

■ HORST NIESYTO

Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede

Kollege FASSLER stellte die These auf: „Gegenwärtig ist die Vision von Humanität nicht ohne die Vision einer partizipativen medientechnologischen Globalität zu haben“ (1). Ich möchte diesen Gedanken aufgreifen und bin dabei vor allem an der Frage interessiert: Was ist die „Vision von Humanität“? Worin zeigt sich Humanität?

Aus der medienpraktischen Arbeit möchte ich Ihnen ein kleines Beispiel geben, das für mich „Humanität“ ausdrückt. Es ist eine Video-Sequenz aus einer Dokumentation des SWF (2) und zeigt geistig behinderte Jugendliche bei einer Pausenradio-Produktion: Vier Schülerinnen sprechen hintereinander in ein Mikrofon. Es geht um eine Produktion über das Thema „Wasser“. Die Schülerinnen lächeln sich an, freuen sich, strahlen.

Eine Kollegin, die wir im Rahmen der Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“ interviewten, beschrieb ihre Erfahrungen aus der Hörarbeit mit behinderten Jugendlichen so: „In diesen Produktionen vermittelt sich dem Hörer ganz stark etwas von den Kindern, da machen sich Subjekte wirklich als Subjekte bemerkbar. Irgendwie verschaffen sie sich eine Stimme und sagen: ‚Hier bin ich und das bin ich und ich habe den Wunsch, dieses der Welt draußen zu sagen‘. Die Art, wie sie das sagen, wie sie das singen, wie sie sich gegenseitig umarmen – man spürt, wie das ein Glück für sie bedeutet. Auf dieser 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 wodurch sie stark werden können. Sie gehen

‚Hier bin ich und das bin
ich und ich habe den
Wunsch, dieses der Welt
draußen zu sagen.‘ Die
Art, wie sie das sagen,
wie sie das singen, wie
sie sich gegenseitig um-
armen – man spürt, wie
das ein Glück für sie be-
deutet.



Ich möchte diese Ebene
,menschliche Kommuni-
kation' nennen. Mensch-
liche Kommunikation ist
für mich eng mit dem
Spüren von Leben, von

Lebendigkeit verbunden –
in all seiner Vielfalt,
Schönheit und
Gebrochenheit. Um dies
zu erfahren, sind ver-
schiedene Formen der
Kommunikation möglich.
Wir leben heute in einer
Zeit, in der medien-
vermittelte Formen der
Kommunikation und – in
Verbindung damit –
fragmentierte Formen der
Wirklichkeitserfahrung
zunehmen.

da durch, sie benutzen diese Medien und sie merken: ‚Wir können etwas sagen, wir haben etwas zu sagen, wir sind wer, die anderen hören uns zu‘. Diese Erfahrung macht sie ganz stark und glücklich. Das spüren auch die von Außen, die Nichtbehinderten. Es ist kein Wert der formalen Ästhetik, es ist ein Wert auf einer ganz anderen Ebene.“

Ich möchte diese Ebene menschliche Kommunikation nennen. Menschliche Kommunikation ist für mich eng mit dem Spüren von Leben, von Lebendigkeit verbunden – in all seiner Vielfalt, Schönheit und Gebrochenheit. Um dies zu erfahren, sind verschiedene Formen der Kommunikation möglich. Wir leben heute in einer Zeit, in der medienvermittelte Formen der Kommunikation und – in Verbindung damit – fragmentierte Formen der Wirklichkeitserfahrung zunehmen. Menschliche Kommunikation wird zunehmend losgelöst von körperlicher Präsenz. Die technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung führen zu einer erheblichen Ausweitung und globalen Verbreitung von Programmangeboten und eröffnen darüber hinaus die Gelegenheit, diese interaktiv zu nutzen.

Damit verbinden sich Chancen, aber auch Gefahren für die Humankommunikation und für die Entwicklung von Leben insgesamt. Hierüber sollten wir mehr sprechen. Hierauf sollten andere Fragen bezug nehmen, wie die Frage des

Zugangs oder die Frage der Aneignung neuer Medien durch verschiedene soziokulturelle Gruppen. Mein Plädoyer ist, stärker vom zentralen Bezugspunkt „Leben“, von den vitalen Lebensbedürfnissen der Menschen auszugehen, wenn über Fragen der Medienkommunikation und der Medienpädagogik diskutiert wird.

