezug und Lernorten hin und bilanzierte den gegenwärtigen Stand der Bemühungen im Bereich der vorschulischen, der schulischen und der außerschulischen Erziehung und Bildung sowie in familiären und medienbezogenen Kontexten (Schorb 1999: 391 ff.). Dieser sozialräumliche Bezug der Medienpädagogik spielte in alltagsorientierten Ansätzen schon immer eine Rolle, gerade in der sozialpädagogisch motivierten Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen (Brenner/Niesyto 1993).

Im schulischen Bereich legte vor allem Tulodziecki ein systematisches, nach Altersstufen und Medienarten differenziertes Curriculum vor, das dem Leitbild einer „integrativen Medienpädagogik“ folgt (Tulodziecki 1995). Eine wichtige Ausdifferenzierung nach Schularten begann Spanhel mit einem medienpädagogischen Modellprojekt im Hauptschulbereich (Spanhel 1999). Medienpädagogische Bemühungen konzentrierten sich in der Vergangenheit an Gymnasien und Realschulen - der vorschulische Bereich, die Grundschule, die Hauptschule, berufliche Schulen und sonderpädagogische Einrichtungen haben eine eher marginale Bedeutung. Gerade im Hauptschulbereich ist es notwendig, sich viel stärker für die Medienwelten der Schüler/innen zu öffnen (Bofinger/Lutz/Spanhel 1999) und mit ihnen Formen eines anschaulichen, praxisbezogenen Unterrichts und einer handlungsorientierten Medienpädagogik zu entwickeln. Körpersprache, Visualität, Musik - diese Ausdrucksformen sollten gezielter gefördert und in neuer Weise mit dem Erwerb traditioneller „Kulturtechniken“ (Schreiben, Lesen) verbunden werden.

Die Bund-Länder-Kommission (1995) intendierte eine nachhaltige Stärkung der Medienpädagogik an Schulen. Demgegenüber gibt es viel zu wenig kompetent ausgebildete Lehrer/innen für die Entwicklung einer integrativen sowie einer fächerübergreifenden, projektorientierten Medienpädagogik. Zwar existieren durchaus diverse medienpädagogische Aktivitäten an Schulen, vor allem im Bereich der Medienkunde, der Medienanalyse und der Mediennutzung. Im Vergleich von schulischen und außerschulischen medienpädagogischen Aktivitäten aber zeigt sich, dass in außerschulischen Einrichtungen viele Formen aktiver Medienarbeit vorhanden sind, während im Schulbereich hier ein besonderer Nachholbedarf besteht.

In der öffentlichen medienpädagogischen Fachdiskussion gibt es interessanterweise keine systematische Reflexion darüber, welche Erfahrungswerte von medienpädagogischen Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen vorliegen.¹ Die Notwendigkeit solcher Reflexionen und Studien ergibt sich nicht zuletzt angesichts der aktuellen Herausforderung durch die digitalen und interaktiven Medien und den damit verbundenen Aufgaben in der Vermittlung von Medienkompetenzen. Begrenzte finanzielle Budgets, begrenzte schulische Formalbildung, begrenzte Ausstattung gerade der Grund- und Hauptschulen mit moderner Technologie und pädagogischen Fachkräften, entsprechende Prägungen durch familiäre Mediennutzungsstile sind wichtige Faktoren, die bereits heute Trends zu einer „Klassengesellschaft neuen Typs“ deutlich werden lassen. Es geht dabei nicht nur um die sich vertiefende Spaltung in sog. Informationsreiche und Informationsarme, sondern generell um Zugänge zur Aneignung neuer, multimedialer Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Medienpädagogik und Medienpolitik sind auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen aufgefordert, bisherige Konzepte gründlich zu überprüfen, weil es hier um entscheidende Fragen der Bildung und der kommunikativen und demokratischen Gestaltung der Gesellschaft geht.

¹ Ähnliches trifft für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendkulturarbeit zu: „Empirische Daten, die über die soziale Struktur der Teilnehmer/innen an Angeboten und Projekten der Kinder- und Jugendkulturarbeit Auskunft geben, liegen allerdings weder für die Bundesrepublik noch für einzelne Bundesländer vor“ (Fuchs 1999: 79).

2. TRÄGERSCHAFT, KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE

Um Erfahrungen aus der handlungsorientierten Medienarbeit auszuwerten und für eine konzeptionelle Weiterentwicklung in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern fruchtbar zu machen, entwickelte die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Medienpädagogik) Idee und Konzept zu einer Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“. Der „Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest“ (Baden-Baden) unterstützte dieses Vorhaben und gab eine Befragung von Expert/innen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in Auftrag. Die Studie stand zugleich in inhaltlichem Zusammenhang mit dem bundesweiten „Forum Kommunikationkultur“, das von der „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.“ (GMK) 1998 in Stuttgart zum Thema „Mediengesellschaft - neue 'Klassengesellschaft'?“ durchgeführt wurde (vgl. Niesyto 1999).

Die vorliegende Studie "Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede" konzentrierte sich auf den Bereich der *aktiven Medienarbeit*. Dieser Bereich der Medienpädagogik eröffnet für Kinder und Jugendliche große Chancen, um sich Medienkompetenzen in praxisbezogenen Erfahrungs- und Lernprozessen anzueignen. Es wurden insgesamt 67 Expert/innen-Interviews durchgeführt. Zu Beginn des Projekts entwickelte die Projektleitung einen Leitfaden für die Interviews (vgl. Anhang 1). Dieser Leitfaden wurde im Projektteam mit Inge Bozenhardt, Karin Eble und Karl-Heinz Roller, die die Interviews durchführten, besprochen und nach einer ersten Praxisphase leicht modifiziert. Die Methode des leitfadengestützten Expert/innen-Interviews ermöglicht eine Fokussierung auf zentrale Themenfelder und Erfahrungsbereiche und bietet zugleich genügend Flexibilität und Offenheit für den Interviewverlauf.

Die Auswahl der Expert/innen erfolgte auf der Basis folgender Kriterien (vgl. Anhang 2):

- Möglichst langjährige Erfahrungen in der Medienarbeit;
- Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Multiplikator/innen) und institutioneller Kontexte (Träger);
- Berücksichtigung schulischer und außerschulischer Medienarbeit;
- Berücksichtigung verschiedener Arbeitsfelder (Medienbereiche);
- Berücksichtigung verschiedener Orte (Zentren, Mittelstädte, ländlicher Raum).

Der Schwerpunkt lag auf der Erhebung im außerschulischen Bereich, weil hier die meisten Erfahrungen mit praxisbezogenen Medienprojekten vorliegen. Im schulischen Bereich wurden Lehrer/innen aus allen Schularten einbezogen, die über einschlägige Erfahrungen verfügten. Hinzu kam die Befragung von Expert/innen, die auf Landesebene und/oder in speziellen Medieneinrichtungen intensiv Medienarbeit machen.

Die Kontaktaufnahme zu den Expert/innen erfolgte durch die Mitarbeiter/innen in Verbindung mit einem Schreiben der Projektleitung. Darin wurde als zentrales Erkenntnisinteresse der Studie festgehalten, "bisherige Erfahrungen von medienpädagogischen Angeboten und Projekten mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen zu erheben und auszuwerten und für eine konzeptionelle Weiterentwicklung fruchtbar zu machen".² Von den 67

² Zum Begriff „Benachteiligung“: Benachteiligung liegt vor, wenn bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu gesellschaftlich relevanten Werten und Ressourcen (z.B. höheres Einkommen, soziale Sicherheit, Bildung) durch Schichtgrenzen und/oder Diskriminierung verwehrt bleibt oder erschwert

angefragten Expert/innen sagten 66 Kolleg/innen zu. Die Interviews fanden zum größten Teil im Laufe des Frühjahrs 1998 statt. Da uns der Computerbereich nach einer Zwischenauswertung unterrepräsentiert erschien, wurden Anfang 1999 weitere 7 Interviews mit dem Schwerpunkt Computermedienarbeit durchgeführt. Wir konzentrierten uns dabei auf Baden-Württemberg, nicht zuletzt auf dem Hintergrund des aktuellen Förderprogramms "Medienoffensive Schule" des Kultusministeriums.

Die Erzählbereitschaft nahezu aller Kolleg/innen war sehr groß. Die Interviews entwickelten sich zu einer Gelegenheit, die eigenen Praxiserfahrungen zu reflektieren und einzelne Punkte differenziert zu benennen. Es erwies sich als Vorteil, dass die Interviewer/innen selbst über reichhaltige medienpädagogische Erfahrungen verfügten und gezielter bestimmte Details nachfragen konnten. Über Statuts- und Konkurrenzprobleme wurde in Zwischenauswertungen nicht berichtet - im Gegenteil: Die Gesprächsatmosphäre wurde als durchweg offen und freundlich geschildert. Die Interviews dauerten im Durchschnitt zwischen 60 und 75 Minuten. Alle Interviews wurden (mit Einverständnis der Gesprächspartner/innen) auf Tonband aufgezeichnet, verbunden mit der Zusicherung auf Anonymität bei der Auswertung.

Nach den Interviews erstellten die Mitarbeiter/innen des Forschungsprojekts auf der Grundlage der Tonbandmitschnitte Transkriptionen, die alle wichtigen Aussagen der Expert/innen enthielten. Auf die Anwendung spezieller Transkriptionsregeln, wie sie vor allem bei narrativen Interviews üblich sind, musste aus Zeit- bzw. Kostengründen verzichtet werden. Die Methode des Experteninterviews geht davon aus, dass es trotz unterschiedlicher Arbeitsbedingungen und konzeptioneller Ansätze ein gemeinsam geteiltes, fachliches Grundwissen gibt, das eine Transkription entlang thematischer Einheiten rechtfertigt. In einer ersten Analyse durch die Projektleitung wurden die einzelnen Interviews nacheinander ausgewertet. Die thematischen Einheiten ergaben sich aus den zentralen Fragebereichen des Leitfadens. Die Analyse verlief in einer Verbindung von deduktiver und induktiver Kategorienbildung: Die deduktiven Kategorien resultierten aus Schlüsselbegriffen der einzelnen Fragebereiche des Leitfadens, die induktiven Kategorien entstanden aus der konkreten Analyse der einzelnen Interviews und formulierten Kriterien, die in den Fragestellungen noch nicht expliziert worden waren. Auf der Basis dieser ersten Analyse konnten in einem zweiten Schritt Antworttypen und Trends in den jeweiligen Fragebereichen ermittelt und mit exemplarischen Zitaten belegt werden. Auf der Grundlage dieser Analysen erfolgte eine Einordnung und eigene Interpretation der Expert/innen-Aussagen.

Ein Zwischenergebnis der Studie wurde auf dem "Forum Kommunikationskultur" der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. in Stuttgart vorgetragen (Niesyto 1999). Nach Abschluss der zusätzlichen Interviews im Bereich Computer-Medienarbeit begann die Projektleitung mit der Ausarbeitung des Abschlussberichts. Auf einem Treffen mit den Kolleg/innen, die die Interviews durchgeführt hatten, wurde der Entwurf beraten. Die vor-

ist. Bezogen auf Medienpädagogik: Benachteiligung liegt z.B. dann vor, wenn durch bestimmte Formen des Zugangs, der Aneignung und Vermittlung von Medienkompetenz soziale Gruppen und Schichten tendenziell ausgegrenzt werden, z.B. durch eine zu starke Betonung kognitiv orientierter Arbeitsformen. Die vorliegende Veröffentlichung zeigt auf, dass es in der Medienarbeit Arbeitsformen gibt, die solche Ausgrenzungsprozesse befördern. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass "Benachteiligung" eine *strukturelle* Kategorie ist und nicht für jedes Mitglied der betreffenden Sozialgruppe zutrifft. Sozial und bildungsmäßig benachteiligte Gruppen sind nicht homogen. Es besteht vielmehr die Gefahr einer Stigmatisierung ganzer Gruppen, wenn übersehen wird, dass stets *individuell* unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Benachteiligung möglich sind.

liegende Veröffentlichung dokumentiert wichtige Ergebnisse der Studie unter dem Aspekt „Medienarbeit mit Jugendlichen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen“. Um einen Einblick in die Praxiserfahrungen der Expert/innen zu geben, werden Aussagen nicht nur zusammengefasst, sondern an einzelnen Stellen direkt zitiert ("I" steht für "Interview"; fortlaufende Durchnummerierung der 67 Interviews, also I 1, I 2 usw.). Der ausführliche Schlussbericht, der die Ergebnisse entlang der verschiedenen Fragedimensionen differenziert darstellt und aus den Interviews ausführlich zitiert, ist gegen einen Unkostenbeitrag bei der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg erhältlich.

3. ERGEBNISSE

3.1 WELCHE ZUGÄNGE SIND WICHTIG?

Grundsätzlich ist festzustellen: Es gibt zu wenig zielgruppenspezifische Angebote für Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen. Medienprojekte in Jugendzentren werden schon seit einiger Zeit weniger. An Hauptschulen existiert ein großer Bedarf an der Verstärkung medienpädagogischer Angebote. Ähnlich sieht es an sonderpädagogischen Einrichtungen aus. Die meisten Jugendverbände und kirchlichen Initiativen arbeiten in Mittelschicht-Milieus. Es gibt nur wenige Einrichtungen wie z.B. in Baden-Württemberg das „Wissenschaftliche Institut des Jugendhilfswerks Freiburg e.V. – Medienzentrum“, die schon seit Jahren spezifische Angebote für arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche machen. Bei der Planung zielgruppenspezifischer Angebote ist es wichtig, welche Formen des Zugangs zu den Angeboten entwickelt werden. Bereits hier entscheidet sich, ob bestimmte Gruppen überhaupt erreicht werden.

Problematische Zugangsformen

Offene Ausschreibungen und Angebote, die zu stark themenorientiert sind, haben kaum Chancen. Viele der befragten Expert/innen machten darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen von sich aus eher selten zu Angeboten wie "Offener Kanal" und zu thematisch orientierten Angeboten kommen. Typisch für die Problemlage vieler Medieneinrichtungen ist die folgende Aussage eines Kollegen, der in einem „Offenen Kanal“ arbeitet: „Sozial benachteiligte Mädchen und Jungen sind von uns schwer zu erreichen. Die Nutzer ‚Offener Kanäle‘ und die Institutionen, die mit uns zusammenarbeiten, sind eher den Mittelschichten zuzuordnen. Wir können da selbst wenig ändern. Wir können nur Mut machen, dass mehr Einrichtungen, die mit sozial Benachteiligten arbeiten, unsere Infrastruktur für Projekte nutzen“. (I 16)

Problematisch sind auch Zugänge über Eltern. Hier gibt es den Erfahrungswert, dass - wenn überhaupt - Mittelschichteltern³ ihre Kinder auf Angebote aufmerksam machen: "Schichtenspezifische Unterschiede gibt es auf alle Fälle. Die Zugangsvoraussetzungen sind einfach andere. Eltern melden ihre Kinder für bestimmte Veranstaltungen an. Das machen nur Mittelschichtsbürger." (I 18) Schließlich stoßen Angebote auf wenig Resonanz, die zeitlich zu langfristig konzipiert sind oder finanziell zu hohe Hürden aufbauen.

Aufsuchende Medienarbeit

Medienangebote sollten dort entwickelt werden, wo Kinder und Jugendliche leben, wo ihre sozialräumlichen Bezüge sind - das ist die zentrale Aussage in sehr vielen Interviews. Nicht warten, bis Kinder und Jugendliche kommen, sondern umgekehrt - zu ihnen gehen! Hierfür

³ „Mittelschicht“ ist sicherlich ein problematischer Begriff und bietet angesichts der Ausdifferenzierung sozialer Lebenslagen keine trennscharfen Kriterien. Mit dem Begriff verbinden sich vor allem Merkmale wie höhere formale Bildungswege bzw. Bildungsabschlüsse, relativ differenzierte Fähigkeiten zum Ausdruck in Schrift und Sprache, relativ gesicherte finanzielle Verhältnisse (Erziehungsberechtigte). Leider ist es nach wie vor eine Tatsache, dass sich Benachteiligungen an diesen Merkmalen festmachen.

ist es notwendig, mit Einrichtungen und Gruppen der lokalen Kinder- und Jugendarbeit zu kooperieren, "Schnupperangebote", sog. niederschwellige Angebote zu machen, die keine zu hohen Hürden fürs Mitmachen aufstellen. „Die Erfahrung ist, dass es ohne Anstöße zu fast keinen Aktivitäten kommt. Also, man muss Leute ansprechen, die man kennt, über Lehrer, Sozialarbeiter. Am Tag X kommt dann vielleicht von 20 einer, mit dem man dann zu einem Projekt kommt. Eine Ausschreibung an sich geht am Publikum vorbei. Man muss gezielt Leute ansprechen. Immer wieder.“ (I 20) Hierzu gehört auch der dezentrale Zugang zu geeigneten Räumen und Geräten: "Die Kamera muss zur Verfügung stehen, der Schnittplatz, man muss Zugang zu den Dingen haben in dem Moment, wo die Mädchen und Jungen dies machen wollen. Man kann mit diesen Jugendlichen relativ wenig planen, sie lassen sich auf relativ wenig Planung ein. Man muss eher spontan reagieren können und das Zeug muss einfach da sein, wenn man es braucht." (I 11)

Leider scheitert aktive Medienarbeit oft an solchen dezentralen Zugangsmöglichkeiten. Die meisten Bildstellen haben z.B. Öffnungszeiten, welche die Benutzung von Räumen und speziellen Geräten (Nachproduktionsbereich) am späten Nachmittag und in den Abendstunden - also in der Freizeit vieler Jugendlicher - ausschließen. Dies ist ein Problem, das immer wieder erwähnt wird. Hier reiben sich Zeitrhythmen Jugendlicher mit - durchaus verständlichen - Arbeitszeitvorstellungen von Erwachsenen. Mehr Flexibilität, die Öffnung von Bildstellen hin zu Formen lokaler Medienarbeit sind hier erforderlich. Auch Jugendarbeiter/innen haben abends präsent zu sein - Bildstellen sollten von der einseitigen Koppelung an schulische Strukturen befreit werden.