Ich werde meine Gedanken im folgenden in drei Thesen darlegen. In diese Thesen integriert sind Anmerkungen zum GMK-Forum 1998 sowie Hinweise auf die Forschungsstudie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede.“ Gerne hätte ich Ihnen erste Ergebnisse dieser Studie, die von der Abteilung Medienpädagogik der PH Ludwigsburg im Auftrag des „Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest“ durchgeführt wurde, präsentiert. Nach Durchführung von 60 Interviews stehen wir nun am Beginn der Auswertung.

Die Interviews, die KARL-HEINZ ROLLER in Württemberg und in Rheinland-Pfalz sowie INGE BOZENHARD und KARIN EBLE in Baden mit Kolleginnen und Kollegen geführt haben, sind ein großer und sehr schöner medienpädagogischer „Erfahrungsschatz“, – das ist jedenfalls mein Eindruck nach einer ersten Durchsicht.

Aus Gründen akuter Arbeitsüberlastung war ich leider nicht in der Lage, in den vergangenen Wochen mit der systematischen Auswertung, mit der „Hebung“ dieses Schatzes fortzufahren. Ich

spüre zur Zeit massiv an mir selbst die Beschleunigungsspirale von Arbeit und Aufgaben, in die immer mehr Menschen geraten ... Ich bitte also um Nachsicht, werde aber versuchen, Ihnen wenigstens Fragestellung und Ansatz der Studie sowie erste Trends zu skizzieren.

Damit komme ich zur ersten These.

Ich fand sie in einer Dokumentation über den russischen Filmemacher ANDREJ TARKOWSKI: „Solange Mensch und Gesellschaft sich nicht harmonisch entwickeln, sich sowohl das Innerlich-Geistige als auch das Äußerlich-Materielle (im Sinne der Technologie) entwickeln, solange wird der Mensch keine Ruhe finden und sein Schicksal wird einen tragischen Verlauf nehmen.“ TARKOWSKI sagt (3), daß sich die Aufmerksamkeit der Menschen von den äußeren Problemen auf die inneren Probleme, zur Treue des Menschen zu sich selbst, wenden sollte. Der Mensch sei in eine Sackgasse geraten, weil er beschlossen habe, alles nur materiell, alle Probleme nur technologisch zu lösen. Das Schicksal des Menschen nehme jedoch einen tragischen Verlauf, wenn es zu keiner harmonischen Entwicklung zwischen dem Innerlich-Geistigen und dem Äußerlich-Materiellen komme.

TARKOWSKI spricht hier eine Hypothek an, die wir aus der Industriegesellschaft mit uns herumtragen: das Auseinanderfallen von Technologie und Lebenswelt, die starke Orientierung auf die Produktion und den Konsum von Waren. Heute leben wir in einer Situation, in der diese Waren-Orientierung auf einem höheren Niveau der technologischen Entwicklung fortgeschrieben wird. In diesem Sommer las ich ein interessantes Buch des amerikanischen Kultursoziologen RICHARD SENNETT. Der Autor beschreibt darin den „flexiblen Menschen“, die „Kultur des neuen Kapitalismus“ und stellt wichtige Fragen: „Wie aber können langfristige Ziele verfolgt werden, wenn man im Rahmen einer ganz auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie lebt? Wie können Loyalitäten und Verpflichtungen in Institutionen aufrechterhalten werden, die ständig zerbrechen oder immer wieder umstrukturiert werden? Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer ungeduldrigen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert? Das sind die Fragen zum menschlichen Charakter, die der

neue flexible Kapitalismus stellt“ (4).

SENNETT arbeitet überzeugend heraus, wie das Fehlen langfristiger Bindungen und die Hin-nahme von Fragmentierung zwei zentrale Merkmale des „flexiblen Menschen“ geworden sind. Er zeigt, wie sich ein Typus von „Machern“ und „Siegern“ herausgebildet hat, die nicht unter der Fragmentierung von Erfahrungen leiden, sondern die es mögen, gleichzeitig an vielen „Fronten“ zu arbeiten und sich von der eigenen Vergangenheit zu lösen. „Postmoderne Auffassungen des Ich“ – so SENNETT – „betonen Bruch und Konflikt, aber nicht die Kommunikation zwischen den fragmentierten Teilen des Ich“ (5). Das ist der entscheidende Punkt: Wie können unter den heutigen Bedingungen einer enormen Informationsvielfalt Eindrücke so verarbeitet werden, daß man noch von „Erfahrungsbildung“ sprechen kann?