Mobile Angebote

Kommunen und andere Träger der Bildungs-, Kultur- und Medienarbeit sind oft finanziell überfordert, stationäre Angebote vor Ort zu machen. Hier ist ein Zusammenspiel von speziellen Einrichtungen (auf Stadt- und Kreisebene) und Formen mobiler Medienarbeit sinnvoll. Inzwischen gibt es auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Medienbereichen solche mobilen Angebote, die sich durchweg bewährt haben. Mit einem "Medienbus" fahren geschulte Mitarbeiter/innen vor Ort zu Einrichtungen, Schulen, Kinder- und Jugendtreffs, bieten niederschwellige Möglichkeiten zum Kennenlernen und Mitmachen an und verbinden dies mit qualifizierten technischen und gestalterischen Beratungsangeboten: "Dort wo die Schüler sind, sollen auch Angebote sein, damit sie an den Angeboten teilnehmen können. Es gibt viel zu wenig Angebote, bei denen sie nicht das Gefühl haben, nun sollen sie wieder still gestellt werden. Also Angebote, die an ihnen interessiert sind." (I 26) Ein Mitarbeiter einer Jugendkunstschule vertrat z.B. die Auffassung, dass es nicht am Konzept der Jugendkunstschule, sondern an fehlenden Ressourcen für Formen mobiler, niederschwelliger Medienarbeit liegt, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen schwer zu erreichen sind: "Von diesen Jugendlichen meldet sich keiner zum Airbrush-Kurs an. Aber wenn wir einen mobilen Airbrush-Wagen machen würden und mit dem dann direkt zu diesen Jugendlichen hinfahren würden, sogar noch auf der Strasse das aufbauen - das wäre bestimmt gut". (I 43)

Mobile Formen der Medienarbeit sind zugleich Angebote, die in zeitlich differenzierter Form Möglichkeiten zu punktuelltem Kennenlernen sowie zu Wochenend- und Wochen-Workshops bieten. Jene Kinder und Jugendlichen, die bei diesen Angebotsformen eine Motivation zum intensiveren Mitmachen entwickeln, können dann auch auf andere, mehr institutionenbezogene Angebote aufmerksam gemacht werden (Kurse in Einrichtungen, Tagungshäusern).

Insbesondere im Bereich Computernutzung und Internetnutzung sind *niedrigschwellige* Zugänge wichtig, um Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen Kompetenzen vermitteln zu können. Hierzu gehören u.a. freie und kostengünstige Zugänge in Jugendhäusern, eine erhebliche bessere Ausstattung an Grund- und Hauptschulen, einfach bedienbare und stabil funktionierende Systeme sowie unterstützende Kurse und Betreuungsangebote.

3.2 SCHWERPUNKTE UND FORMEN DER KOMPETENZBILDUNG

Die Medienwelten von Hauptschüler/innen unterscheiden sich deutlich von denen ihrer Lehrer/innen. Eine Abwertung der Medienwelten dieser Kinder und Jugendlichen („Alles Klischee! Hollywood!“) versperrt jegliche Zugänge zu einem sinnvollen (medien-) pädagogischen Handeln. Der andere Weg ist: Versuchen zu verstehen, welche Bedürfnisse und Themen Kinder und Jugendliche mit diesen Medienangeboten verbinden, was für sie interessant und faszinierend, was aber auch langweilig und abstoßend ist - und hieraus Anknüpfungspunkte für lebendige Formen der Medienreflexion und der Eigenproduktion mit Medien zu entwickeln.

Bewährte Formen der Kompetenzbildung

Viele Expert/innen betonten, dass es sehr wichtig ist, an den vorhandenen Medienwelten und Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen. Das *vorhandene Medienwissen* sei zu *aktivieren*, Chancen zum Nachspielen seien zu eröffnen. Hierzu gehören das Einbeziehen von Bildern und Musik, die Möglichkeit in Rollen zu schlüpfen, diese auszugestalten und vor der Kamera zu inszenieren und sich so auszudrücken, "wie der Schnabel gewachsen" ist: "Man sollte sie nicht zwingen, ihre Texte zu schreiben und dann vom Blatt abzulesen, sondern ihnen ermöglichen, frei zu erzählen." (I 15) Hierzu gehören *spielerische Zugänge*, attraktive und lustvolle Einstiege und verschiedene *Wahlmöglichkeiten*: "Wir möchten die Erfahrungs- und Erlebniswelt von Kindern erweitern. Die Medien sind einfach ein Teil davon. Ein Projekt von uns ist die Filmstadt 'Hollywoodania'. Das Spiel geht so, dass die Kinder sich im Filmbüro engagieren lassen als Drehbuchautor, als Regisseurin, als Cutterin, als Kameramann, als Kamerafrau. Die Kinder konnten dann in die einzelnen Workshops gehen." (I 13) Eigene Kreativität entwickelt sich auf der Basis *selbst erzeugter* Bilder und Töne. Gerade für Erstlingsproduktionen ist es wichtig, Räume für Nachahmen und Nachspielen zu lassen und hierüber Motivation für weitere Kompetenzbildung zu entwickeln.

In mehreren Interviews wurde deutlich, dass nicht die Technik das Kernproblem ist, sondern dass es vor allem um *ästhetische* Fragen geht. Im technischen Bereich haben sich Formen bewährt, Kinder und Jugendliche möglichst eigenständig Geräte und technische Möglichkeiten entdecken zu lassen. Gefragt sind keine langatmigen Einführungen, sondern die Erreichbarkeit und die Hilfe von Mitarbeiter/innen bei konkreten Problemen. Pädagogische Interventionen sind vor allem in gemischtgeschlechtlichen Gruppen notwendig. Hier okkupieren oft Jungen Geräte und drängen Mädchen zurück. In solchen Situationen ist es notwendig, gerade *Mädchen* eigene Zugänge zur Aneignung technischer Kompetenzen zu geben. Im Kern sind es nicht Ängste vor Technik, sondern fehlende geeignete Aneignungsmöglichkeiten von Technik, die Mädchen eigene Technikerfahrungen erschweren.

Um unterschiedliche medienspezifische Ausdrucksmöglichkeiten, Codes, Symbolisierungsmöglichkeiten kennen zu lernen, bedarf es *gezielter* Anregungen und Arrangements für das Verstehen und Erlernen von "Mediensprachen". Die Expert/innen nannten hierfür verschiedene Konzepte. Im visuellen/audiovisuellen Bereich präferieren nach wie vor viele Kolleg/innen das Erstellen von - mehr oder weniger ausführlichen - Storyboards und Drehplänen, meist in Verbindung mit einer starken Inhalts-Orientierung. Ein anderer Teil bevorzugt mehr induktive, prozessorientierte Formen der Kompetenzbildung: Es sei wichtig, "multimediale Diskurse" zu fördern, schrittweise dramaturgische Ideen zu entwickeln und in enger Verbindung von Form und Inhalt sehr anschaulich vorzugehen.

Das Kennenlernen verschiedener medienspezifischer Ausdrucksformen (incl. ihrer jeweiligen Vor- und Nachteile) ist auch Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche in Workshops unterschiedliche Medien sinnvoll miteinander in Beziehung bringen können. Dies ist ein wichtiger Punkt für die Gestaltung mit computergestützten, multimedialen Möglichkeiten. Mehrere Expert/innen unterstrichen, dass auch im Computerzeitalter ein Grundverständnis für die Ästhetik *traditioneller* Medien sowie *Grundkenntnisse* im Bereich der jeweils medienspezifischen Sprachen notwendig sind, um Medien kreativ einsetzen zu können. Es geht um Möglichkeiten für praktisches Tun, für Übungen, für das Erlernen handwerklicher Grundlagen in wechselseitiger Durchdringung von Theorie (Wissen über mediale Ausdrucksformen) und Praxis (Gestaltung mit Medien). Wie kann diese "mediale Grundqualifizierung" erreicht werden? Zu dieser Frage gab es unter den Expert/innen unterschiedliche Auffassungen. Weit gehende Übereinstimmung bestand jedoch in der Einschätzung, dass die Aneignung handwerklicher Grundlagen Voraussetzung für einen differenzierten Ausdruck mit Medien ist.

Schwierige Formen der Kompetenzbildung

- *Theorielastige* Formen der Vermittlung technischer und ästhetischer Kompetenzen sind gescheitert. Beispiel: "Mit allen theoretischen Formen der Kompetenzvermittlung hatten Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten. Also z.B. Rundfunkgeschichte, Überblick über die Rundfunklandschaft. Alle theoretischen Formen sind gescheitert. Auch was das journalistische Handwerk angeht. Auch dieses erschließt sich bei ihnen eher durchs praktische Tun". (I 15)
- Bei der Entwicklung der *dramaturgischen* Form gibt es die größten Schwierigkeiten. Wie gruppiere ich das aufgenommene Material, damit in der jeweiligen Mediensprache ein Sinnzusammenhang entsteht, Spannung aufgebaut, Zuschauer/innen bzw. Zuhörer/innen in die Produktion "reingezogen" werden?
- Dramaturgie erfordert auch *planerische* Fähigkeiten. Gerade Kinder und Jugendliche, die sehr schnell zu einem Produkt kommen wollen oder Produktionen, die vom Anspruch her mit einem größeren Zeitaufwand verbunden sind, haben es schwer. Hier bedarf es gezielter Hilfestellungen (Bereich Dramaturgie und Nachproduktion), um in überschaubarer Zeit zu Ergebnissen zu kommen und die Gruppen "bei der Stange" zu halten.
- Der Umgang mit *Texten* ist ein weiterer Punkt, der vor allem bei Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen zu Problemen führt. Sie schreiben nicht gerne Drehplanskizzen und haben mit Textproduktion und Textlesen oft Schwierigkeiten (ungenügende Sprach- und Lesefähigkeit). Hier sind pädagogische Arrangements auf verschiedenen Ebenen nötig, u.a.: Öffnung des medialen Aneignungsprozesses für mehr assoziativ-intuitive Formen; Öffnung für subjektbezogene Sprach- und Ausdrucksformen, die Kinder und Jugendliche nicht in Schablonen professioneller Produktionen zwängen; Verbal-

sierungsübungen (z.B. zu einem Bild Assoziationen zu folgenden Fragen äußern lassen: "Was fühle ich beim Betrachten des Bildes? Was geht mir durch den Kopf?"); Nutzung digitaler Formen bei der Montage, die gute Möglichkeiten zum Ausprobieren von Alternativen bei der Gruppierung des Materials eröffnen.

- Schließlich wurde in vielen Interviews eine mangelnde *Reflexionsfähigkeit* beklagt, oft in Verbindung mit Konzentrationsproblemen. Die Bereitschaft, Dinge in Frage zu stellen, sei nicht sehr ausgeprägt. Auch in diesem Bereich sind motivierende Reflexionshilfen notwendig, die an dem selbst produzierten Material ansetzen, nicht abwertende Kritik äußern, sondern konkrete Hinweise geben, wie z.B. Aufnahmen besser gestaltet werden können, um die eigenen Ausdrucksabsichten medial umzusetzen.

Zusammenfassend: Gerade in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Schreib- und Leseprobleme haben, ist es wichtig, an ihren *Stärken* anzusetzen, visuelle und körpersprachliche Ausdrucksformen zu fördern, assoziativ-intuitive Aneignungsformen zu ermöglichen - und auf dieser Basis planerische und textorientierte Elemente einzubauen. „Ich kann durchaus bestätigen, dass Hauptschüler in Bereichen Theater, Video, Musik sich nicht so schwertun wie im rein verbalen, kognitiven Bereich. Also wir haben da ein Projekt mit den Neuntklässlern gemacht und die haben mit den Medien Tanz, Bewegung, Licht ganz tolle Dinge gemacht.“ (I 28)

Kompetenzbildung und Handlungsorientierung

Die Erfahrungswerte zu bewährten bzw. schwierigen Formen der Kompetenzbildung zeigen, dass nicht theorieorientierte, sondern handlungsorientierte Formen der Aneignung und Vermittlung von Medienkompetenzen gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen wichtig sind. "Handlungsorientierte Medienarbeit" ist inzwischen zu einem Schlagwort geworden. Was verstanden die befragten Expert/innen unter "Handlungsorientierung"? Die Auswertung der Interviews ergab zwei Antworttypen:

a) "Handwerk lernen" und "üben" in Verbindung mit "praktischem Tun"

Dieses Verständnis wurde sehr häufig genannt. Konzeptionell verbinden sich damit kurze (theoretische) Einführungen - das Primat liegt auf "learning by doing". Bei einzelnen Kollegen liegt diesem Konzept ein *Stufenmodell* nach dem Motto zugrunde: "Erst das Handwerk lernen, dann kann experimentiert werden". Mit diesem Verständnis ist auch die Auffassung verbunden, dass ein wiederholtes Üben mit Medien eine unverzichtbare Voraussetzung für das Kennenlernen technischer und ästhetischer Möglichkeiten ist. Durch Üben gewinne man Sicherheit im Umgang mit Medien und Kreativität könne erst durch wiederholtes Üben entstehen.

b) Möglichkeiten zu "trial and error", "rumspinnen", "spielen mit Medien"

Im Unterschied zum ersten Antworttyp legten diese Kolleg/innen den Schwerpunkt auf die Möglichkeit zu *Experimentier- und Probephasen*. Auf eine systematische technisch-ästhetische Hinführung durch Mitarbeiter/innen solle zugunsten der Selbstaneignung durch Kinder und Jugendliche verzichtet werden. Die Kids sollten Spass haben, rumspinnen dürfen und die Ausdrucksmöglichkeiten mit Medien möglichst in spielerischer Form kennenlernen.

Die beiden Antworttypen verweisen auf die Akzentuierung unterschiedlicher Intentionen, die mit aktiver Medienarbeit verbunden werden. Der erste Antworttyp legt den Akzent auf das systematische Erlernen von Mediensprachen, um kreativen Selbstausdruck mit Medien zu erreichen. Für diesen Ansatz spricht die Erfahrung, dass ohne Üben kein Gegenstand wirklich durchdrungen und Souveränität und Selbstsicherheit erworben werden kann. Die Frage ist jedoch, wie dies zu erreichen ist, wie Kinder und Jugendliche für ein solches Üben motiviert werden können.

Der zweite Antworttyp verortet Medienarbeit mehr im Kontext von Kinder- und Jugendkulturarbeit, bei der die Förderung *subjektiver* Ausdrucksformen ein zentrales Element ist. Diese Orientierung steht nicht in Widerspruch zu "praktischem Tun" - im Gegenteil. Subjektorientierte Zugänge zur Medienarbeit verlaufen über praktisches Tun, über Ausprobieren, Experimentieren. Vieles spricht dafür - gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen - diesen Ansatz stärker zu fördern und hierüber eine Motivation zur vertieften Aneignung medienästhetischen Wissens zu entwickeln. Die Aneignung von Mediensprachen sollte im Rahmen einer Stilbildung mit Medien angesiedelt sein, in der technisches und ästhetisches Wissen stets in Wechselwirkung mit subjektiven Präferenzen, Aneignungs- und Ausdrucksformen gebildet wird. Das *Plädoyer für einen kinder- und jugendkulturellen Ansatz* bedeutet nicht Programmieren von medialem Dilettantismus, sondern Abschied von einem eher medienzentrierten Ansatz.

Kompetenzbildung und Subjektorientierung

Ausgangspunkt für einen subjektbezogenen Ansatz sind die vorhandenen Medienkompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Wir fragten die Expert/innen, wie sie das Potential vorhandener medialer Gestaltungsformen einschätzen. Auch in diesem Fragebereich gab es zwei Antworttypen, die gleich stark vertreten waren und unterschiedliche Einschätzungen verdeutlichen:

a) Kinder und Jugendliche haben ein begrenztes mediales Gestaltungswissen

Diese Einschätzung wird mit Hinweisen auf starke Medieneinflüsse begründet. Bestimmte Medienvorlieben und Medienbilder würden kreative Ausdrucksformen mit Medien weit gehend verhindern. Kinder und Jugendliche seien auf einzelne Muster festgelegt und nicht in der Lage, z.B. filmisch zu denken. Kenntnisse über mediensprachliche Formen seien kaum vorhanden und müssten systematisch vermittelt werden. Diese Einschätzung korrespondiert mit dem zuvor skizzierten Ansatz, der ein großes Gewicht auf die Vermittlung handwerklicher Grundlagen und auf Übung als Voraussetzung für den Selbstausdruck mit Medien legt.

b) Kinder und Jugendliche haben ein relativ entwickeltes mediales Gestaltungswissen

Kolleg/innen, die diese Einschätzung vertraten, betonten immer wieder, dass es darauf ankomme, die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen, genau hinzuhören und hinzuschauen. Es zeige sich dann ein teilweise sehr entwickeltes medienspezifisches Wissen, z.B. wie Spielfilme funktionieren. Vom Gesamteindruck her sei das subjektive Vermögen, sich medial auszudrücken, recht hoch. Diese Einschätzung korrespondiert mit dem Ansatz, der Kinder und Jugendliche von Anfang an darin unterstützt, die vorhandenen Ideen bzw. Themen mit *ihren* Möglichkeiten medial auszudrücken. Präferiert werden assoziative, experimentierende und spielerische Formen des Umgangs mit Medien, die auch einen "Mix" verschiedener Materialien einschließen.

Die genannten Einschätzungen bedürfen sicherlich Differenzierungen bezüglich Alter, Medienbereich, Genre und situativem Entstehungskontext der jeweiligen Medienproduktion, die im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden können. Im Hinblick auf unser Hauptanliegen, der Förderung medienpädagogischer Praxisaktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen, deuten jedenfalls diverse Erfahrungswerte von Kolleg/innen darauf hin, noch stärker an dem vorhandenen medialen Gestaltungswissen anzuknüpfen und Formen eines Medienspiels zu arrangieren. *Medienspiel* meint Möglichkeiten zu einer Erfahrungs- und Phantasieproduktion mit Medien, die genügend Raum fürs Ausprobieren, Experimentieren, Entdecken medialer Gestaltungsmittel lässt und dabei nicht auf planerische und reflexive Momente verzichtet.

Kompetenzbildung, Spontaneität und Planung

Bei dem Erstellen von Eigenproduktionen mit Medien sind auch bei einem subjektbezogenen Ansatz planerische Elemente notwendig. Die Frage ist, in welchen Phasen und Bereichen einer Medienproduktion diese Elemente vor allem erforderlich sind. Unabhängig von den bereits genannten Differenzierungskriterien gab es bei den Expert/innen hierzu unterschiedliche Grundauffassungen.

Auffassung I

Ein (nicht geringer) Teil der Kolleg/innen vertrat die Position, dass *planerische Elemente* in einem sehr frühen Stadium der Medienproduktion *unverzichtbar* sind, um ein gutes Ergebnis zu erzielen. Nach der Einführung in die jeweilige "Mediensprache" gehe es um die Präzisierung der Inhalte und deren Umsetzung in einen gestalterischen Entwurf, im Videobereich z.B. in ein Storyboard. Die Produzent/innen sollen im Kopf erst Klarheit schaffen, was sie aufnehmen und in welche dramaturgische Form sie das Material bringen möchten.

Kolleg/innen, die diesen Ansatz bevorzugen, sind vor allem in den Bereichen Grund- und Hauptschule sowie in der offenen Jugendarbeit mit dem Phänomen konfrontiert, dass viele Kinder und Jugendliche nicht das *Durchhaltevermögen* für solche Planungsprozesse haben. Sie möchten nach einer ersten Themenidee möglichst bald mit der Praxis beginnen. Hinzu kommen *Schreibprobleme*, die insbesondere im Bereich der Textarbeit bei Hörmedien und in Printmedien-Projekten deutlich werden. Das Kernproblem liegt dabei nicht - etwa im Videobereich - in der Frage "Storyboard - ja oder nein?", sondern darin, *wie* ein Storyboard erstellt wird und welche Bedeutung solche Planungsschritte für den Produktionsprozess haben. Es

macht durchaus Sinn, Produzent/innen anzuregen, ihre Darstellungsabsichten in nicht zu aufwendigen Storyboards darzustellen. Solche Storyboards helfen, Ideen in Visualisierungen umzusetzen und Schlüsselbilder bzw. Schlüsselszenen zu überlegen. *Problematisch* wird dieses Vorgehen, wenn es mit einem statischen Verständnis von "Mediensprache" und einem dualistischen Verständnis von Inhalt und Form verbunden ist. Gerade im Kontext von Kinder- und Jugendkulturarbeit ist es wichtig, medienästhetische "Sprachformen" als prinzipiell *offene* Muster zu handhaben. Form und Inhalt sollten in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Eine grundlegende Ausdrucksabsicht und Gestaltungsidee sollte zwar vorhanden sein, aber dieser Inhalt konkretisiert sich im Prozess des *Findens* der Form. So ist es durchaus normal, wenn im Laufe eines Produktionsprozesses ursprüngliche Ideen und Storyboards sich verändern.

Auffassung II

Eine Minderheit von Kolleg/innen *verzichtet* weitgehend *auf Planungsmomente*. Die Kolleg/innen arbeiten entweder im künstlerischen Bereich oder betonen stark prozessorientierte und gruppendynamische Aspekte. Ihnen geht es vor allem darum, Spontanes, Plötzliches zuzulassen und ein möglichst unbefangenes, *spielerisches Vorgehen* zu fördern. Mitarbeiter/innen sollten nicht zuviel vorgeben, sondern sich mehr zurückhalten. Besonders das Agieren vor der Kamera erlaubt Inszenierungen, die um so lebendiger werden, je weniger sie geplant sind. Damit löst sich jedoch nicht die Aufgabe hinter der Kamera - das Gespielte in eine ansprechende filmästhetische Form zu bringen. Besonders in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern gibt es viele Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, die sehr gerne in Rollen schlüpfen, diese ausgestalten und "weiterrspinnen". Das *Problem* ist aber meist die Qualität des filmischen Produkts. Nicht selten legen Mitarbeiter/innen vor allem in der Phase der Nachproduktion selbst Hand an, um Filme zu Ende und in eine ansprechende Form zu bringen.

Auffassung III

Die meisten Expert/innen nehmen eine *mittlere Position* ein. Ihnen ist beides wichtig: Raum für Spontaneität *und* Planung. Aufgrund ihrer Erfahrungen sehen sie deutliche Grenzen für kognitiv-planerische Arbeitsformen, die vor der eigentlichen Produktion Inhalte und gestalterisches Vorgehen festlegen möchten. Es sei zwar notwendig, einigermaßen zielgerichtet vorzugehen und einen *Rahmen* abzustecken, aber es sollte genügend Raum für spontanes Vorgehen geben. Gerade für Kinder und Jugendliche aus bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen gehe es um eine gute *Mischung* aus Spontaneität und gezielten Hilfen, insbesondere im dramaturgischen Bereich. Die jeweiligen Stärken und Schwächen seien zu beachten, um eine personen- und gruppenspezifische Beratung zu gewährleisten.

Die dargestellten Positionen zeigen zwei in der Grundtendenz unterschiedliche Einschätzungen über die vorhandenen Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen:

- a) Es ist notwendig, dass Medienpädagog/innen Kindern und Jugendlichen systematisch mediales Gestaltungswissen vermitteln, da sie sehr (einseitig) von Massenmedien beeinflusst sind und nur über ein begrenztes Repertoire an Medienwissen verfügen. Da insbesondere Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen spezifische Genrepräferenzen haben, kommt es darauf an, durch die Vermittlung von "Mediensprachen" auf der Basis von Übungen und formalen Vorgaben ausreichende Grundlagen für einen Selbsta Ausdruck mit Medien zu legen.

- b) Es ist notwendig, dass Medienpädagog/innen an dem vorhandenen medialen Gestaltungswissen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und ihnen Gelegenheiten geben, dieses Wissen entlang der jeweiligen subjektiven Stärken in die Eigenproduktionen einzubringen. Auf dieser Basis ist es möglich, Prozesse einer Erfahrungs- und Phantasieproduktion mit Medien zu eröffnen, die insbesondere im Bereich der ästhetischen und dramaturgischen Gestaltung Anregungen vermitteln und vorhandene Kompetenzen erweitern.

Mit diesen Einschätzungen verbinden sich unterschiedliche Akzentuierungen medienpädagogischer Zielsetzungen. Die erste Einschätzung bezieht sich stärker auf Zielsetzungen einer kritisch-reflexiven Medienarbeit, die die "Entmystifizierung" von Massenmedien und die Vermittlung mediensprachlicher Grundlagen betont. Die zweite Einschätzung orientiert sich stärker an kinder- und jugendkulturellen Bedürfnissen und Ausdrucksformen und rückt ästhetische Suchprozesse und Formen einer subjektiven Stilbildung mit Medien ins Zentrum medienpädagogischer Aktivitäten. Im beruflichen Alltag werden diese Grundpositionen selten in Reinform vertreten. Gruppenspezifische Konstellationen und situative Bedingungen verlangen ein flexibles konzeptionelles Vorgehen.

Kompetenzbildung und Kreativität

Unabhängig von unterschiedlichen Akzenten in den konzeptionellen Zielsetzungen stellt sich für alle Kolleg/innen die Frage, wie Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, sich kreativ mit Medien auszudrücken. In der Medienpädagogik existiert seit einiger Zeit das Schlagwort von der "kreativen Medienarbeit". Wir wollten wissen, was die Expert/innen unter "Kreativität" verstehen und welche kreativitätsfördernden und -hemmenden Faktoren es ihrer Ansicht nach gibt.

In den Interviews erhielten wir ca. 20 verschiedene Definitionsangebote von "Kreativität" im Zusammenhang mit aktiver Medienarbeit. Grob lassen sich drei Grundauffassungen unterscheiden:

- a) *Produzieren an sich* sei kreativ, unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche eher nachahmen oder mehr eigene Ausdrucksformen entwickeln. Entscheidend ist, dass sie *selber* die Produktionen machen.
- b) Kreativ sind Eigenproduktionen dann, wenn eine *Mischung* aus Medienvorbildern und Eigenem deutlich wird, wenn sich Denk- und Handlungsspielräume *erweitern*, wenn Phantasien freigesetzt werden.
- c) Kennzeichnend für ein kreatives Gestalten seien *eigene Ausdrucksformen*. Nicht Nachahmen sei kreativ, sondern nur eigene Ideen, wenn Kinder und Jugendliche *neue Dinge* schöpfen.

Diesen Auffassungen liegen unterschiedliche Anspruchsniveaus zugrunde, die mit "Kreativität" verbunden werden. Das Problem bei der Auffassung c) ist, dass Nachahmen, Nachspielen nicht als kreativ gelten. Vieles spricht dafür, keine starre Trennung zwischen Nachahmung und eigenen Schöpfungen zu machen. Jedes Nachahmen und Nachspielen hat etwas Subjektives, hat eine eigene "Handschrift". Für menschliche Aneignung ist kennzeichnend - und zwar vom Kindesalter an -, Dinge zunächst zu imitieren und diesen Dingen im Prozess der Imitation eigene Bedeutungen zuzuschreiben. Dies gilt auch für medial-symbolisches Material. Die Formen dieses Prozesses verlaufen nicht unabhängig von den vorhandenen Kompetenzen, Wissensbeständen und Fähigkeiten.

Ein differenziertes und relativ breites mediensprachliches Gestaltungswissen ist sicherlich eine günstige Bedingung für eigene ästhetische Schöpfungen. Die Auffassung c) läuft allerdings Gefahr, jenen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht zu werden, die z.B. vorhandene Genrestrukturen aufgreifen, in entsprechende Rollen schlüpfen und dabei durchaus eigene Themen verarbeiten. Die Auffassung ist auch *erwachsenenorientiert*, da die Mitarbeiter/innen die Standards definieren, was ein "gutes" und "ordentliches" Produkt ist.

Im Unterschied zu Positionen, die relativ einseitig von eigenen Standards aus argumentieren, scheint es angebracht zu sein, sich mehr in Kinder und Jugendliche hineinzufühlen und zu beobachten, wie sie sich Medien aneignen, um Erfahrungen, Gefühle und Phantasien mit ihren Möglichkeiten auszudrücken. Die folgende, sehr sensible und schöne Schilderung einer Kollegin zeigt, welche kreativen Formen des symbolischen Ausdrucks mit Medien möglich sind:

"Im Audiobereich habe ich eine solche Kreativität am ehesten im Timbre einer Stimme erlebt. Es ist nicht so sehr der Gegenstand selbst. Die Nähe zum Thema, die Identifikation damit, auch die Art und Weise, wie sie es präsentieren - darin drückt sich eher diese Kreativität aus als wenn sie den Gegenstand selbst diskursiv durchdringen. Also, wir haben ganz besondere Erfahrungen gemacht mit Sonderschulen für geistig Behinderte. In dieser Audioarbeit vermittelt sich dem Hörer ganz stark etwas. Das ist keine ästhetische Struktur, das ist eine Qualität, wo wirklich Subjekte sich als Subjekte bemerkbar machen. Wo sie sich irgendwie eine Stimme verschaffen und sagen: 'Hier bin ich und das bin ich und ich möchte das und das und habe den Wunsch an die Welt draußen'. Aber die ästhetisch-gestalterische Qualität, das ist vielleicht ein Lied, das sie komponiert haben, das ist die Qualität, wie man das so in den Schulen von der Struktur her macht. Aber die Art, wie sie das singen, wie sie sich gegenseitig umarmen und wie sie sich untereinander und auch die Gäste von außen anfassen - wie das ein Glück für sie bedeutet. Auf der Ebene, da kommen ganz wichtige Werte zustande. Ich weiß nicht, was das ist, aber da sind die Medien für diese Jugendlichen wirklich Tore, durch die sie hindurch gehen können und wo sie stark werden können. Sie gehen da durch, sie benutzen diese Medien und sie merken: 'Wir können etwas sagen, wir haben etwas zu sagen, wir sind wer' - die anderen hören ihnen zu. Und das macht sie ganz stark und glücklich und das macht sie fähig, etwas zu vermitteln. Das spüren auch die von außen, auch die Nichtbehinderten. Es ist aber kein Wert der formalen Ästhetik. Sondern es ist eine ganz andere Ebene." (I 26)

Dieses Beispiel macht auf einen wichtigen Aspekt für das Verständnis von Kreativität aufmerksam: Kreativität als *gelungenes Zusammenspiel* von Ausdrucksbedürfnis und Ausdrucksform, als eine Erfahrung von Stimmigkeit beim Prozess der Medienproduktion. Das sind subjektive Kriterien entscheidend - und eben nicht das formale Beherrschen von "Mediensprachen".

Für die aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen ist es wichtig, sehr genau auf kreativitätsfördernde und -hemmende Faktoren zu achten und in diesem Zusammenhang das eigene Tun, eigene Ansprüche und Bewertungen selbstkritisch zu reflektieren. Zu hohe Ansprüche, oft gekoppelt mit einer einseitigen Orientierung auf das *formale* Beherrschen von "Mediensprachen", trüben den Blick auf *vorhandene* Ausdrucksbedürfnisse und Ausdruckspotentiale. Demgegenüber sind Arbeitsformen geeignet, die an vorhandener Spontaneität, Unbefangenheit, "Bauchorientierung" anknüpfen und die Kinder und Jugendlichen nicht in ein Korsett zwingen, das ihre Lebendigkeit verstummen lässt. Beispiel: "Nach meiner Beobachtung gehen Grund- und Hauptschüler sehr viel unbefangener an diese Dinge heran. Sie möchten nicht so sehr von vorne herein eine Wirkung abschätzen, sie haben nicht so sehr ihre Produkte

vor Augen, sondern wollen sich selbst zunächst einmal mit diesem Medium ausdrücken und erst in zweiter Linie überlegen: 'Kommt das auch tatsächlich an?' Von daher sind diese Produktionen sehr viel gelassener, sehr viel offener, sehr viel ideenreicher - wenn in der ersten Phase die Sehgewohnheiten ein Stück aufgebrochen wurden." (I 23)

Kreativitätsfördernde Faktoren

- Nach Einschätzung der Expert/innen ist es vor allem sinnvoll, Möglichkeiten zur *freien Gestaltung* zu geben, die es den Kindern und Jugendlichen erlauben, ihre Bedürfnisse und Themen zum Ausdruck zu bringen.
- Wichtig ist die Entwicklung einer *Arbeitsatmosphäre* bei den Medienproduktionen, die es ermöglicht, im Spannungsfeld zwischen Alltags- und Phantasiewelten *neue Erfahrungen* machen zu können.
- Kinder und Jugendliche sollten ermutigt und befähigt werden, einen *eigensinnigen* Umgang mit Texten, Bildern und Tönen zu praktizieren, vorhandene Materialien zu verfremden und die Bedeutung symbolischer Darstellungen für die Verarbeitung und den Ausdruck eigener Lebensthemen zu erkennen.
- Mitarbeiter/innen sollten *Experimentier- und Übungsmöglichkeiten* zur Verfügung stellen, damit Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien gestalterische Erfahrung und Sicherheit bekommen.
- Zu Beginn des Workshops einen "*Zündfunken*" zu setzen, der sie neugierig macht, der ihre Motivation weckt und auf das Medium hinführt.
- Kreativität kann nicht in Streßsituationen entstehen. Kreativität braucht *Zeit und Räume für ungestörtes Arbeiten*: "In einer Strukturlosigkeit gibt es keine Pädagogik mehr. Die Pädagogik ist eine Inszenierung (...). Für mich sind die Rahmenbedingungen, die ich formuliere, wie ein Ritual. Inmitten dessen gibt es wieder Ruhe, fast meditativ. Und da kann dann natürlich etwas Neues entstehen. Ich habe es nicht so gerne, wenn der Alltag unmittelbar, sofort hineintritt. Ich habe gerne einen geschützten Raum." (I 40)
- Mitarbeiter/innen sollten für Kinder und Jugendliche als Personen erfahrbar sein und nicht nur fachliche Kompetenzen einbringen. Erst durch einen *persönlich-pädagogischen Bezug* kann eine kreative Arbeitsatmosphäre entstehen, die Ideen, Personen und mediales Gestalten zusammenbringt.

Kreativitätshemmende Faktoren

Die kreativitätshemmenden Faktoren ergeben sich weitgehend als *Gegensätze* zu den kreativitätsfördernden Möglichkeiten:

- Zu wenig Räume für Eigengestaltung, freie Wahl der Themen und Ausdrucksformen.
- Abwerten der Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen.
- Einseitige Orientierung von Eigenproduktionen an ästhetischen Mustern, die mehr den Vorlieben von Mitarbeiter/innen entsprechen.
- Einseitige Orientierung auf "Drehplan-Schreiben", verbale und kognitive Formen, die zu wenig andere Fähigkeiten berücksichtigen.
- Mangelndes Medienwissen bei Mitarbeiter/innen, um qualifiziert und einfühlsam beraten zu können.
- Als Mitarbeiter/in nicht die richtige Balance zwischen "Beeinflussen" und "Loslassen" finden.

- Unzureichende Vorbereitungen, um situationsgerecht Kindern und Jugendlichen Anregungen zum Mitmachen anbieten zu können.
- Zu wenig Zeit für das Ausprobieren von Alternativen, für schöpferische Pausen und Reflexion.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es gerade in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen darauf ankommt, Formen der Kompetenzbildung zu fördern, die konsequent an ihren vorhandenen *Stärken* ansetzen und eine *Arbeitsatmosphäre* schaffen, die durch sozial-emotionale Bezüge, durch Einfühlung und Ermunterung Freude am Selbstaussdruck mit Medien entwickeln. Gerade in schulischen Kontexten könnten hier Lehrer/innen Kreativitätspotentiale wecken, die im Schulalltag oft übergangen werden.