Erfahrungsbildung ist eine wesentliche Aufgabe von Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Es geht um Reflexion, um „denkende Erfahrung“, wie der amerikanische Pädagoge John Dewey sagen würde. Und es geht um das Zusammenspiel von denkender, ästhetischer und sozialer Erfahrung. Dieser Prozess benötigt Zeit. Der Mensch ist kein Computer, der nach digitalen Strukturprinzipien funktioniert. Der Mensch ist keine „Suchmaschine“ – Erfahrungsbildung ist ein komplexer Vorgang von kognitiven, affektiven, ästhetischen und sozialen Prozessen. Wesentlich für eine gelingende Erfahrungsbildung ist der lebendige Austausch mit anderen Menschen. Dieser Austausch, diese Begegnungen brauchen ihre Gelegenheiten, ihre Zeiten und Räume – für das Spiel von Nähe und Distanz, für das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, für das Finden eigener Wege und Orientierungen. Das „Abchecken“ und das „Ausprobieren“ von Optionen, von Situationen, von Menschen – gleich einer „Suchmaschine“ post-moderner Geschmacksbildung – was hat dies noch mit humaner und sozialer Kommunikation, mit Empathie und Respekt vor anderen und sich selbst zu tun?

Erfahrungsbildung und Persönlichkeitsbildung sind auf die Entwicklung von „Lebenskompetenzen“ angewiesen, die Bundespräsident HERZOG in seiner Paderborner Rede vom Juni 1998 so beschrieb: „Selbständigkeit und Bin-

Erfahrungsbildung ist eine wesentliche Aufgabe von Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Es geht um Reflexion, um „denkende Erfahrung“, wie der amerikanische Pädagoge John Dewey sagen würde. Und es geht um das Zusammenspiel von denkender, ästhetischer und sozialer Erfahrung. Dieser Prozeß benötigt Zeit. Der Mensch ist kein Computer, der nach digitalen Strukturprinzipien funktioniert.

Menschen brauchen Zeit für die Verarbeitung von Erfahrungen, für das Finden ihres inneren Gleichgewichts, ihrer geistig-emotionalen „Mitte“. Eine Vorstellung, die Kindheit und Jugend nur noch mit „Bewegung“ und „Entgrenzung“ gleichsetzt, ist eine gefährliche Konstruktion. Auch Kinder und Jugendliche brauchen Zeiten und Räume für Ruhe, für Entspannung, für ein Sich-finden, sonst verlieren sie die Gelassenheit für ein Heranwachsen, das auf der Bewußtwerdung und der Entfaltung der eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten beruht.

dungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Verlässlichkeit, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft, Toleranz, Kultur- und Welt-offenheit. Aber auch ein In-sich-selbst-ruhen, das zur gelassenen Auseinandersetzung mit Problemen und anderen Menschen befähigt und das Unsicherheiten aushalten läßt“ (6). Dieses „In-sich-selbst-ruhen“ ist sehr wichtig für eine gelingende Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung. Hierfür bedarf es jedoch struktureller Voraussetzungen, die sich gegenwärtig verschlechtern. Die ständige Forderung nach mehr Flexibilität schafft keine Situation des „In-sich-selbst-ruhens“, sondern befördert eher eine rastlose Außen-Orientierung, die Lebenszeit verschlingt und nicht Lebensqualität schafft.

Menschen brauchen Zeit für die Verarbeitung von Erfahrungen, für das Finden ihres inneren Gleichgewichts, ihrer geistig-emotionalen „Mitte“. Eine Vorstellung, die Kindheit und Jugend nur noch mit „Bewegung“ und „Entgrenzung“ gleichsetzt, ist eine gefährliche Konstruktion. Auch Kinder und Jugendliche brauchen Zeiten und Räume für Ruhe, für Entspannung, für ein Sich-finden, sonst verlieren sie die Gelassenheit für ein Heranwachsen, das auf der Bewußtwerdung und der Entfaltung der eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten beruht.