Stellvertretend für mehrere Expert/innen soll an dieser Stelle eine Kollegin zu Wort kommen, die über langjährige Erfahrungen in der schulischen und außerschulischen Medienarbeit verfügt:

"Es gibt ganz bestimmt Unterschiede zwischen sozial benachteiligten Schülern und solchen, die aus Mittelschichten kommen. Gut, das ist zum einen die Standardsache. Die bürgerliche Mittelschicht beherrscht die formalen Qualitäten, Satzbau, Orthografie, Wortschatz usw. Aber sie sind etwas träge und nur in Glücksfällen sind sie mutig. Auch in den Formen mutig. Das ist jetzt auch pauschalisiert. Aber es gibt so eine Linie. In unserem 'Pausenradio' sind weniger Gymnasien beteiligt. Da kann man nicht so renommieren mit. Da kann man sich auch nicht profilieren. Das ist eine Arbeit, die viel an Grund-, Haupt- und Realschulen gemacht wird. Viele Projekte mit schönen Ergebnissen an den Sonderschulen. In der aktiven Videoarbeit ist es oft so, dass Schüler, die formal nicht so leistungsstark sind, sehr engagiert und motiviert sind. Weil sie selbst erleben: Das sind andere Konstellationen, in denen andere Fähigkeiten lebendig werden können. Und das merken sie instinktiv. Und das mobilisiert bei ihnen ganz viel von Kräften, die sonst nie mobilisiert werden, weil es immer um formale Leistungsfähigkeiten geht - und da klinken sie sich aus, weil sie wissen, da haben sie noch nie funktioniert. Und diese Begeisterung, die sie haben, bringt ganz viele Kräfte zu Tage und bringt auch schöne Ergebnisse zustande. Sie können ganz gut provozierend fragen, sich auch gut festbeißen bei jemand, der sich ihnen entziehen will. Sie haben einen sehr direkten Zugang, lassen sich nicht so auf formale Ausflüchte ein. Sie sind sehr ehrlich, was auch mit Zugehörigkeit zu höheren Schichten und auch Alter abnimmt." (I 26)

Der Faktor „Zeit“

Beim Umgang mit dem Faktor „Zeit“ ergab die vergleichende Auswertung der Interviews ein recht unterschiedliches Bild. Ein Teil der befragten Expert/innen plädiert mit Nachdruck gegen Stress und für ausreichend Zeit in der Medienarbeit. Sie gehören meistens zu jener Gruppe, für die ein *prozessorientiertes* Vorgehen im Vordergrund steht. Andere Expert/innen sehen in einem gewissen Zeitdruck durchaus kreativitätsfördernde Aspekte und bevorzugen ein *produktorientiertes* Vorgehen in sehr überschaubaren Zeiträumen.

a) *Medienarbeit sollte sich ausreichend Zeit lassen*

Diese Position argumentiert, dass es für die Förderung von Subjektivität und Kreativität unabdingbar ist, genügend Zeit für Themenfindung, für Aufnahmen, für die Nachproduktion von Materialien zu haben. Ein *kompetenter* Umgang mit Medien benötigt Möglichkeit zum Ausprobieren, zum Üben, zum Experimentieren, zur Planung, zur Nachproduktion. Wenn Medienarbeit ein Lernfeld für ästhetische Wahrnehmung sein soll, sind *Differenzerfahrungen* und eigene Stilbildungen mit Medien in pädagogischen Arrangements zu ermöglichen. Dies setzt eine Abkoppelung von der Unmittelbarkeit und Schnelligkeit massenmedialer „Wirkungsüberrumpelung“ voraus. „Ein Hauptpunkt, weshalb Menschen ihre Kreativität nicht entwickeln können, ist Stress. Sie sind unter Druck aufgrund ihrer Lebensbedingungen. Für mich sind die klaren Rahmenbedingungen, die ich formuliere, wie ein Ritual. Inmitten dessen gibt es wieder Ruhe, fast meditativ. Und da kann dann natürlich etwas Neues entstehen.“ (I 40)

Der Faktor „Zeit“ spielt in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen eine besondere Rolle. Einerseits haben viele von ihnen die Erwartung, möglichst schnell zu einem Produkt zu gelangen. Andererseits bedarf es gerade in der Arbeit mit diesen Zielgruppen genügend Zeit für persönliche Zuwendung und Beziehungsarbeit: „Es geht um die Menschen, die diese Arbeit machen. Sie müssen gut ausgebildet werden, sie müssen eingestellt werden, sie müssen die Zeit haben und auch den Rücken frei haben, um sich diesen Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten richtig widmen zu können. Die Zeit ist das 'A und O'. Sinnvolle Projekte sind zeitintensiv. Die Technik ist nicht das Entscheidende.“ (I 40)

b) *Medienarbeit sollte in sehr überschaubaren Zeiträumen stattfinden*

Kolleg/innen, die diese Position favorisieren, argumentieren vor allem mit der Motivation von Kindern und Jugendlichen, möglichst *schnell* zu Ergebnissen zu kommen. Außerdem sei es pädagogisch durchaus sinnvoll, Jugendliche unter *Zeitdruck* zu setzen, damit sie lernen, mit Zeit umzugehen. Schließlich gebe es vor allem in schulischen Kontexten Rahmenbedingungen, die das Erstellen von Produktionen in sehr überschaubaren Zeiträumen erfordern.

Die Erwartungshaltung vieler Kinder und Jugendlicher, schnell zu Ergebnissen zu kommen, ist in gewisser Hinsicht Ausdruck massenmedialer Angebotsformen. Die *finale Orientierung* - das Ergebnis, das Produkt ist entscheidend - korrespondiert mit gesellschaftlich etablierten Werten und Produktionsformen: „Wer wissen will, wie Film funktioniert, muss sich diesem Produktionsdruck in einem Videoseminar einmal aussetzen und eben auch lernen, unter Zeitdruck in einem Team komplexe Prozesse zu managen und Kompromisse zu machen.“ (I 8) Mit dieser Einstellung sind oft recht rigide Regeln verbunden, die von einzelnen Kolleg/innen vorgegeben werden. Ein Beispiel aus der Videoarbeit: „Die eigentliche Zeit, in der das Videoprojekt gemacht wird, ist relativ kurz, weil ich nach einigen deutlichen Bauchlandungen gesagt habe: 'Bevor nicht eine richtig anständige Story da ist und ein Drehbuch und nicht klar ist, wer macht was und ob schon mal die Musik ausgewählt ist und so weiter - bevor das nicht da ist, fangen wir nicht an!'. Das sind so viel Reibungsverluste, das wird eine unendliche Geschichte.“ (I 45).

Das Erstellen von Medienproduktionen benötigt sicherlich Planungsschritte, damit die Vorhaben in überschaubaren Zeiträumen *abgeschlossen* werden können. Das ist für die Motiva-

tion von Kindern und Jugendlichen sehr wichtig. Hierzu gehören auch immer wieder „Fixpunkte“: Im Gruppenprozess innezuhalten und sich zu fragen, wo man steht und wie es weitergeht. Das zitierte Beispiel aus der Videoarbeit lässt jedoch einen sehr problematischen Punkt erkennen: Die Kopplung eines „drehplanorientierten“ Vorgehens mit der Intention, nach der Planungsphase die Produktion möglichst zügig „abzudrehen“. Ein solches Vorgehen verlangt von Kindern und Jugendlichen umfangreiche Planungskompetenzen, viele kognitive Leistungen und erschwert ästhetische Suchprozesse.

Nun gibt es in der aktiven Medienarbeit auch Ansätze, die *assoziativ-intuitive* Arbeitsformen bevorzugen und zugleich versuchen, *produktorientiert* zu arbeiten. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit bestimmte ästhetische Vorgaben durch Mitarbeiter/innen (z.B. eine Clip-Orientierung) eigene ästhetische Suchprozesse und Stilbildungen einengen. Clipartige Produktionen lassen sich in der Regel gut im Rahmen von sog. kurzzeitpädagogischen Workshops erstellen. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob diese Kopplung von Clip-Orientierung und Kurzzeitpädagogik nicht ebenfalls sehr problematisch ist. Auch hier handelt es sich um einen *Balanceakt*: Einerseits an vorhandenen Motivationslagen bei Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen, andererseits jedoch im Laufe der Produktionsprozesse die Erfahrung zu vermitteln, dass "gut Ding" Zeit benötigt.

Kompetenzbildung im Bereich computergestützte Medienarbeit

In den letzten Jahren erlebte die Medienarbeit mit Computern einen großen Aufschwung. Auch die "klassischen" Bereiche der Medienarbeit sind davon betroffen - von den Printmedien bis hin zur Videoarbeit (Einsatz digitaler Kameras und Schnittsysteme). Hinzu kommen Internetnutzung und interaktive Multimedia-Projekte, z.B. Foren für Eigenproduktionen und Kommunikation im Internet. In Baden-Württemberg wurde von 1997 bis 1999 ein Programm "Medienoffensive Schule" durchgeführt, das die sinnvolle Förderung digitaler Techniken in verschiedenen Bereichen der Medienerziehung und des Medieneinsatzes an Schulen zum Gegenstand hatte.⁴

Die vorliegende Studie basiert auf Aussagen von Expert/innen, die über langjährige Erfahrungen in der Medienarbeit verfügen. Die meisten Kolleg/innen standen in den letzten Jahren vor der Herausforderung, Formen der Computernutzung in ihre Arbeit zu integrieren, sich dafür selbst Kompetenzen anzueignen und Angebote zu entwickeln. Die folgenden Erfahrungswerte beruhen auf der Auswertung von über 20 Interviews mit Kolleg/innen, bei denen der Einsatz von Computern in der Medienarbeit eine wichtige Rolle spielt.

⁴ Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): Zwischenbericht „Neue Medien und Medien-erziehung“. Stuttgart. Siehe auch Informationen unter <http://www.lbs.bw.schule.de/aktuelles/merz01.htm>.

Computer-Medienarbeit in der Schule

Spezielle Förderprogramme führten dazu, dass in vielen Bereichen eine Kompetenzbildung stattfindet: Von der Vermittlung von Grundkenntnissen (z.B. Textverarbeitung, Grafik, Internet, E-mail), der Beschäftigung mit Lernsoftware und dem Herunterladen von Materialien aus dem Internet bis hin zu Multimedia-Anwendungen im Gestaltungsbereich (z.B. Gestalten von Homepages, Erstellen von Schülerzeitungen, computergestützte Ton- und Videoproduktionen). Die zentralen Aussagen:

- Nahezu alle Expert/innen betonten, dass gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen viel getan werden müsse, um ihnen *Zugänge* zu Computeranwendungen zu geben. Grund-, Haupt- und Sonderschulen kämen bei aktuellen Förderprogrammen immer noch zu kurz: "Ich denke, dass die Gymnasiasten oder Schüler/innen aus 'besseren Häusern' zu Hause einen eigenen Computer haben. Bei den Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen findet ein Zugang zum Computer nur hier in der Schule statt. Und die haben dann nicht die Möglichkeit zum Üben." (I 66)⁵ Der *außerschulische* Bereich sei besonders wichtig, um vor allem über Jugendtreffs und mobile Angebote Zugangschancen zu verbessern: "Die Gymnasiasten haben halt privat auch einen Computer. Deswegen finde ich es wichtig, dass auch die Jugendhäuser und Jugendtreffs mit Computern ausgestattet sind, so dass sozial benachteiligte Jugendliche da auch einen Zugang haben." (I 65)
- Die Kolleg/innen versuchen, an vorhandenen Motivationen und Nutzungsbedürfnissen bei Schüler/innen anzuknüpfen und diese mit *berufsqualifizierenden* Dimensionen zu verbinden (z.B. Vermittlung von grundlegendem Bedienungswissen mit Gestaltungswissen).
- Besonders im Bereich der Gestaltung mit Computern (z.B. Ton- und Videoproduktionen) gibt es nur relativ wenige Kolleg/innen, die über entsprechende Kompetenzen verfügen und sich die Zeit nehmen, entsprechende technische und infrastrukturelle Voraussetzungen zu schaffen. Hier stellt sich besonders das *Zeit-/Deputatsproblem* sowie das *Technik-/Wartungsproblem*. Nach Aussagen verschiedener Kolleg/innen gibt es nach wie vor zu wenig geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote. Hinzu kommen Freistellungsprobleme.

Computer-Medienarbeit im außerschulischen Bereich

Computer ist "in", die Kids sind neugierig, bringen Motivation mit. Seit Jahren boomen gerade im außerschulischen Bereich Computerangebote. Auch hier ist die Bandbreite der Bereiche, in denen Kompetenzbildung stattfindet, relativ breit gefächert: Grundkenntnisse vermitteln, Internet-Cafés/-AGs (E-mails, chatten, herunterladen von Materialien), Info- und Kommunikationsnetze für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stellen, Multimedia-Anwendungen im Gestaltungsbereich (z.B. Gestaltung von Homepages, Erstellen von Schülerzeitungen, computergestützte Ton- und Videoproduktionen, Erstellen einfacher CD-ROMs). Eher selten: Beschäftigung mit Lernsoftware.

Eine vergleichende Auswertung zeigt folgende Erfahrungswerte:

- In der Gestaltung der Angebote hat die *Bedürfnisorientierung* eine große Bedeutung. Angeboten und gemacht wird vor allem das, was Kinder und Jugendliche wollen. Beispiel: "Oft stehen bestimmte Themen im Mittelpunkt und wir machen dann vielleicht ein Compu-

⁵ Ergebnisse der Studie "Kinder und Medien 1999" (Feierabend/Klingler 1999: 622) belegen, dass die häusliche Computerausstattung bei Hauptschülern deutlich geringer als bei Gymnasiasten ist.

terspiel oder eine Schülerzeitung daraus. Es ist auch so, dass sie beim Lernen ihr eigenes Tempo bestimmen können (...). Wir machen das, wozu die Jugendlichen Lust haben. Die Interessen, die da sind, greifen wir auf - und da ist die Motivation auch hoch mitzumachen." (I 17)

- Mehrere Kolleg/innen, die seit Jahren in der *Videoarbeit* aktiv sind, berichten, dass die Videoarbeit durch die Integration von Computeranwendungen eine Art "Renaissance" erlebe: "Die Hauptfaszination liegt schon im PC-Bereich. Aber jetzt ist es gerade wieder so, dass die Videoarbeit wieder auflebt, weil durch den digitalen Schnitt sich neue Möglichkeiten auftun." (I 65)
- Einzelne Kolleg/innen entwickeln Konzepte, um die Dimensionen „Selbsta Ausdruck mit Medien“ und „Grundqualifizierung“ (für Alltag und Beruf) miteinander zu verbinden. Kolleg/innen, die an diesen Konzepten arbeiten, weisen übereinstimmend auf das Problem hin, dass es vielen Jugendlichen aus sozial schwierigen Verhältnissen an *Schlüsselqualifikationen* mangle, z.B. fehlende Verbindlichkeit. Deshalb komme es darauf an, in Zusammenhang mit der Computerarbeit auch solche Kompetenzen auszubilden.
- Im *Internetbereich* sind niedrighschwellige Zugangsformen (öffentliche Zugänge, preiswerte Nutzung), einfache Bedienbarkeit (z.B. Installation aller Standard-Dienste), stabile Systeme und interaktive Möglichkeiten (z.B. eigene E-mail-Adresse) nach Einschätzung der Expert/innen besonders wichtig.

Verschiedene Kolleg/innen betonten die Notwendigkeit, erheblich mehr Anstrengungen in der Entwicklung *methodisch-didaktischer Konzepte* zu machen. Ein Kollege formulierte zugespitzt: „Gerade was den Einsatz des Computers angeht, erfordert es eine didaktische Planung. Die Schule hat zwar den Begriff der Didaktik für sich gepachtet, aber diese Didaktik ist nicht wirklich gut. In der außerschulischen Jugendarbeit ist es ein fremder Begriff.“ (I 40)

Aneignungsformen von digitalen Techniken

In Verbindung mit der Frage nach kreativen Formen der Mediengestaltung wollten wir wissen, wie sich Mädchen und Jungen die digitalen Techniken aneignen und wie sie sich im Netz bewegen.

Digitale Ton- und Bildbearbeitung bei Medien-Eigenproduktionen

In diesem Bereich wurde wiederholt über positive Erfahrungen mit neuen Schnittsystemen berichtet (z.B. 'Casablanca'). Kinder und Jugendliche würden sich relativ schnell einarbeiten, die Technik biete viele Auswahl- und Korrekturmöglichkeiten, über die digitalen Bearbeitungsmöglichkeiten könne gut der konstruierte Charakter von Medien verdeutlicht werden. In den Interviews erfolgten jedoch kaum Hinweise zur spezifischen Qualität *digitaler Ästhetik* im Unterschied zu analog produzierten Ausdrucksformen. Nur einzelne Kolleg/innen äußerten sich hierzu, z.B.: „Bei der Arbeit mit Analog-Instrumenten muss man sein Instrument einfach gut im Griff haben, soll das Endprodukt anhörbar sein. Man muss den Takt halten können, man muss sehr viel üben, man braucht ein bestimmtes Feeling. Man macht die Töne mit den eigenen Händen. Bei der Digitalarbeit kommen die Töne aus dem Computer“. (I 67) Solche Unterschiede - auch im Bereich der Bildproduktion und -verarbeitung - wurden nicht weiter thematisiert. Die Analyse und Reflexion dieser Unterschiede, der jeweiligen Vor- und Nachteile von Digital- und Analogproduktion, sind jedoch für Konzeptionsentwicklungen von großer Bedeutung. Inwieweit ist es z.B. notwendig, auch künftig handwerkliche und gestalterische Grundlagen auf analoger Basis zu vermitteln? Wie können spezifische digitale Mög-

lichkeiten für eine mehr assoziative und intuitive Aneignungsform von Medien genutzt werden? Welche ästhetischen und methodischen Inputs sind hierfür sinnvoll?

Verschiedene Äußerungen in Expert/innen-Interviews legen die Vermutung nahe, dass bislang nur wenige Kolleg/innen die neue Qualität digitaler Ästhetiken für kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksformen erkannt haben, insbesondere zur Förderung assoziativer, intuitiver, non-linearer Aneignungsformen bei der Gestaltung mit Bild und Ton. Kinder und Jugendliche benötigen *Zeit*, um sich digitale Techniken anzueignen. Experimentierphasen sind wichtig, um z.B. beim digitalen Schnitt verschiedene Alternativen auszuprobieren und hierfür neue Visualisierungsmöglichkeiten am Bildschirm zu nutzen. Digitale Ästhetik ist jedoch digitaler Technik *nicht inhärent*. Es bedarf einer Haltung der Neugier und der Offenheit, um mit den vorhandenen technischen Möglichkeiten spielen zu lernen. Und es bedarf *ästhetischer Inputs* durch Mitarbeiter/innen, die exemplarisch Gestaltungsdimensionen aufzeigen (vgl. Maurer 1999).

Internetnutzung

Im Bereich Internet ist chatten die Hauptattraktion - so die Einschätzung mehrerer Kolleg/innen: "Mit der Einrichtung des Internet-Cafés dachten wir auch an Schüler, die für ihre Hausarbeiten im Internet recherchieren können. Es kommen nur Hauptschüler/innen, davon überwiegend ausländische Jugendliche. Diese sind unseren Versuchen gegenüber, ihnen die Schätze des Internets zu zeigen, resistent. Was die machen wollen ist chatten. Das ist die Hauptattraktion. Sie sitzen nebeneinander, könnten miteinander reden - und kommunizieren doch über das Internet. Den Hauptreiz an solchen Chatforen macht wohl aus, dass man sich in eine andere Rolle begeben kann. Mädchen geben sich mitunter als Jungen aus, Jungen als Mädchen". (I 62)

Diese Beobachtung deckt sich teilweise mit einer Studie „Evaluation im Internet“, die in Baden-Württemberg entstand (Held 1998). Auch repräsentative Umfragen zeigen, dass chatten zu den hauptsächlichen Nutzungsformen des Internet bei Jugendlichen gehört (ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia 1999). In der vorliegenden Studie machten die Expert/innen keine weiteren Aussagen über die Kommunikationsstile und -veränderungen, z.B. zum Verhältnis von medialer und face-to-face-Kommunikation oder zum Text-Bild-Verhältnis bei der Internetnutzung. Lediglich in einem Internetprojekt für *Kinder* gab es hierzu wichtige Hinweise (I 60):

- Kinder bevorzugen die persönliche Kommunikation: Sich gegenseitig Briefe schreiben, sich zu Themen äußern, Kontakte zu Kindern in ganz Deutschland und auch im Ausland herstellen.
- Kinder sprechen vor allem Themen aus ihrer Lebenswelt an wie „Zeugnisse, Ferien, Liebeskummer“, aber auch Themen, die in den Medien eine große Rolle spielen.
- Das sprachliche Niveau in diesem Internetangebot für Kinder sei „ziemlich hoch“. Kinder schreiben auch Gedichte und teilweise recht lange Briefe. Zu vermuten sei, dass Online ein Medium ist, das eher privilegierte Kinder anspreche.
- Kinder können sich im Internetangebot eine virtuelle Persönlichkeit zulegen und nutzen diese Möglichkeit „sehr kreativ“. Sie entwickeln auch „spannende Geheimschriften“, bauen Freundschaften und Cliques übers Netz auf. Dabei übernehmen sie die Symbolsprache des Internet, die Smilies, ganz selbstverständlich für ihre Kommunikation.
- Zu beobachten sei, dass Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zunächst eher vorsichtig und schüchtern agieren, dann aber betont forsch auftreten - besonders die Jungen.

„Wir haben einige ausländische Kinder drin, die zum Teil nicht so gut Deutsch sprechen. Aber wenn sie es charmant rüberbringen, ist es völlig egal und die anderen Kinder geben dann Nachhilfe. Es geht eben alles über die schriftsprachliche Ebene. Aber wichtig ist, ob man auf den anderen eingeht, ob man auf die Fragen, die man gestellt bekommt, eingeht“. (I 60)

Der letzte Punkt deutet auf eine wichtige Aufgabe hin: In der Internet-Kommunikation nicht allein die schriftsprachliche Ebene zu beachten, sondern nach praktikablen Formen zu suchen, um *Ton und Bild zu integrieren*. Erfahrungen aus anderen Medienbereichen - vor allem Video - zeigen, dass Kinder und Jugendliche gerade im visuellen und audio-visuellen Bereich Ausdruckstärken haben, die in der bisherigen Internet-Kommunikation zu kurz kommen.

Kompetenzbildung und Musik in Medienproduktionen

In mehreren Interviews wurde auf die große Bedeutung von Musik im Leben der Jugendlichen hingewiesen. Aber nur wenige der Expert/innen machten konkrete Aussagen zur Verwendung von Musik in Eigenproduktionen. Gerade im Videobereich ist dies eine konzeptionelle „Schwachstelle“: Oft fehlt es an Zeit und Kompetenzen (bei Mitarbeiter/innen), um - ähnlich wie im Bildbereich - Inputs zu geben und zu einem differenzierteren Umgang mit Musik, vor allem bei der Filmmontage, anzuregen.

„Star werden“, „groß rauskommen“ sei die Hauptmotivation der Jugendlichen bei *Musikwerkstätten*. Es sei eine Kunst für Mitarbeiter/innen, solche Erwartungen abzubauen, Enttäuschungen zu vermeiden und Musikwerkstätten so zu gestalten, dass sie Jugendlichen Spaß machen. Oft sei es eine Gratwanderung: „Das eine ist die musikalisch-technische Fertigkeit, die sie lernen. Das muss aber von der Didaktik her sehr einfach gestaltet sein. Wir haben sehr viele Haupt- und Realschüler. Da ist es wichtig, dass sie einfach ‘machen’ können. Das andere, was schwieriger ist: Zu lernen, aufeinander zu hören, das Gruppengefühl zu stärken.“ (I 49) Die musikalisch-technische Fertigkeit entwickelt sich meist über Nachspielen - alles andere ist am Anfang schwierig. *Texte* zu schreiben sei auch schwierig und ließe sich noch am ehesten im Hip-Hop-Bereich realisieren: „Da spielt der Text eine sehr große Rolle, wobei jeder aber seinen eigenen Text macht. Wir versuchen später, von den einzelnen Texten eine Brücke zu einem gemeinsamen Refrain zu schlagen: ‘Wie könnte der aussehen?’ So entsteht ein ganzes Stück“. (I 49)

In den Interviews mit Kolleg/innen aus Musikwerkstätten wurden interessante Erfahrungen über den Umgang mit digitalen Techniken berichtet. Sie deuten darauf hin, dass computerproduzierte Musik vieles vereinfacht und dem Bedürfnis von Jugendlichen nach „schnellen Produktionen“ entgegenkommt. Andererseits stellt sich die Frage, ob die einseitige Forcierung digitaler Produktionen nicht zu einer Verkümmernng handwerklicher Fähigkeiten im Analogbereich führt.

Zusammenfassend zeigen die Erfahrungen aus Musik-, Computer- und Video-Werkstätten, dass Jugendliche durchaus kreativ mit Musik umgehen können, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht und Musik in Produktionen nicht flüchtiges Beiwerk, sondern integraler Bestandteil ist. Jugendliche, die sich z.B. mit Hip-Hop-Musik beschäftigen und eigene Stücke produzieren, schöpfen ihre Inspiration aus verschiedenen Quellen und setzen sich mit vor-

handenen Materialien auseinander. Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit Musik ein Schlüssel, der andere Mediengebiete in spielerischer Weise erschließen kann.

3.3 WAS FÜR MEDIENPÄDAGOG/INNEN BRAUCHEN WIR?

Die meisten Medienpädagog/innen sind *mittelschichtsozialisiert* und haben oft Schwierigkeiten mit Kommunikations- und Umgangsformen von Kindern und Jugendlichen, die aus anderen soziokulturellen Milieus kommen. Das fängt mit einer Angst vor Körperlichkeit an (stärkerer Körperkontakt unter Jugendlichen), geht über Sprachprobleme weiter (spezielle Ausdrücke) und schließt Fragen der Motivation und der Arbeitsformen ein (stärker personenbezogen, weniger themenorientiert). Kein noch so gutes technisches und gestalterisches Wissen kann *sozial-emotionale Nähe* ersetzen: Sich auf die Lebens- und Symbolwelten von Kindern und Jugendlichen einlassen, sie ernst nehmen, begeistern können und zugleich Reibungsflächen anbieten. Sozial-emotionale Nähe zu Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, ist mit Abstand die Aufgabe, die in den Interviews am meisten genannt wurde: "Vertrauen ist das Allerwichtigste" (I 55), Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln: „Ich fühle mich wohl in dieser Gruppe, ich kann hier offen sagen, was mir gefällt und was mir nicht gefällt, ich habe keine Angst, dass andere mich verletzen, wenn ich etwas Persönliches sage“.

Persönliche Bezüge herstellen

Um sozial-emotionale Nähe und Vertrauen herzustellen, bedarf es eines "Raums von intimer Atmosphäre", wie es ein Kollege ausdrückte: Auf die Kinder und Jugendlichen persönlich eingehen und über Lebensthemen mit ihnen sprechen. Dies schafft zugleich Raum für ein pädagogisches Denken, das nicht nur „Medienarbeit“ sieht, sondern die Kinder und Jugendlichen in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrnimmt. Medienbildung ist Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Das eigene pädagogische Handeln sollte diese umfassende Leitorientierung nie aus den Augen verlieren, um nicht betriebsblind zu werden.

Das Herstellen persönlicher Bezüge ist nicht möglich, ohne sich auf die vorhandenen Kommunikations- und Umgangsformen von Kindern und Jugendlichen einzulassen, ihre Zeichen- und Symbolwelten zu verstehen. „Insbesondere was die Sprache und die Symbole angeht, so ist es in der Regel so, dass die erwachsenen Medienpädagogen so weit entfernt sind, dass sie selbst sich auch ein Stück weit als Lernende begreifen müssen. Für mich ist es auch ein Reiz dieser Projekte, dass ich daraus etwas erfahre über die Lebenswelten und die Symbolik von Jugendlichen.“ (I 16) Diese Einstellung signalisiert Offenheit, Neugierde und ein partnerschaftliches Verständnis in der Generationenbeziehung. Die These soll gewagt werden, dass ohne eine solche *Offenheit und Neugierde* der „pädagogische Funke“ nicht überspringen kann. Selbstverständlich ist es auch wichtig, sich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung mit den Lebens- und Symbolwelten, mit den Zeichensprachen und Ausdrucksformen der „Medienkindheit“ und der „Medienjugend“ von heute zu befassen. Dies ersetzt jedoch nicht eine Haltung der Offenheit, Neugier und Lernbereitschaft in der pädagogischen *Praxis*.

6

Die Erfahrungen mehrerer Expert/innen, die Medienprojekte im Hauptschulbereich und in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern durchführten, sind überwiegend positiv. Ein Kollege, der in der regionalen Medien- und Kulturarbeit tätig ist, resümiert: „Wenn ich verschiedene Produkte anschau, die aus dem Gesamtprojekt herausgekommen sind, dann möchte ich mit dem Vorurteil aufräumen, dass weniger formal gebildete Mädchen und Jungen weniger auf

⁶ Vgl. in diesem Kontext Ida Pöttingers (1999) Plädoyer für "Gefühlserziehung" in der Medienpädagogik.

die Reihe bringen als solche aus den Mittelschichten. Ich fand es zum Teil erstaunlich, wie ein paar Immigrantinnen das Video gedreht hatten.“ (I 11)

Schwerpunkte der Beratung

Die Einschätzungen der Expert/innen belegen eine relativ große *Selbständigkeit* bei Mädchen und Jungen, u.a. bei der spielerischen Aneignung von Technik, beim Agieren vor der Kamera, beim Hineinschlüpfen in Rollen, beim Recherchieren von Materialien und bei Themenideen, die sie selbst einbringen können. Der Grad der Selbständigkeit hängt vor allem vom Alter, von Erfahrungen mit Medienproduktionen und vom bereits vorhandenen Selbstbewusstsein ab. Ein wichtiger Faktor sind auch die Kommunikations- und Kooperationsformen innerhalb einer Gruppe, z.B. ob man sich gegenseitig hilft und Ideen austauscht. Für das Rollenverständnis von Mitarbeiter/innen ist es jedenfalls von großer Bedeutung, das vorhandene Selbständigkeitsstreben gut zu beobachten um einschätzen zu können, in welchen Bereichen eine Beratung und Hilfestellung sinnvoll ist. Eine vergleichende Auswertung der Interviews ergab, dass die Expert/innen vor allem in folgenden Bereichen einen *Beratungsbedarf* sehen:

Kreative Inputs und allgemeine Motivationsarbeit

Dies ist der mit Abstand am *häufigsten* genannte Punkt. Es geht darum, Kinder und Jugendliche in spielerischer Form auf das jeweilige Medium hinzuführen und dies mit assoziativen Möglichkeiten zur Medienproduktion zu verknüpfen. Diese spielerische Form sollte auch dazu genutzt werden, um etwaige Ängste und Scheu vor Technik abzubauen und den Mädchen und Jungen erfahrbar zu machen: 'Dies ist ein Workshop, wo wir selbständig produzieren, verschiedene Möglichkeiten eigenverantwortlich nutzen und bei Bedarf die Betreuer/innen fragen können, wenn wir selbst nicht weiterkommen'.

Im Laufe von Produktionen ist es notwendig, „Leerlaufphasen“ zu vermeiden, immer ansprechbar zu sein und einzelne Anregungen zu geben. Mitarbeiter/innen sollten vor allem ein Auge darauf haben, dass einzelne Gruppenmitglieder nicht aus der Produktion herausfallen, etwa durch Vorschläge zur arbeitsteiligen Wahrnehmung und zur Rotation bei verschiedenen Aufgaben. Besonders wichtig ist Motivationsarbeit in Situationen, in denen Kinder und Jugendliche größere Schwierigkeiten haben, z.B. beim Schreiben von Texten oder in Nachproduktionsphasen, die mehr Zeit, Konzentration und Ausdauer erfordern.

In Zusammenhang mit der Teilnahme an Festivals und Wettbewerben oder mit der Veröffentlichung von Beiträgen in Zeitungen, im Radio oder im Fernsehen gehört es auch zu den Aufgaben von Mitarbeiter/innen, Kinder und Jugendliche beim Auftritt auf diesen „Bühnen“ zu begleiten. Die große Motivation, die Mädchen und Jungen in der Regel mit dem *Öffentlichmachen* ihrer Produktionen verbinden, kann schnell in Enttäuschung umschlagen, wenn der eigene Beitrag auch auf Kritik stößt.

Ästhetische Beratung

Mehrere Expert/innen vertraten die Auffassung, dass insbesondere im ästhetischen Bereich eine gezielte Beratung nötig sei. Dies betreffe vor allem Hilfen bei der Umsetzung von Ideen in mediale Formen sowie den dramaturgischen Bereich. Ein Beispiel aus der Videoarbeit: „Sie können mit Schülern kein Drehbuch schreiben - auch nicht mit Gymnasiasten. Was man schon machen kann mit Schülern, dass man die Idee ausführt, die Sequenzen aufschreibt und dann einigermaßen zielgerichtet vorgeht.“ (I 21) Die Form der Beratung - so der Tenor vieler Aussagen - solle sich nur auf gestalterische Hinweise, nicht jedoch auf die Beeinflussung von Inhalten erstrecken. Diese Zielsetzung geht offensichtlich von einer Trennung von Form und Inhalt aus. Jede ästhetische Beratung nimmt - mehr oder weniger - Einfluss auf Inhalte. Es ist die Kunst, *empfindsam und offen* zu beraten. „Offen“ meint, dass auch ästhetische *Alternativen* aufgezeigt werden.

Die spannende Frage ist, *wie* diese ästhetischen Bildungsprozesse verlaufen und mit welchem Verständnis von Medienästhetik sie verbunden sind. Die befragten Expert/innen arbeiten mit unterschiedlichen Konzepten. Ein Teil der Kolleg/innen geht mehr *induktiv* vor: Ausgangspunkt sind populäre Medienangebote sowie Materialien, die Kinder und Jugendliche selbst produziert haben. Aus diesem symbolischen Reservoir werden medienästhetische Ausdrucksformen erschlossen. Ziel ist nicht die Vermittlung eines Kanons von Mediensprache, sondern eine reflektierte Auseinandersetzung mit konventionellen mediensprachlichen Mustern im Wechselspiel mit subjektiven Bedeutungszuschreibungen. Kinder und Jugendliche sollen eine ästhetische Neugier entwickeln, um die Symbolwelten und Sprachformen der Medien zu entdecken. Dies kann man z.B. durch die Auseinandersetzung mit populärer Musik oder mit Videoclips erreichen: Gemeinsames Anhören und Anschauen von Produktionen, Mädchen und Jungen über ihre Beobachtungen Notizen machen lassen, gemeinsam darüber sprechen. Das Prinzip ist: Von der eigenen Anschauung zur Reflexion. Diese Reflexion schließt „kognitive Schleifen“ ein - die Vermittlung mediensprachlichen Wissens, das sich in den jeweiligen Bereichen und Genres herausgebildet hat. Aber auch hier ist darauf zu achten, keine „ewigen Wahrheiten“ zu verkünden, sondern die Relativität und prinzipielle Offenheit mediensprachlicher Ausdrucksformen zu verdeutlichen.

Ein anderer Teil der Kolleg/innen geht davon aus, dass es so etwas wie *die* Mediensprache gibt. Diese Kolleg/innen legen großen Wert darauf, zu Beginn von Workshops entsprechende Wissenssegmente systematisch zu vermitteln: „Zu Beginn sind Anweisungen durch mich erforderlich, weil ich davon ausgehe, dass die Mediensprache noch nicht gelernt wurde. Also gehört zu Beginn jeder Fortbildung im Medienbereich eine Einführung in die Mediensprache. Dann folgen die formalen Eingriffe – Storyboard – ,aber inhaltlich lasse ich es laufen.“ (I 57) Diesem eher *deduktiven* Ansatz scheint ein *statisches* Verständnis von Mediensprache zugrunde zu liegen, das die kulturelle und soziale Bedingtheit medienästhetischer Ausdrucksformen zu wenig im Blickfeld hat. Es gibt zwar so etwas wie mediensprachliche „basics“, im Film-/Videobereich z.B. die grundlegenden Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven. Doch es gibt auch „basics“, die höchst umstritten sind, z.B. der Einsatz von Stativen (etwa bei Kamerafahrten). Während noch in den 70er und 80er Jahren zu den Grundregeln gehörte „Nehmt das Stativ bei den Aufnahmen mit!“, wird dies heute von den Kolleg/innen höchst unterschiedlich gehandhabt. Ein Hintergrund: Die sich verändernde Bildsprache in vielen Clips und Sendungen, wo viele Kamerafahrten ohne Stativ gemacht werden. Es ist eben eine Frage des ästhetischen Geschmacks, des ästhetischen Stils, seiner Wandlungsmöglichkeiten. Kinder und Jugendliche sollten - so die *These* - nicht auf bestimm-

te Muster hin orientiert werden, sondern sowohl Grundlagen als auch Vielfalt und Offenheit mediensprachlicher Ausdrucksformen erfahren können.

Zur Frage „Wie vermittele ich Kindern und Jugendlichen medienästhetisches Wissen?“ gibt es viel zu wenig Erfahrungsaustausch unter Medienpädagog/innen. Dies betrifft auch den ganzen Bereich *Dramaturgie*, wo der Beratungsbedarf nach Auffassung vieler Expert/innen am größten ist. In den Interviews wurden hierzu keine näheren Aussagen gemacht. Einzelne Kolleg/innen machten auf das Problem aufmerksam, dass die ästhetische Form auch durch die Auswahl der *Geräte* beeinflusst werde: „Je teurer die Geräte, umso mehr legt die Kursleitung die Regeln fest. Das Werkzeug und die Regeln bestimmen dann auch wieder Ausdrucksvielfalt“. (I 43) Nur eine relativ kleine Gruppe von Expert/innen sieht in der technischen Beratung - etwa im Vergleich zur ästhetischen Beratung - eine wichtige Aufgabe.