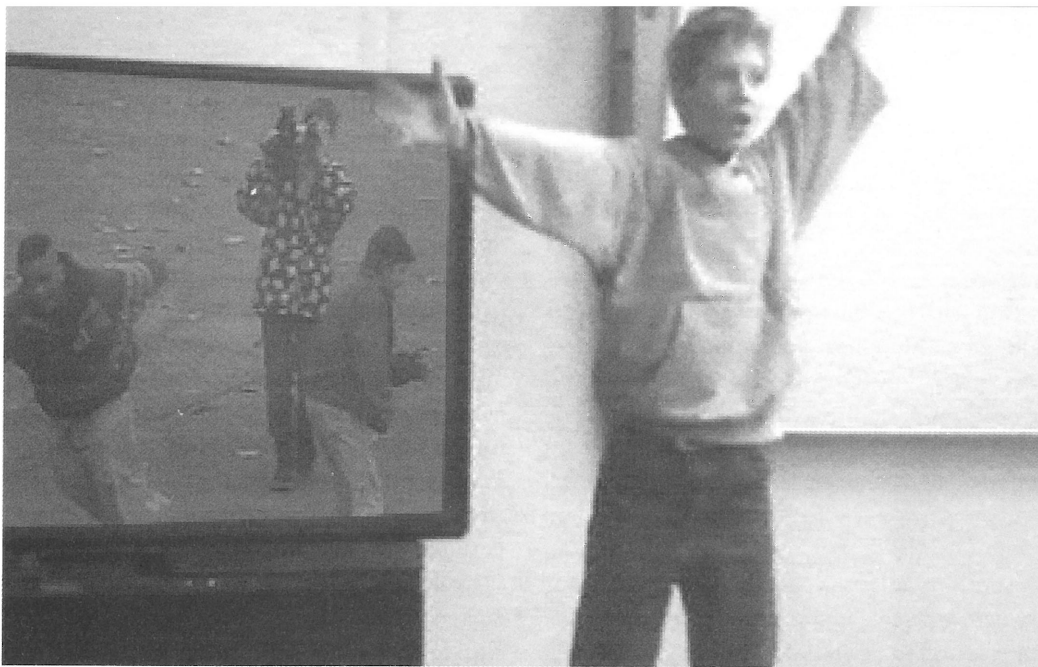
Ein Großteil der „Lebenskompetenzen“, von denen ROMAN HERZOG spricht, verflüchtigen sich beim postmodernen „flexiblen Menschen“. Statt Bindungsfähigkeit – ein ständiges „Driften“, zielloses Dahintreiben; statt Verantwortungsbereitschaft und Mitgefühl – eine Orientierung an kurzfristigen Vorteilen bei zunehmender Indifferenz gegenüber anderen; statt einem In-sich-selbst-ruhen und Treue zu sich selbst – die Hinnahme der Fragmentierung des eigenen Selbst. Der „flexible Mensch“ ist ein Produkt des neuen Kapitalismus, der aktuellen gesellschaftlichen Individualisierungs- und Globalisierungsprozesse. Die Stärke und die Reichweite dieser Prozesse sind enorm, sie produzieren die Kultur des „flexiblen Menschen“.

Wie sollen wir damit umgehen? Sollen wir den funktionalen Kapitalismus mit seinen neuartigen „commercial highways“ einfach als ein „selbstreferentielles System“ akzeptieren – und diese „Welt der Geschäfte“ von den Bereichen der

Kultur, der Erziehung und Bildung abspalten? Die Versuchung, dies zu tun, ist groß. Aber die Wirklichkeit, wie sie sich entwickelt, ist leider eine andere.

Ich werde den Eindruck nicht los, daß hinter aktuellen Medienprogrammen ganz massive wirtschaftliche Interessen stehen, das Bildungssystem für die „Globalisierung“ fit zu machen. Hier werden teilweise Konzepte in das Bildungssystem hereingetragen, die sehr technologieorientiert sind und viel zu wenig kulturelle, soziale und pädagogische Dimensionen im Blickfeld haben. Es geht um Prioritäten – und ich sage klar und deutlich: Der Mensch mit seinen vitalen Lebensbedürfnissen hat an erster Stelle zu stehen – und nicht die Bedürfnisse einer auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie, nicht technologieorientierte Kompetenz-Programme! Es macht keinen Sinn, die Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer, mit endlosen „Kompetenz-Katalogen“ zu überfrachten und zu überfordern, um die Folgen falscher Prioritäten zu kompensieren. Schule kann nur sehr begrenzt kompensieren, was in der Gesellschaft strukturell schief läuft! Es geht um neue Prioritäten, es geht um Fragen der Korrektur unseres Denkens und unserer Lebensweise.