Beratungsstile

Die Beratung durch Mitarbeiter/innen ist in dem Spannungsfeld von Selbständigkeitsstreben (bei Kindern und Jugendlichen) und medienpädagogischen Intentionen (bei Mitarbeiter/innen) angesiedelt. Bei den Expert/innen wurden unterschiedliche Stile der Beratung deutlich. Im Wesentlichen können *zwei Grundrichtungen* unterschieden werden:

- a) Ein Beratungsstil, der von der Notwendigkeit relativ starker Strukturierungen und verbindlicher Rahmenbedingungen ausgeht.
- b) Ein Beratungsstil, der situationsbezogen eher eine Balance zwischen Förderung von Selbständigkeit und Strukturierung versucht. Hierzu gehört auch das besonders von Lehrer/innen erwähnte Selbstverständnis „Pädagog/innen als Moderator/innen von Lernprozessen“.

Beide Grundrichtungen stehen sich nicht starr gegenüber - in der Praxis gibt es diverse Zwischenformen.

Starke Strukturierungshilfen geben

Je nach Alters- und Sozialgruppe sei es notwendig - so die Einschätzung von etwa 10 der befragten Expert/innen -, relativ starke Strukturierungshilfen zu geben. Begründet wird dies vor allem mit einem nicht ausreichenden mediensprachlichen Wissen. Altersbezogen ist diese Einschätzung nachvollziehbar, weil Kompetenzbildung im ästhetischen, kognitiven und im sozialen Bereich mit Entwicklungsphasen und Lernerfahrungen zusammenhängt, die differenzierte Konzepte erfordern. Die Einschätzung, Gruppenprozesse relativ stark zu strukturieren und zu lenken, ist bei einzelnen Kolleg/innen mit Vorstellungen von „guten“ bzw. „richtigen“ ästhetischen Ausdrucksformen verbunden: „Von wenigen Ausnahmen abgesehen brauchen Jugendliche zuerst einmal eine qualifizierte Einführung von außen. Filmemachen ist doch ein recht schwieriges Geschäft, auch arbeitsteilig differenziert. Da kann man nicht erwarten, dass ein Jugendlicher einfach daherkommt und gute Filme macht (...). Ein, zwei Jahre dauert es, bis sie wirklich eigenständig produzieren.“ (I 1). Was ein „guter“ Film ist, wird hier offensichtlich allein vom Mitarbeiter definiert. Kompetenzbildung scheint sich einseitig an professionellen filmsprachlichen Kriterien und weniger am Zusammenspiel von Persönlichkeitsbildung und Selbstaussdruck mit Medien zu orientieren.

Von diesem eher als *direktiv* zu charakterisierenden Beratungsstil zu unterscheiden sind Überlegungen, die sich auf die Arbeit mit Jugendlichen aus *schwierigen sozialen Verhältnis-*

sen beziehen. Vor allem Kolleg/innen aus sozialpädagogischen Praxisfeldern sowie aus Hauptschulen vertreten die Einschätzung, dass ein *verbindlicher, strukturierender Rahmen* sehr wichtig sei. Ein Beispiel aus dem sozialpädagogischen Bereich: „Ich habe festgestellt, dass ich es mir und der Gruppe leicht mache, wenn ich die Rahmenbedingungen klar formuliere und dies gar schriftlich mache (...) Je mehr ich es schaffe, dass der Prozess der Strukturierung aus der Sache herauskommt, um so mehr können sie für ihre Arbeit auch die Verantwortung übernehmen. Wenn sie es als Notwendigkeit aus der Sache heraus sehen, dann empfinden sie es auch nicht als Gängelung.“ (I 40) Verschiedene Faktoren sprechen für die Vorgabe eines strukturierenden Rahmens, wenn zugleich der Grundsatz „Teilnehmerorientierung“ gewährleistet ist. Zu vermeiden sind allerdings Generalisierungen, die unweigerlich zur Stigmatisierung von Gruppen führen. Mehrere Beispiele aus der Studie zeigten, dass motivierende Arbeitsformen bei „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen ungeahnte Energien und Kreativität freisetzen können. Aus verschiedenen Praxisfeldern, auch aus sonderpädagogischen Einrichtungen, liegen beeindruckende Beispiele von selbständiger Arbeit vor. Schließlich ist es eine Frage, über welche Erfahrungen die jeweiligen Gruppen verfügen - es macht einen Unterschied, ob es sich um eine „Anfängerproduktion“ handelt oder ob die Mädchen und Jungen bereits über Produktionserfahrungen verfügen.

Balance zwischen Selbständigkeit und Beratung

Die *Mehrzahl* der Expert/innen bevorzugt einen Beratungsstil, der zwar einen gewissen strukturierenden Rahmen für sinnvoll hält, jedoch primär eine sensible Balance zwischen Selbständigkeit (Kinder und Jugendliche) und Beratung versucht. Die Kolleg/innen betonen vor allem die Aufgabe, zu Kindern und Jugendlichen einen persönlichen Bezug herzustellen, Vertrauen und eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu entwickeln. Erfahrungsgemäß sei es sinnvoll, vor allem bezüglich Zeitplanung, Arbeitsweise und dramaturgischer Form, einen gewissen Rahmen vorzugeben. Dieser sollte jedoch nicht zu eng sein, sondern genügend Freiraum für die eigene Gestaltung lassen. Es gehe mehr um „Koordinationsaufgaben“ und um eine Balance zwischen „Beeinflussen und Loslassen“.

Die selbstkritische Reflexion eigener Intentionen und Interventionen ist eine wesentliche Voraussetzung, um in sensibler Weise Medienproduktionen begleiten zu können. Hierzu gehört vor allem ein Gespür für die Themen und Ausdrucksabsichten in einer Gruppe sowie die Fähigkeit, ihnen gestalterische Anregungen zu geben, die zu diesen Ausdrucksabsichten passen. „Selbstverwirklichungswünsche“ sollten nicht in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen ausgelebt werden. *Leitende Orientierung* für die eigene Beratung sollte die Förderung der *Selbständigkeit* und des vorhandenen Ausdrucksvermögens der Kinder und Jugendlichen sein. Das schließt Anregungen und sinnvolle Rahmenvorgaben überhaupt nicht aus.

Pädagog/innen als Moderator/innen von Lernprozessen

Dieses Selbstverständnis wurde besonders von Expert/innen genannt, die auf Landesebene oder in *schulischen* Kontexten arbeiten. Hintergrund sind didaktische Überlegungen, die lehrerzentrierte, hierarchisch strukturierte Formen des Lernens überwinden möchten: „Die Lehrer sind alle ausgebildet als Leute, die nicht kontrolliert werden, die in ihren Klassen alleine regieren, denen keiner irgendetwas kann. Es ist ganz wichtig, dass die Lehrer eine Form finden, anders mit sich und den Schülern umzugehen: Mehr problementwickelnd, mehr teamorientiert, mehr gesprächsbereit, mehr handlungsbezogen - ja Moderator von Lernprozessen“

sen.“ (I 26) Zu diesem Verständnis gehört auch die Bereitschaft, die neuen Medien sinnvoll einzubeziehen, die eigene Rolle als Wissensvermittler zu relativieren und auch *von Schüler/innen zu lernen*: "Ich denke, man kann diese neuen Medien in der Schule nur dann einsetzen, wenn alle willens sind sich zu verändern. Auch der Lehrer muss den Rollentausch akzeptieren und manchmal von den Schülern etwas annehmen, wenn sie ihm in dieser und jener Software überlegen sind. Es muss sich die Schule als solche ändern. Ich kann mit diesen neuen Medien in einem 45-Minuten-Rhythmus nicht vernünftig arbeiten." (I 62)

Als *Leitgedanken* betonen die Expert/innen die Förderung verschiedener Formen selbstgesteuerten Lernens: Nach der Klärung der Aufgabenstellung selbst aktiv zu werden, eigenständig Informationen zu sammeln, Aufnahmen zu machen, Materialien auszuwählen und zu einem Produkt zusammenzustellen. Nach Auffassung der Kolleg/innen ist es wichtig, geeignete Zugänge und Materialien bereitzustellen und den Überblick zu behalten. "Die Ratschläge von uns Lehrern sind immer noch ganz wichtig. Ein Lernprogramm kann dem Schüler noch lange nicht die Sprachfähigkeit vermitteln, die ein Lehrer vermittelt, indem er das Wort vorspricht oder indem sie Rollenspiele machen (...). Das ist etwas ganz anderes. Ich denke, dass gerade heute ein Lehrer wichtig ist, um den Schülern bei der Auswahl der Vielfalt im Internet helfen zu können. Also Befähigung zur Selektion." (I 66)

Kritisch anzumerken bleibt, dass verschiedene Kolleg/innen in den Interviews mehr auf einer *konzeptionellen* Ebene argumentierten. Dies korrespondiert mit der Situation in Teilen der Fachliteratur, wo konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis eher Mangelware sind. Gerade im Hauptschulbereich wäre es interessant zu erfahren, welche Erfahrungen dort Lehrer/innen machen, inwieweit es gelingt, diese Intentionen in Projekten der Medienarbeit umzusetzen. Dies betrifft auch den Dialog zwischen der schulischen und der außerschulischen Jugendbildung. So sind z.B. Konzepte des „Offenen Unterrichts“, der „Freiarbeit“, des „Lernens an Stationen“ - zumindest im Bereich der Medienpädagogik - bislang noch kaum Gegenstand der Diskussion und Reflexion.

Geschlechtsspezifische Angebote machen

Zahlreiche Erfahrungswerte deuten darauf hin, Medienproduktionen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sehr sensibel zu beobachten und situationsbezogen geschlechtsspezifische Angebote zu machen. Aufgrund der relativ starken *Technikorientierung bei vielen Jungen* ist es vor allem wichtig, *Mädchen eigene Zugänge* zur Technik zu eröffnen, damit sie in spielerischer Form und ohne den prüfenden Blick von Jungen ihre Ideen und ihre ästhetischen Gestaltungsbedürfnisse verwirklichen können. Medienpädagogische Konzeptionen sollten dabei auf das gleichwertige Zusammenspiel kommunikativer, ästhetischer und technischer Aspekte achten.

Gleichzeitig kommt es darauf an, auch *für Jungen spezielle Angebote* zu entwickeln, bei denen sie ihre Themen, Bedürfnisse, Ängste und Phantasien ausdrücken können.⁷ Hierzu gehört auch die Reflexion von Rollenbildern und Klischees. Geschlechtsspezifische Angebote sollten nicht in einem Gegensatz zu gemischtgeschlechtlichen Formen der Medienarbeit stehen - gemeinsame Medienproduktionen von Mädchen und Jungen können bei entsprechender Begleitung wichtige Erfahrungs- und Lernprozesse in Gang setzen. Bei gemischtge-

⁷ Vgl. hierzu: Arbeitskreis zur Wuppertaler Fachtagung „Sexualpädagogische Jungenarbeit“ (Hrsg.) (1998): *Jungenlust. Jungenfrust.* Wuppertal.

schlechtlichen Produktionen ist die Beratung durch eine Mitarbeiterin und einen Mitarbeiter vorteilhaft.

Selbstbewusstsein durch das Öffentlichmachen von Eigenproduktionen stärken

Das Öffentlichmachen von Produktionen, vor allem an Orten, die von Kindern und Jugendlichen selbst vorgeschlagen werden, ist ein zentraler Faktor für die Stärkung von Selbstwertgefühlen. Hier können Mädchen und Jungen ihre Arbeit selbst präsentieren. Sie erhalten vom Publikum Rückmeldungen und erfahren, was sie geleistet haben und wo sie in der Gestaltung mit Medien selbst stehen. Die Auseinandersetzung mit anderen Produktionen, z.B. im Rahmen von Festivals und Wettbewerben, schafft zugleich die Möglichkeiten zu Differenzenerfahrungen und kann Toleranz und Reflexionsvermögen fördern. Insgesamt kommt der Stärkung von Selbstwertgefühlen und Selbstbewusstsein in der gesamten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen eine überragende Bedeutung zu.

Auswertung und Reflexion bei Medienproduktionen

Aus vielen Medienprojekten ist bekannt, dass die Reflexion der Praxis oft zu kurz kommt. Möglichkeiten zu „learning by doing“, zur anschaulichen und praxisbezogenen Aneignung von Medienwissen sind das eine - Kompetenzbildung kann jedoch auf Reflexion nicht verzichten. Wenn Bildungsprozesse neue Erfahrungen hervorbringen sollen, gehören das Nachdenken über den Produktionsprozess, das Produkt und die Eindrücke beim Öffentlichmachen zu einem unverzichtbaren Bestandteil handlungsorientierter Medienarbeit.

Lediglich ein Drittel der Expert/innen äußerte, dass regelmäßig Auswertungen und Reflexionen mit *Produktionsgruppen* stattfinden. Die meisten Kolleg/innen berichten, dass Reflexionen in engem Zusammenhang mit einzelnen Arbeitsschritten stehen, z.B. bei Beratungen über die Qualität und die Auswahl von Aufnahmen oder in Zusammenhang mit der Vor- und Nachbereitung von Präsentationen in der Öffentlichkeit. Reflexionen im Sinne von Auswertungen ganzer Produktionen sind demgegenüber nachgeordnet. Solche Auswertungen finden eher bei modellhaften Projekten statt oder werden gemacht, wenn es sich vom Gruppenprozess her ergibt.

Nur zwei (!) Expert/innen gaben explizit an, dass sie regelmäßig Reflexionen über die konkrete Projektpraxis im Kreis der *Mitarbeiter/innen* ihrer Einrichtung anstellen. Die Trendaussage bei den meisten Kolleg/innen: „Es ist eher schwierig und die Ausnahme, aber wir reden miteinander“. Als Hinderungsgrund für regelmäßige Reflexionen werden vor allem Zeitprobleme sowie das Engagement in unterschiedlichen Arbeitsbereichen genannt. Die Aussagen deuten darauf hin, dass die meisten Kolleg/innen als „Einzelkämpfer/innen“ in ihren jeweiligen Einrichtungen agieren. Überlegungen zu Formen der kollegialen Beratung im Berufsalltag, auch in Verbindung mit dezentralen Fortbildungsangeboten und lokalen Kompetenz-Netzwerken, sind vorhanden und wurden auch in den Interviews genannt. Es klafft jedoch eine relativ große Lücke zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

Qualifikationsbedarf bei Mitarbeiter/innen

Mit dem Wunsch nach Erfahrungsaustausch und dezentralen Fortbildungen verbindet sich bei Mitarbeiter/innen nicht nur ein Reflexions-, sondern auch ein Qualifikationsbedarf. Dieser Bedarf wurde in verschiedenen Interviews artikuliert und bezieht sich im Wesentlichen auf folgende Bereiche:

Pädagogische Kompetenzen

- Vermittlung von Hintergrund- und Handlungswissen, um insbesondere Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen besser begleiten zu können. Stichworte: Verstehen sozialer und lebensweltlicher Hintergründe, Reflexion eigener Vorurteile und Schwierigkeiten; Auseinandersetzung mit anderen Kommunikationsstilen und Sprachformen.
- Erweiterung gruppenpädagogischer und methodisch-didaktischer Qualifikationen, um besser Prozesse der Selbstaneignung von Medien unterstützen zu können. Stichworte: Pädagog/innen als Moderator/innen von Lernprozessen; Ausdifferenzierung methodisch-didaktischer Konzepte, insbesondere für die Arbeit mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen; variabler Methodeinsatz; Umgang mit Disziplinproblemen, sozial-emotionales Lernen.
- Hintergrund- und Handlungswissen für die Förderung von Formen geschlechtsbewusster Medienarbeit.
- Intensivere Reflexion der gesellschaftlichen Medienentwicklung und stärkere Thematisierung medienpädagogischer und medienethischer Grundfragen, um die eigene Arbeit besser in übergreifenden Überlegungen verorten zu können. Stichwort: Verknüpfung der aktiven Medienarbeit mit Medienkritik und umfassender Medienbildung.

Ästhetische und technische Kompetenzen

- Verbesserung des medienästhetischen und medientechnischen Wissens, insbesondere bei Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen, die Angebote in der aktiven Medienarbeit machen möchten. Stichworte: Intensivierung des Wissens vor allem im Bereich der Bildsprache und präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen; Verbindung von grundlegendem Bedienungswissen mit eigenen ästhetischen Zugängen zur Technik.
- Auseinandersetzung mit kinder- und jugendkulturellen Wahrnehmungsformen und ästhetischen Praktiken. Stichworte: soziale und ästhetische Formen des Umgangs mit dem gesellschaftlichen Symbolvorrat; Möglichkeiten zur Förderung von Kreativität bei Eigenproduktionen.
- Auseinandersetzung mit neuen ästhetischen Möglichkeiten durch digitale Medien. Stichworte: Bedeutung von analogen und digitalen Ästhetiken für die Medienproduktion; neue Medien und geschlechtsspezifische ästhetische Ausdrucksformen.
- Verbesserung der Kompetenzen, um mediale und nicht-mediale Ausdrucksformen und Kommunikationsmöglichkeiten ausgewogen fördern zu können. Stichwort: Kommunikation in „realen“ und „virtuellen“ Wirklichkeiten.

3.4 INFRASTRUKTURELLE VORAUSSETZUNGEN

Ausbau dezentraler und niedrigschwelliger Zugänge

Um Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen zu erreichen, muss man sie vor allem in ihren Lebenszusammenhängen ansprechen (vgl. 3.1). Institutionenorientierte Angebote, z.B. auf Stadtebene, erreichen sie in der Regel nicht. Bewährt hat sich die Integration von Medienarbeit in Jugendtreffs, in Angebotsstrukturen lokaler Vereine und Verbände, in Schulen im Ort bzw. im Stadtteil. Besondere Bedeutung kommt der Förderung *mobiler Angebote* zu: Qualifizierte Mitarbeiter/innen kommen mit einem Set von Geräten vor Ort und führen in Kooperation mit Einrichtungen (Schulen etc.) Medien-Workshops durch. Hier gibt es in verschiedenen Bundesländern, darunter auch in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, bemerkenswerte Projekte, die für die konzeptionelle und infrastrukturelle Weiterentwicklung der Medienarbeit größte Bedeutung haben. In *ländlichen Regionen* ist die Förderung mobiler Angebote vor allem für Kinder und jüngere Jugendliche wichtig, um ihnen auch in kleineren Orten Zugänge zur Medienarbeit zu verschaffen.