Eine Technologiegläubigkeit und das damit verbundene Primat der Ökonomie sind zu hinterfragen. Es darf keine Zwangslogiken geben, die darauf hinauslaufen, menschliche Grundbedürfnisse nach sozialer Kommunikation und Gemeinschaft, nach Geborgenheit und Vertrauen, nach Mitgefühl und Liebe medientechnologischen und ökonomischen Sachzwängen unterzuordnen! Es geht um anthropologische Grundfragen des Menschseins. Die Schöpfung ist in uns, und in uns ist die Fähigkeit zur Erkenntnis und zu einem Handeln in Einklang mit der Natur. Hierin sind technologische Möglichkeiten zu integrieren. Die Erfahrung von Vielfalt ist das eine – das Finden innerer Ruhe, einer eigenen emotional-geistigen „Mitte“ ist das andere. Dieses „Bei-sich-sein“, dieses „In-sich-selbst-ruhen“ ist die Grundlage für eine selbständige und selbstbewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt, für ein Gefühl des Aufgehobenseins in größeren Zusammenhängen. Es geht um aktive Gestaltungsprozesse, die bei den Menschen beginnen, die nachhaltig wirken, die Gemeinschaftlichkeit för-



dern; und die auf dieser Grundlage langfristig neue Ordnungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen hervorbringen werden (7).

Um nicht mißverstanden zu werden: Ich gehöre nicht zu jenen, die aus einem technologie-pessimistischen Denken heraus Medieninnovationen ablehnen und verteufeln. Ich habe in meinen praktischen und theoretischen Arbeiten immer wieder auf die Bedeutung symbolischer Handlungsräume für die Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung hingewiesen (8). Ich bin auch der Auffassung, daß z.B. offene Netzstrukturen neue Kommunikationsformen hervorbringen können, die Hierarchien zurückdrängen und gerade für Kinder und Jugendliche neue Möglichkeiten der Beteiligung eröffnen. Und ich bin davon überzeugt, daß das Verstehen, Beurteilen und Verarbeiten auditiver, audiovisueller und multimedialer Zeichensysteme zur Elementarbildung unserer Zeit gehören muß (9).

Zugleich bin ich allerdings der Meinung, daß eine Medieneuphorie, die aus technischen Möglichkeiten sehr weitgehende Kommunikations-Szenarien ableitet, kritisch zu hinterfragen ist. Selbstverständlich finden wir in den neuen Möglichkeiten der Netzwerk-Kommunikation auch neue Formen des sozialen Kontakts, des Rollenspiels, des symbolischen Austauschs im weitesten Sinne. Das sind wichtige Erweiterungen unserer Möglichkeiten, die wir als „animal symbolicum“ (Ernst Cassirer) haben. Aber – und daran möchte ich festhalten – Humankommu-

nikation basiert auf einem Zusammenspiel unterschiedlicher Formen der Kommunikation. Dies ist notwendig, um ästhetische und soziale Erfahrungen in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen machen und miteinander vergleichen zu können. Zu einem wirklichen Menschsein gehört für mich das Sich-aussetzen in direkten persönlichen Begegnungen, das Spüren und der Austausch von Emotionen und Körperlichkeit, ein Sich-erfahren mit allen Sinnen.

Medienkommunikation und die neuen Formen der medienvermittelten Individualkommunikation eröffnen Grenzüberschreitungen (räumlich, zeitlich, kulturell, sozial) und die Teilhabe an „Erlebnisszenen“ auf Zeit. Diese Möglichkeiten können durchaus den individuellen Wahrnehmungshorizont erweitern und zu neuer Erfahrungsbildung beitragen. Andererseits laufen diese Kommunikationsformen Gefahr, Prozesse der Erfahrungsbildung abzukürzen und zu ent-sinnlichen bzw. zu entkörperlichen. Die große Herausforderung ist, die sogenannten neuen Kulturtechniken nicht nur für technisch-ökonomische Zwecke zu nutzen, sondern diese Kulturtechniken so anzueignen und weiterzuentwickeln, daß sie in Prozesse menschlicher Kommunikation, in Prozesse der Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung sinnvoll integriert werden können. Auf diese Herausforderung sollte die ganze „Mediendiskussion“ – gerade unter pädagogischer Perspektive – viel mehr fokussiert werden. Der Bildungsbereich, insbesondere die schulische

Um nicht mißverstanden
zu werden: Ich gehöre
nicht zu jenen, die aus
einem technologie-pessi-
mistischen Denken heraus
Medieninnovationen
ablehnen und verteufeln.
Ich habe in meinen prakti-
schen und theoretischen
Arbeiten immer wieder
auf die Bedeutung sym-
bolischer Handlungs-
räume für die Erfahrungs-
und Persönlich-
keitsbildung hingewiesen

Es gibt die „Schwerkraft“
unterschiedlicher sozialer
Lebenslagen und sozio-
kultureller Orientie-
rungen, die sich nicht im
Ozean beliebig konstru-
ierbarer „Patchwork-
Identitäten“ auflösen.

und außerschulische Bildung, stellen sich heute zunehmend dieser Herausforderung. Schulen spiegeln dabei die Probleme des gesellschaftlichen Übergangs und der damit verbundenen Unsicherheiten und Widersprüche wider. Notwendig ist eine Besinnung auf die wesentlichen Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Hierzu gehört die Vermittlung kommunikativer Kompetenz, sowohl im Bereich personaler als auch im Bereich medialer Kommunikation, ihrer jeweiligen Spezifika, aber auch ihrem Zusammenwirken unter den heutigen, komplexen Kommunikationsverhältnissen.

Unsere Organisation heißt „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“. Der zweite Teil des Namens ist mir sehr wichtig. Ich wollte mit der ersten These eine grundsätzliche Frage ansprechen; die Frage, welche Art von Kommunikationskultur mir wichtig ist, um – wie es ANDREJ TARKOWSKI ausdrückte – eine harmonische Entwicklung von Menschsein und Gesellschaft zu ermöglichen. Eine Entwicklung, die versucht, das „Innerlich-Geistige“ – oder sagen wir: das „Emotional-Geistige“ – mit dem Gesellschaftlichen mehr in Einklang zu bringen. Menschliche Kommunikation ist an gesellschaftliche Bedingungen gekoppelt. Diese Bedingungen dürfen wir nicht vergessen, wenn wir über „Medienpädagogik“ und „Kommunikationskultur“ sprechen.

Und damit komme ich zur zweiten These: Soziokulturelle Unterschiede verschwinden nicht beim Prozeß der Individualisierung und der medialen Globalisierung. Es gibt die „Schwerkraft“ unterschiedlicher sozialer Lebenslagen und soziokultureller Orientierungen, die sich nicht im Ozean beliebig konstruierbarer „Patchwork-Identitäten“ auflösen.

DAVID BUCKINGHAM wies darauf hin, daß heute traditionelle Unterscheidungen und Hierarchien einschmelzen und neue Kulturformen und Identitäten auftauchen. Andererseits würden aber Grenzen wieder bestätigt: „Ärmere Kinder haben schlechthin weniger Zugang zu Kulturgütern und Dienstleistungen. Sie leben nicht nur in verschiedenen sozialen, sondern auch in verschiedenen Medienwelten“ (10). Die aktuelle Diskussion über „Selbstsozialisation“ weist zurecht darauf hin, daß Kinder und

Jugendliche relativ unabhängig von der „Erziehungsmacht“ 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 (11). Andererseits ist aber darauf zu insistieren, daß diese Prozesse (medialer) Selbstsozialisation nicht unabhängig von unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und soziokulturellen Orientierungen verlaufen. Zwar haben sich Jugendszenen ästhetisch-kulturell vielfältig ausdifferenziert, aber damit ist die Frage nach milieuspezifischen Formen der Aneignung und Erfahrung von Wirklichkeit noch nicht beantwortet. Beide großen Trends – die mediale Globalisierung und die soziokulturelle Differenzierung – sind vorhanden und überlagern sich. Es entstehen jugendkulturelle Symbolmilieus als neuartige Verbindungen von medienvermittelten Symbolmustern und sozialen Settings der Lebensbewältigung (12).