Viele Expert/innen plädieren mit Nachdruck für *niedrigschwellige Zugänge* insbesondere im Computer- und Internetbereich. Hier sei deutlich die Gefahr der Entwicklung zu einer „Klassengesellschaft neuen Typs“ zu erkennen: Auf der einen Seite viele Gymnasiasten, die bereits von zu Hause aus Möglichkeiten haben und meist differenzierter das Netz nutzen, und auf der anderen Seite Hauptschüler/innen, die zu Hause weit weniger Möglichkeiten haben und mehr an Computerspielangeboten interessiert seien. Um diese Situation zu verändern, sollten erheblich mehr öffentliche Zugänge zum Internet geschaffen werden, verbunden mit Betreuungsangeboten in Schulen, Jugendhäusern und Bibliotheken. Internetforen für Kinder und Jugendliche können diese dezentralen Angebote nicht ersetzen. Medienarbeit wird auch künftig in erheblichem Umfang in „realen“ Wirklichkeiten, in existierenden sozialen Gruppenzusammenhängen verortet sein, weil Kinder und Jugendliche die unmittelbare Erfahrung persönlichen Zusammenseins brauchen.

Für die Nutzung solch dezentraler Angebote ist es auch wichtig, dass die Technik niedrigschwellig ist: Anschaffung von Programmen, die gut bedienbar sind, und Installation von Betriebssystemen, die stabil laufen. Zu offenen Zugangsformen gehören im Internetbereich auch die Möglichkeit zum Herunterladen von Dateien, die Einrichtung eigener E-mail-Adressen, preiswerte Nutzungsmöglichkeiten sowie einführende Kursangebote. Solche Angebote können als „Schnupperangebote“ zum Weitermachen motivieren, z.B. Beteiligung an Medienworkshops (an Wochenenden), an Projektwochen oder an Medienproduktionen in AG-Form. Die Impulsfunktion kurzzeitpädagogischer Angebote ist dann wirkungsvoll, wenn sie Transfermöglichkeiten in die alltägliche Kinder- und Jugend(bildungs)arbeit vor Ort bietet.

Medienpädagogik an Schulen: Zwischen Vorbehalten und Integration

Nach wie vor sind die meisten Projekte aktiver Medienarbeit im außerschulischen Bereich angesiedelt. Hier kann das Prinzip der Freiwilligkeit und der Wahlmöglichkeit in Verbindung mit flexiblen Zeitstrukturen relativ gut verwirklicht werden.⁸ In den letzten Jahren haben Be-

⁸ Höltershinken u.a. (1991) analysierten in einer Bestandsaufnahme modellhafter Projekte zur Medienerziehung, dass im Vergleich von schulischen und außerschulischen Einrichtungen an Schulen

mühungen deutlich zugenommen, auch im schulischen Bereich Medienpädagogik und aktive Medienarbeit besser zu verankern. Schule öffnet sich zunehmend und sucht die Kooperation mit Arbeitsfeldern, die sie alleine nicht abdecken kann. Ähnlich wie in der Schulsozialarbeit, die nach anfänglicher Zurückhaltung inzwischen bei Lehrer/innen an Hauptschulen sehr gefragt ist (Hintergrund: gestiegener Problemdruck), zeichnet sich auch in der Medienpädagogik ein Umdenkungsprozess ab. Es gibt immer noch Vorbehalte und strukturelle Probleme, die die Verankerung medienpädagogischer Angebote an Schulen erschweren.

Die *allgemeine Tendaussage* ist: Nach wie vor sind es eher „Einzelkämpfer/innen“, die in der Schule medienpädagogische Angebote machen. An Schulen ist es nach wie vor ein *Problem*, Medienpädagogik und vor allem Projekte aktiver Medienarbeit in Unterrichtskontexte zu integrieren. Nach Einschätzung der Expert/innen sind es folgende Vorbehalte und strukturellen Probleme, die Lehrer/innen von einem stärkeren Engagement insbesondere im Bereich der aktiven Medienarbeit abhalten:

- Mit Abstand am häufigsten wird der *hohe Zeitaufwand* genannt, um sich zu qualifizieren und Projekte durchzuführen. Insbesondere ältere Lehrer/innen würden sich scheuen, sich auf Neues einzulassen. Auch werde befürchtet, durch Medienarbeit zu viel Zeit für andere Aufgaben zu verlieren.
- *Bewahrpädagogische* Positionen seien in der Lehrerschaft nach wie vor sehr verbreitet. Auf dem Hintergrund einer anderen Mediensozialisation und genereller medienskeptischer Positionen gebe es zu wenig Bereitschaft, sich auf die Medienwelten von Schüler/innen einzulassen. Die fehlende Bereitschaft, sich auf Medien einzulassen und dies nicht auf den Freizeitbereich „abzuschieben“, gelte besonders für die neuen Medien.
- Mehrere Expert/innen sehen bei Lehrer/innen gravierende *Mängel*, um überhaupt Formen aktiver Medienarbeit entwickeln zu können. Es fehle an grundlegendem technischem und gestalterischem Wissen. Aktive Medienarbeit spiele in Unterrichtskontexten kaum eine Rolle und sei mehr „Füllstoff“ an Schulen, vor allem im Rahmen von Projektwochen. Es fehle an konzeptionellen Ideen, schulische und außerschulische Medienarbeit besser aufeinander zu beziehen.
- *Schulleiter* hätten oft eine bremsende Funktion und würden das Engagement von Lehrer/innen in der Medienarbeit zu wenig anerkennen.
- Ein großes Problem sei die *fehlende Verfügbarkeit von Geräten* in der Schule (fehlende Räumlichkeiten und mobile „Gerätekoffer“), ein Mangel an einfach bedienbarer Software und vor allem die *unzureichende technische Betreuung* in den Schulen (oft keine kompetenten Ansprechpartner für die Lösung technischer Probleme).

Der Zeitaufwand ist in der Tat ein gravierender Faktor und schreckt auch Lehrer/innen ab, die ansonsten offen und bereit für Innovationen sind. Selbst erhebliche Verbesserungen in den Bereichen Technikzugang / -betreuung und Qualifikation können das Zeitproblem nur bedingt lösen. Erst wenn Lehrer/innen *erfahren*, dass Medienarbeit den Unterricht und das Lehrer-Schüler-Verhältnis verbessert und wenn sich die Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Medienarbeit intensiviert, wird es entscheidend vorwärts gehen. Der Wandel im Verständnis von Schule und Medienwelt und die notwendige Integration medienpädagogischer Angebote in Unterricht und Schulleben ist das eine - die konsequente *Öffnung* der Schule für Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen gehören unverzichtbar dazu, damit insbesondere die aktive Medienarbeit aus der randständigen Position an Schulen herauskommt. Wenn diese Zielperspektive an Kontur gewinnt, werden auch die

signifikant häufiger medienpädagogische Angebote nur punktuell durchgeführt werden (1991: 14). Dies betrifft in besonderer Weise den Bereich der aktiven Medienarbeit.

medienpädagogischen „Einzelkämpfer/innen“ bereit sein, noch mehr auf andere Lehrer/innen zuzugehen und ihnen bei der Planung und Durchführung eigener Vorhaben zu helfen. Persönliche Netzwerke, die für fächerübergreifende und flexible Unterrichtsformen unverzichtbar sind, brauchen dabei Unterstützung durch die Schulleitung und durch eine interne Schulentwicklung, die von der Mehrheit des Kollegiums getragen wird.⁹

Doch ohne eigene Wege zur Medienpädagogik, ohne eigene Schlüsselerelebnisse im Unterricht, die zum Weitermachen motivieren, geht es nicht. Die oft beklagte Disziplinlosigkeit von Schüler/innen, der Verweis auf unzureichende Sprach- und Lesefähigkeiten, auf mangelndes „Durchhaltevermögen“ - qualifizierte Formen der Medienarbeit, die auf die Eigenaktivität und die vorhandenen Stärken von Schüler/innen setzen, können hier neue Perspektiven für einen lebendigen Unterricht eröffnen. Es müssen auch nicht nur große Projekte sein. Um mit Medien kreativ im Unterricht zu arbeiten, gibt es vielfältige Formen, z.B. Geräusche mit dem Cassettenrecorder sammeln, Arbeitsabläufe mit Video dokumentieren, Töne und Bilder mit einfachen Computerprogrammen verfremden. Einschlägige Handreichungen - altersspezifisch aufbereitet - sind vorhanden und können auch im Internet abgerufen werden.¹⁰

Ausbau lokaler Kooperationen und Kompetenz-Netzwerke

Nahezu alle Expert/innen, die in schulischen Kontexten arbeiten, plädierten für die konsequente Öffnung von Schulen und für die verstärkte Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen. Dies betrifft die Zusammenarbeit mit den Kreis- und Landesbildstellen, mit lokalen Medienwerkstätten und anderen Facheinrichtungen für Medienpädagogik, mit „Offenen Kanälen“ bis hin zu lokalen und regionalen Radio- und Fernsehsendern, die im Kinder- und Jugendbereich spezielle Angebote machen. Mehrere Expert/innen aus Rheinland-Pfalz betonten in ihren Einschätzungen die große infrastrukturelle Bedeutung, die dort die „Offenen Kanäle“ als Anlauf-, Service- und Distributionsstellen für die gesamte Medienarbeit haben.

Nach Erfahrungen der Expert/innen lassen sich Kolleg/innen vor allem dann aktivieren, wenn sie in *konkrete* Projekte einbezogen werden, die ihnen Erfolgserlebnisse und Kompetenzen für den eigenen Unterricht bzw. das jeweilige Praxisfeld vermitteln. Solche Projekte, die inzwischen mit großem Erfolg auch vom SWR gemacht werden (Multimedienprojekt „DAS DING“), haben für Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen eine *entlastende* Funktion: Sie brauchen sich nicht um das Equipment zu kümmern, können mit qualifizierten Fachleuten zusammenarbeiten und sich auf pädagogische und organisatorische Aufgaben konzentrieren. Zugleich haben sie eine Möglichkeit, den Fachleuten „über die Schulter“ zu schauen und mediengestalterisches und -technisches Wissen zu erwerben.

Bei der Kooperation zwischen Schulen und Jugendhäusern können Medienproduktionen gemeinsam realisiert werden, z.B. Planungs- und Übungselemente im Unterricht und Produktionsphasen in Jugendhäusern, auch in Verbindung mit Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag. Der Vorteil: Kinder und Jugendliche werden an sozialen Lebensorten erreicht,

⁹ Vgl. hierzu: Spanhel, Dieter (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München. Des weiteren sei auf den Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung“ in NRW hingewiesen:

http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Medienbildung/Foyer/lemgo_bela.htm#Rahmen (Stand: 7.1.2000; Hinweise zur Umsetzung des Modellversuchs in eine schulinterne Rahmenplanung).

¹⁰ Exemplarisch: „Online-Forum Medienpädagogik“, eine Initiative im Rahmen der „Medienoffensive Schule“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg: <http://www.lbs.lbw.schule.de/onmerz/>

Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen können sich gegenseitig unterstützen und bei Bedarf zusätzlich freie Mitarbeiter/innen hinzuziehen. Es hat sich auch bewährt, Projekte an Wochenenden durchzuführen, mit Jugendlichen an einen anderen Orten zu fahren (mit Übernachtungsmöglichkeit), um Zeit für intensivere Produktions- und Gruppenprozesse zu haben.

In der außerschulischen Jugendarbeit nahmen in den letzten Jahren Initiativen zur Förderung der Computermedienarbeit erheblich zu. Besonders in kommunalen *Jugendhäusern* ist es wichtig, bessere Zugangschancen für Jugendliche zu Computer und Internet zu schaffen. Der Vernetzungsgedanke spielt dabei eine wichtige Rolle: „Wir initiieren also vor Ort, vor allem in den Jugendhäusern und Jugendtreffs, solche Internet-Gruppen, die die Pflege ihrer Webseiten betreiben können. An der Vernetzung sind bisher fünf Jugendhäuser beteiligt.“ (I 65) In Baden-Württemberg beteiligen sich z.B. verschiedene Gruppen und Einrichtungen an einem „Jugendnetz“, das jugendrelevante Informationen zu verschiedenen Themenbereichen enthält. Die Internet-Gruppen bieten freie Zugangsmöglichkeiten, Angebote zum Erwerb grundlegender Bedienungs- und Gestaltungskompetenzen (z.B. Arbeit mit Suchmaschinen, Gestaltung von Homepages) bis hin zu digitalen Ton- und Bildbearbeitungsmöglichkeiten, z.B. für Videoproduktionen.

Ein weiteres Kettenglied in der infrastrukturellen Verbesserung ist der *Ausbau von Bildstellen zu Medienwerkstätten*. Verschiedene Expert/innen sehen hierin eine wichtige Entwicklungsperspektive: „Ich plädiere für Stützpunkte an der Bildstelle, die allen zur Verfügung stehen. Gerade benachteiligte Schüler an Hauptschulen sollten aktive Medienarbeit in den Unterricht nehmen. Ich glaube, dass gerade Benachteiligte, Behinderte oder Arbeitslose diese vierte Qualifikation brauchen. (...) Es muss dringend ein Netzwerk geben, das Schulisches und Außerschulisches verknüpft, um Medienprojekte kontinuierlich weiterzutreiben“. (I 57) Diese Aufgabenbeschreibung setzt allerdings voraus, dass Bildstellen sich stärker von der einseitigen Koppelung an schulische Strukturen lösen und die Arbeitszeit der dortigen Mitarbeiter/innen flexibler gestalten. Es macht keinen Sinn, Bildstellen zu Medienwerkstätten auszubauen, wenn nach 16.00 Uhr oder 17.00 Uhr keine Zugangsmöglichkeiten mehr bestehen! Ähnlich wie im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit müssten Mitarbeiter/innen über Deputate verfügen, die ihnen Beratungs- und Service-Leistungen auch abends und an einzelnen Wochenenden ermöglichen.

Der Aufbau lokaler Netzwerke kann verschiedene Dimensionen umfassen: Erfahrungsaustausch, gegenseitige Einladung zu speziellen Themen (im Unterricht, auf Elternabenden, Referent/innen-Vermittlung), gegenseitige Beratung und Hilfen (z.B. im Technikbereich) bis hin zur Durchführung gemeinsamer Medienprojekte. Die Schaffung tragfähiger Infrastrukturen bedarf nicht nur der Optimierung *vorhandener* Ressourcen, sondern der *zusätzlichen* Einstellung qualifizierter Medienpädagog/innen. Hieran führt kein Weg vorbei. Kurzfristige „Medienoffensiven“ verpuffen, wenn sie nicht die langfristige Veränderung von Infrastrukturen im Blick haben. Dazu reichen Handreichungen, virtuelle Qualifizierungsangebote und Basiskurse für Multimedia-Berater nicht aus. Dies sind wichtige Bausteine, können jedoch Fachberater-Stellen für Medienpädagogik und Medientechnik nicht ersetzen.

Medien- und Multimediaarbeit ist zeitintensiv. Technik ist kein „Selbstläufer“. Medienpädagogik ist weit mehr als die Vermittlung von technisch-instrumentellem Bedienungswissen. Es geht um eine Medien**bildung**, die dazu befähigt, Medien differenziert wahrzunehmen, sie kritisch und selektiv zu nutzen und mit Medien eigene Bedürfnisse und Themen auszudrücken - um nur einige der wichtigsten Aufgaben zu nennen. Vor allem aktive Medienarbeit benötigt Zeit für einen persönlich-pädagogischen Bezug, für ästhetische und gruppenpädagogische

Beratung und Betreuung. Zugleich sind mit der Nutzung von Medien und Multimedia technische Voraussetzungen verbunden, die oft unterschätzt werden. Hierzu gehören z.B. die Beobachtung des Medienmarktes, Kauf und Installation von Hard- und Software, die Wartung und Pflege von Anlagen, die Behebung von Störungen. Medienarbeit kann schnell demotivieren, wenn die Technik nicht funktioniert und wenn zuviel Zeit für die Lösung technischer Probleme aufgewendet werden muss. Deshalb ist es notwendig, Fachleute für Medien- und Multimediatechnik freizustellen bzw. einzustellen, die im Rahmen lokaler Netzwerke ansprechbar sind und kurzfristig Beratung und Service leisten können. Lehrer/innen, die über ein Basiswissen verfügen und einzelne Jugendliche mit Spezialkenntnissen können diese grundlegenden Beratungs- und Serviceaufgaben nicht übernehmen.

Anforderungen an die Ausbildung

Zahlreiche Vorschläge in den Experteninterviews beziehen sich auf die systematische Verbesserung der Ausbildung von Pädagog/innen mit dem Schwerpunkt Lehrerausbildung. Vor allem im Bereich der Grund- und Hauptschule gebe es einen besonderen Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Aber auch in der Ausbildung von Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen müssen nach der Einschätzung mehrerer Expert/innen große Anstrengungen unternommen werden.

Zur Frage, wie die Ausbildungssituation im Bereich *Lehrerausbildung* verbessert werden kann, gab es in den Interviews unterschiedliche Auffassungen. Sie reichen von „Integration der Medienpädagogik in einzelne Fächer“ über mehr fächerübergreifende Schwerpunkte bis hin zur Forderung „Medienpädagogik als eigenes Unterrichtsfach“. Die Diskussion über verschiedene Strategien, Medienpädagogik in der Lehrerausbildung besser zu verankern, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet werden. In der bundesweiten Fachdiskussion hat sich das Konzept der „Integrativen Medienpädagogik“ (Tulodziecki 1995, Spanhel 1999) weit gehend etabliert. Die Novellierung der Prüfungsordnung in Baden-Württemberg (1998) im Bereich Grund- und Hauptschulausbildung brachte erste Verbesserungen, vor allem im Bereich „Interdisziplinäres Lehren und Lernen“ sowie in einzelnen Fächern. Angesichts angekündigter Stelleneinsparungen, vor allem im Bereich von Professuren, ist es jedoch ein zähes Ringen, neue Themenschwerpunkte zu etablieren und entsprechende Stellen zu schaffen. Es ist letztlich eine Frage der *bildungspolitischen Priorität*, die die jeweiligen Hochschulgremien medienpädagogischen und mediendidaktischen Ausbildungsinhalten beimessen. Dies zeigt sich auch in der Diskussion um die Novellierung der Studienordnungen. Hier ist es angesichts der Kürzung prüfungsrelevanter Leistungsnachweise sehr schwierig, medienpädagogische Inhalte als verbindliche Pflichtseminare zu verankern. Viele Hochschullehrer/innen haben den Ernst der Lage noch nicht hinreichend erkannt. Medien-Pädagogik wird als eine „Bindestrich-Disziplin“ unter vielen betrachtet, anstatt zu sehen, dass Medienbildung heute für alle Fächer relevant ist und zu einer unverzichtbaren *Grundqualifikation* künftiger Lehrer/innen gehören muss.

Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung

Auch im Bereich Weiterbildung gibt es eine eindeutige Tendaussage der Expert/innen: Medienpädagogische Weiterbildungsmöglichkeiten sind für Erzieher/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen unbedingt auszubauen. "Ich glaube, dass der Bedarf an Weiterbildung riesig ist und zwar fast auf allen Gebieten. Also sowohl was den technisch-handwerklichen Teil angeht, glaube ich, dass da noch viele Vorbehalte vorhanden sind gegen Computer, Videorecorder." (I 15) Die Vorschläge betonen vor allem Kriterien wie „Praxisbezug“, „Integrati-on in das jeweilige Arbeitsfeld“, „Dezentralität“ und "kollegiale Fachberatung".

Bei den Weiterbildungsangeboten stehen aktuelle Themen aus dem Bereich Computer / Internet / Multimedia im Vordergrund. Oft werden auch Veranstaltungen und Kurse auf Anfrage durchgeführt. Bewährt haben sich sehr praxisbezogene Angebote, in denen technische und gestalterische Kompetenzen vermittelt werden und die Spaß machen. Verschiedene Expert/innen möchten den Praxisbezug der Weiterbildungen gerne verstärken, z.B. noch mehr *Studenttage an Schulen* durchführen. Dieser Praxisbezug ist wichtig, um Fort- und Weiterbildungsangebote stärker auf das jeweilige Arbeitsfeld zu beziehen. Die Akzeptanz nimmt sprunghaft zu, wenn Mitarbeiter/innen erfahren: "Das kann ich gut in meine Arbeit integrieren!" Weiterbildungsangebote können jedoch nicht alle Fragen lösen. Sie haben eine Impulsfunktion - die Anwendung in konkreten Situationen erfordert eigene Überlegungen.

Neben Fortbildungen, die mehr eine Impulsfunktion haben, bewährten sich vor allem *projektbegleitende Fortbildungen*, die eine größere Nachhaltigkeit bewirken: "Ich verstehe als einen Teil der Bildstellenarbeit wirklich Projektbegleitung. Das Schöne ist, dass es so etwas wie einen 'Schneeballeffekt' gibt: Der Lehrer, den ich kurz vor Pfingsten projektbegleitet habe, der macht nächstes Jahr selbständig eine Video-AG an der Schule und ruft mich nur noch punktuell an. Je länger ich so eine Arbeit mache, um so breiter streut sich das." (I 39) Zu dieser Nachhaltigkeit von Fortbildungsangeboten gehören auch Bemühungen, Kompetenz-Netzwerke aufzubauen und Mitarbeiter/innen in der lokalen Bildungs-, Kultur- und Medienarbeit zur Mitarbeit zu motivieren. Insbesondere Landesbildstellen und u.a. Träger von Fortbildungsangeboten auf regionaler Ebene (z.B. Fachstellen im kirchlichen Bereich und Landesjugendringe) sind seit einiger Zeit bestrebt solche Netzwerke aufzubauen.

Es gibt aber auch *Problembereiche und Kritik*. Immer wieder komme es vor, dass Fortbildungsangebote mangels Teilnehmer/innen abgesagt werden müssen: "Nicht nur mangels Interesse, sondern weil die Lehrer/innen für solche Angebote nicht freigestellt werden oder nicht mehr freigestellt werden." (I 9) Das Freistellungsproblem hängt vor allem mit der vielerorts angespannten Stellensituation zusammen (zu wenig Lehrkräfte, Ausfall von Stunden). Fehlende Wohnortnähe von Angeboten ist ein weiterer Grund, weshalb Kolleg/innen mit Anmeldungen zögern. Dezentrale Fortbildungsangebote, insbesondere hausinterne Studenttage sowie projektbegleitende Angebote - z.B. im Kontext mobiler Medienarbeit -, sind in verschiedener Hinsicht die wirkungsvollsten Möglichkeiten, um die Akzeptanz an Fortbildungen und ihre Nachhaltigkeit in der Alltagspraxis zu erhöhen.

Einzelne Kolleg/innen kritisierten die inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungsangeboten: Zu wenig Systematik, zu wenig theoretisch-konzeptionelle Perspektiven, zu wenig Vielfalt: "Gerade fließen die meisten Gelder in Richtung Qualifikation der Lehrer/innen für Multimedia. Aber das ist ja nur ein Teil der Medienpädagogik." (I 64) Die Konzentration auf Multimedia im öffentlichen Diskurs und in der Förderpolitik mache es Kolleg/innen schwer, sich mit anderen

Angeboten auf dem Markt zu behaupten. Dieses Phänomen signalisiert ein grundsätzliches Problem: Die umfassende Aufgabenstellung von Medienpädagogik und Medienbildung angesichts des rasanten technischen Wandels aus den Augen zu verlieren. Es besteht mancherorts die *Gefahr*, Medienbildung auf die technisch-instrumentelle Vermittlung von Bedienungswissen zu reduzieren, traditionelle Medienbereiche zu vernachlässigen und die Reflexion kritischer Punkte, die mit der gesellschaftlichen Medienentwicklung verbunden sind, auszusparen. Eine selbstkritische Bestandsaufnahme aller in der Medienpädagogik Tätigen scheint angezeigt, um gemeinsam solchen Tendenzen entgegenzuwirken.

Eine Voraussetzung hierfür ist die Überwindung des "Einzelkämpfertums" in weiten Teilen der Medienpädagogik. Um die Kommunikation untereinander zu verbessern, sind Formen *kollegialer Beratung* besonders geeignet. Sie können den Erfahrungsaustausch und den Aufbau lokaler Kompetenz-Netzwerke fördern. Eine solche Fachberatung setzt die Bereitschaft zur Toleranz unterschiedlicher Ansätze und zum Diskurs voraus. Die Vorteile liegen auf der Hand: Chance zum Feedback, für die selbstkritische Reflexion des eigenen Handelns, für konzeptionelle und methodische Impulse, für die gegenseitige Unterstützung bei Aktivitäten.

Finanzielle Förderung

Aus den dokumentierten Erfahrungswerten ergeben sich Anforderungen zur infrastrukturellen Verbesserung auf verschiedenen Ebenen:

- *Optimierung* vorhandener Ressourcen, insbesondere durch eine bessere Vernetzung von Personen und Einrichtungen.
- Stärkere Berücksichtigung *medienpädagogischer Schwerpunkte* bei der Besetzung von regulären *Stellen* in Schulen und in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen.
- Spezielle Personal- und Sachmittel für *infrastrukturelle Schlüsselbereiche*. Schwerpunkte: Projekte mobiler Medienarbeit; Bildstellen bzw. lokale Medienwerkstätten; Schulen mit einer medienpädagogischen Profilbildung.
- *Abbau finanzieller Zugangsbarrieren* bei medienpädagogischen Angeboten, z.B. geringere Gebühren für Kurse und Workshops. (Dieser Punkt wurde von Expert/innen in Zusammenhang mit *Zugangsbarrieren* für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen wiederholt genannt.)

Mehrere Kolleg/innen fordern mit Nachdruck an *Grund- und Hauptschulen* infrastrukturelle Verbesserungen, da die Benachteiligung - etwa im Vergleich zu Gymnasien - sehr groß sei. "Die Hauptschule repräsentiert doch sehr stark die unteren Schichten und die Lehrer an der Hauptschule sind bei den Medienaktivitäten unterrepräsentiert. (...) Von 10 Projekten sind zwei mit der Hauptschule. (...) Die Gymnasien sind mit ihrer Finanzkraft sehr viel besser dran (...) Hier sind schon vom Schultypus her die Hauptschulen eklatant benachteiligt." (I 23) Diese Einschätzung deckt sich von der Tendenz her mit Untersuchungen z.B. zur Internetausstattung an Schulen (u.a. Dichanz 1999: 292).

In infrastruktureller Hinsicht - so eine Kollegin - "steht an allererster Stelle das Geld. Vor allem mehr bezahlte Medienpädagogen. Denn es gibt ja viele Sachen, wo gesagt wird: 'Ah ja, komm doch mal eben vorbei, aber wir können leider nichts bezahlen'." (I 15) Wer heute verkündet, dass Bildung und Ausbildung von jungen Menschen zu den vordringlichsten Aufgaben in unserer "Informations- und Kommunikationsgesellschaft" gehören, der kommt nicht

umhin, in die *Medienbildung* zu investieren. Aktive Medienarbeit, Gestaltung mit Medien ist ein zentraler Bereich dieser Medienbildung.

LITERATUR

- ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia (1999): ARD/ZDF-Online-Studie 1999: Wird Online Alltagsmedium? In: Media Perspektiven 8/99: 401-414.
- Bofinger, Dieter / Lutz, Brigitte / Spanhel, Dieter (1999): Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. München.
- Brenner, Gerd / Niesyto, Horst (1993): Handlungsorientierte Medienarbeit. Weinheim und München.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Heft 44, Bonn 1995.
- Dichanz, Horst (1999): Medienkompetenz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im System Schule. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999: 289-297.
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (1998): Voll digital – Jugendwelten im Umbruch? JIM 98: Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Jugendlichen. Baden-Baden.
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (1999): Kinder und Medien 1999. In: Media Perspektiven 12/99: 610-625.
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (2000): JIM 99/2000. Jugend, Information, (Multi-) Media. Baden-Baden.
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus Peter (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen.
- Fuchs, Max (1999): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter aus der Sicht der außerschulischen Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission. Heft 77. Bonn
- Held, Josef (1998): Evaluation Internet. Nutzung und Nutzen für die Jugendarbeit. Bericht Nr. 38, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen.
- Höltershinken, Dieter / Kasüschke, Hans-Peter / Sobiech, Dagobert (Hrsg.) (1991): Praxis der Medienerziehung. Bad Heilbrunn.
- Hurrelmann, Bettina (1997): Lesegewohnheiten im Umbruch. In: Deutsche Lehrerzeitung. Nr. 31/32.
- Klingler, Walter u.a. (1998): Mediennutzung der Zukunft. In: Media Perspektiven 10/98: 490-497.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): Zwischenbericht „Neue Medien und Medienerziehung“. Stuttgart.
- Maurer, Björn (1999): Kreative Symbolproduktion mit Video. Studie zur Förderung ästhetischer Kreativität in der medienpädagogischen Praxis. Ludwigsburg. (Unveröffentlichte Examensarbeit, PH Ludwigsburg)
- Müller, Renate (1999): Musikalische Selbstsozialisation. In: Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus Peter (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: 113-125.

- Niesyto, Horst (1999): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (Hrsg.): Mediengesellschaft - Neue 'Klassengesellschaft'? Bielefeld: 65-77.
- Pöttinger, Ida (1999): Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur gesellschaftlichen Teilhabe: Anforderungen an die außerschulische Jugendarbeit. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: 327-335.
- Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München.
- Schorb, Bernd (1999): Die Lernorte und die erwerbbaeren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999: 390-413.
- Spanhel, Dieter (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. München.
- Tulodziecki, Gerhard (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Bad Heilbrunn.
- Van Eimeren, Birgit / Oehmichen, Ekkehardt / Schröter, Christian (1997): ARD-Online-Studie 1997. Onlinenutzung in Deutschland. In: Media Perspektiven 10/97: 548-557.

Anhang 1: Interview-Leitfaden

Hinweis auf das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie (Milieuaspekt) und Vertraulichkeit (Auswertung).

1. Einstiegsfrage

- Was waren Ihre Überlegungen, im medienpädagogischen Bereich selbst aktiv zu werden?
- Welche medienpädagogischen Angebote machen Sie? Was sind Ihre Spezialgebiete?

2. Medienpädagogische Angebote: Zustandekommen und Zugänge

- Wie kamen die medienpädagogischen Angebote zustande?
- Wie wurden Mädchen und Jungen über die Angebote informiert?
- Wie konnten sie an den Angeboten teilnehmen?

3. Intentionen und Zielsetzungen

- Welche Absichten und Ziele verbinden Sie mit den medienpädagogischen Angeboten?
- Welche Rolle spielen Erfahrungen, Phantasien und Lebenswelten von Mädchen und Jungen für die Konzeption Ihrer Angebote?
- Orientieren Sie sich an bestimmten medienpädagogischen Modellen?
- Inwieweit haben z.B. Ergebnisse aus der Medien- und Kommunikationsforschung eine Bedeutung für die Konzeption Ihrer Angebote?

4. Stellenwert der Medienpädagogik im Rahmen der allgemeinen Aufgabenstellung der Einrichtung

- Wie ist die Bereitschaft anderer Kolleginnen und Kollegen, sich mit medienpädagogischen Themen auseinanderzusetzen?
- Was für Vorbehalte gibt es gegenüber medienpädagogischen Themen?
- Welche Formen der Kooperation mit Kolleg/innen gibt es im medienpädagogischen Bereich?
- Was für einen Bedarf an Weiterbildung sehen Sie, um Medienkompetenz bei Kolleg/innen zu verbessern?

5. Resonanz und Motivation bei Mädchen und Jungen

- Welche Angebote und Themen stießen auf Resonanz, welche eher auf Zurückhaltung?
- Was war die Motivation zum Mitmachen bei Mädchen und Jungen? Gab es ein aktives Interesse oder dominierte eher eine passive Erwartungshaltung?
- Wie motivierten Sie die Mädchen und Jungen zum Mitmachen?
- Welche Faktoren förderten die Motivation, welche hemmten die Motivation zum Mitmachen?

6. Kompetenzaneignung/-vermittlung und Gruppenprozesse

- In welchem medienpädagogischen Bereich liegt Ihr Arbeitsschwerpunkt?
- Welche Themen und Arbeitsformen bewährten sich im Bereich der rezeptiven Medienpädagogik?
- Mit welchen Themen und Arbeitsformen hatten Mädchen und Jungen eher Schwierigkeiten?

- Welche Formen der Aneignung und Vermittlung von technischen und gestalterischen Kompetenzen bewährten sich im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit?
- Mit welchen Formen der Aneignung und Vermittlung von technischen und gestalterischen Kompetenzen hatten Kinder und Jugendliche eher Schwierigkeiten?
- Welche Formen symbolischer Kreativität konnten Sie bei den Produktionsprozessen beobachten?
- Was verstehen Sie unter „kreativ“ in Zusammenhang mit Medienarbeit?

Spezielle Punkte:

- Wie entstanden bei Mädchen und Jungen Themenideen?
- Wie entwickelte sich das Verhältnis von Themenfindung und medialem Ausdruck?
- Was sind die Möglichkeiten und Grenzen planerischer Elemente, z.B. Drehplanentwürfe?
- Wie schätzen Sie das Potential vorhandener medialer Gestaltungsformen bei Mädchen und Jungen ein?
- Was ist Ihrer Ansicht nach vordringlich, um subjektive Ausdrucksformen mit Medien bei Mädchen und Jungen stärker zu fördern?
- Welche Formen der Arbeitsteilung bewährten sich in den Produktionsprozessen? Mit welchen Formen gab es eher Schwierigkeiten?
- Wie war das Verhältnis von Prozess- und Produktorientierung in den Produktionen?

7. Verwendungszwecke von Eigenproduktionen

- Welche praktischen Verwendungszwecke verbanden Mädchen und Jungen mit dem Erstellen ihrer Eigenproduktionen?
- Was waren die bevorzugten Formen und Orte des Öffentlichmachens ihrer Eigenproduktionen?
- Welche Formen und Orte hatten die Mädchen und Jungen vorgeschlagen, welche die Mitarbeiter/innen?
- Was sind zentrale Erfahrungen, die Mädchen und Jungen mit dem Öffentlichmachen ihrer Eigenproduktionen machten?

8. Zur Rolle von medienpädagogischen Mitarbeiter/innen

- In welchen Bereichen waren erfahrungsgemäß Anregungen und Hinweise durch Mitarbeiter/innen notwendig?
- In welchen Bereichen produzieren Mädchen und Jungen relativ selbständig?
- Wie ist das Verhältnis von „gelenkten“ medienpädagogischen Aktivitäten und Möglichkeiten der freien Wahl durch Mädchen und Jungen? (Bezüglich Thema, Form der Gestaltung und der Produktion)
- Was bewährte sich? Was sollte verändert werden?
- Gab es bei den medienpädagogischen Angeboten und Projekten Zwischen- und Schlußauswertungen mit den beteiligten Mädchen und Jungen? Im Kreis der Mitarbeiter/innen?

Abschließende Frage:

Was sind Ihrer Ansicht nach die Hauptpunkte, um die medienpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen aus benachteiligten Verhältnissen zu verbessern: a) konzeptionell? b) infrastrukturell?

ANHANG 2: STATISTISCHER ÜBERBLICK

Grundgesamtheit

67 Interviews in Baden-Württemberg und in Rheinland-Pfalz.

In vier Fällen stellte sich ein Team von je zwei Medienpädagog/innen den Interviews.

Deshalb ist die Grundgesamtheit beim Geschlecht 71 Personen.

Geschlecht der Befragten

männlich: 51 Personen

weiblich: 20 Personen

Träger der Einrichtungen

• Land (inkl. Schulen)	25
• Kommunen	13
• Vereine	20
• Kirchen	7
• Sonstige	2
Gesamt	67

Schulische / außerschulische Medienarbeit

Schulen	21
• davon Bildstellen ^{*)}	9
• Grund- und Hauptschulen	6
• Realschulen und Gymn.	6
• sonderpäd. Schulen	2
Außerschulische Medienarbeit	46
Gesamt	67

Arbeit mit Multiplikatoren oder mit Kindern/Jugendlichen (Mehrfachnennung war zugelassen)

• Arbeit mit Kindern / Jugendlichen	50
• Arbeit mit Multiplikatoren	28
Gesamt	78

^{*)} Mehrere Kolleg/innen arbeiten an einer Bildstelle und an einer Schule.

Zielgruppen (Mehrfachnennung war zugelassen)

Gesamt	127
--------	-----

Arbeitsfelder (Mehrfachnennung war zugelassen)

Gesamt	92
--------	----

Regionale Verteilung

In Baden-Württemberg wurden 51 Interviews, in Rheinland-Pfalz 16 Interviews durchgeführt.

Gesamt	67
--------	----