Wir wissen es aus Alltagserfahrungen und aus Studien: Kindern und Jugendlichen stehen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, sie entwickeln unterschiedliche Mediennutzungsstile, die von sozialen, kulturellen, bildungsmäßigen, geschlechtsbezogenen Faktoren abhängen. Die Vorstellung von einem „autonomen Subjekt“, das beliebig aus der zur Verfügung stehenden Optionenvielfalt auswählen und sich unbegrenzt in Symbolwelten tummeln kann, ist eine Fiktion. Sie ist Teil jener Parallelmythologie von „Medien-determinismus“ und Kindheits-/Jugendoptimismus, von der DAVID BUCKINGHAM sprach. Zweifelsohne: Kinder und Jugendliche sind aktive Rezipienten, sie wählen nach eigenen Kriterien, nach eigenen handlungsleitenden Themen aus den Medienangeboten aus. Der Perspektivenwandel in der Medien- und Kommunikationsforschung, die Öffnung hin zur Frage „Was machen Menschen mit den Medien?“ hat diese aktiven Rezeptionsleistungen in zahlreichen Studien belegen können. Dieser Perspektivenwandel sollte jedoch nicht dazu führen, die Fragen „Was machen Medien mit den Menschen?“ und „Worin zeigen sich soziale und soziokulturelle Prägungen in der Medien-nutzung?“ geringzuschätzen bzw. zu übersehen.

Nehmen wir exemplarisch zwei Bereiche, die die

Problematik verdeutlichen: Studien zur Lesesozialisation und zur Online-Nutzung. Bettina Hurrelmann wies in einem Überblicksbeitrag darauf hin, 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“ (13). 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.

Diese Aussagen zur Lesesozialisation erhalten im Hinblick auf die Internet-Nutzung eine besondere Brisanz. Beim Suchen von Infos, der eMail-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 Onlinenutzung bestätigt die Wissenskluft, die mit bildungsmäßigen Unterschieden zusammenhängt. So konnte die „ARD-Online-Studie 1997“ (14), 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“. Eine aktuelle

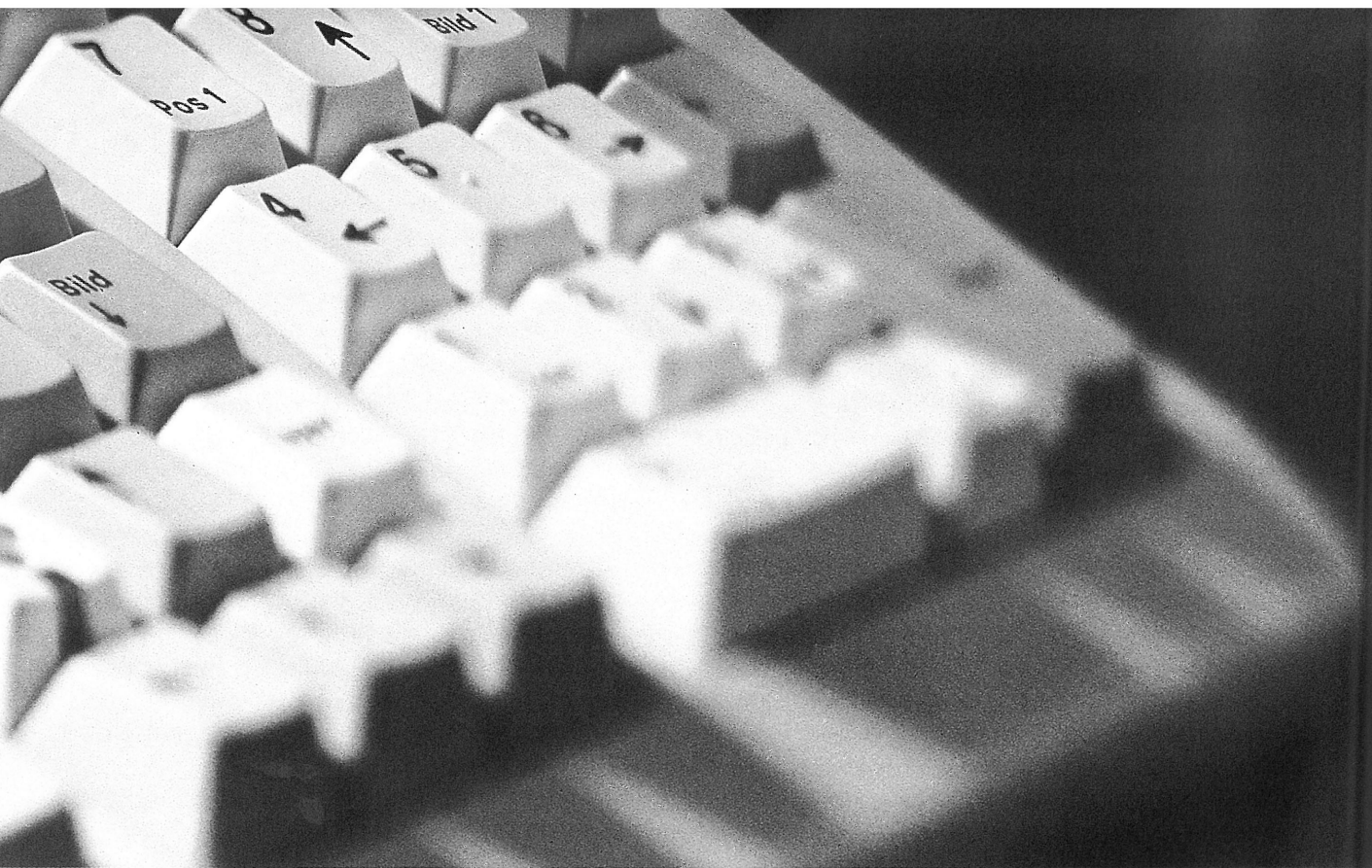
Expertenbefragung zur Medienentwicklung bis zum Jahr 2005/2015 (15) prognostiziert die Vertiefung dieser Kluft. So stimmten 76 Prozent der befragten Experten (keine Repräsentativerhebung) der Aussage zu, daß die Wissenskluft zwischen Informationsreichen und -armen in der Zukunft zunehmen wird.

Die Beiträge und Diskussionen des GMK-Forums 1998 machten deutlich, daß es derzeit zu wenig empirische Forschung zu diesem Themenbereich gibt. Die Gefahr der Vertiefung der Wissenskluft ist evident und es stellt sich die Frage, inwieweit medienpädagogische Angebote einen Beitrag zum Abbau dieser Kluft leisten können (16). Erste Projekte und Studien hinterlassen hier unterschiedliche Eindrücke. So zeigte eine aktuelle Untersuchung – in der Mediothek der Stadt Stuttgart – zur Internetnutzung, daß gegenwärtig genau so viele Frauen wie Männer das Netz nutzen und daß nicht vorrangig Jugendliche im Netz surfen.

Dies entspricht nicht dem Trend in der Repräsentativbefragung der ARD-Onlinestudie. Andererseits gab es Projektberichte, die keine Leichtigkeit des Umgangs mit neuen Techniken feststellen und gerade bei Jugendlichen aus bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen ein geringes Vorwissen in Sachen Computer beobachteten (Düsseldorfer AWO-Projekt).

Genauere empirische Studien sind das eine. Damit beantwortet sich aber nicht die Frage nach der grundlegenden Orientierung der Medienpädagogik in dieser Situation. Reicht eine Kompensationspädagogik wirklich aus? Reicht es aus, einfach systematischer an Schulen die „neuen Kulturtechniken“ zu unterrichten, Multimedia-Computer anzuschaffen und LehrerInnen in „Schnellkursen“ auszubilden? Meines Erachtens bedarf es konzeptioneller Überlegungen, die u.a. folgende Aspekte berücksichtigen: „Bildsprachen lernen“ und „Computersprachen lernen“ sind nicht als Additivum zu verstehen, sondern sollten in ein interdisziplinäres Konzept „Sprachkompetenz und Medienkompetenz“ integriert werden, das die Vermittlung und Aneignung verschiedener Kulturtechniken zusammenführt (Erwerb von schrift-, wort-, bildsprachlichen und multimedialen Ausdrucksformen). Der Erwerb von Sprach- und Medienkompetenz kann nicht von Prozessen sozialer Kommunikation

Genauere empirische Studien sind das eine. Damit beantwortet sich aber nicht die Frage nach der grundlegenden Orientierung der Medienpädagogik in dieser Situation. Reicht eine Kompensationspädagogik wirklich aus? Reicht es aus, einfach systematischer an Schulen die „neuen Kulturtechniken“ zu unterrichten, Multimedia-Computer anzuschaffen und LehrerInnen in „Schnellkursen“ auszubilden?



Die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ist eng mit Fragen der Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung verbunden.

und Interaktion losgelöst werden. Die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ist eng mit Fragen der Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung verbunden. Es kann deshalb nicht um die Aneignung eines abstrakten Sets von Zeichensystemen gehen, sondern um Formen eines lebensweltbezogenen Erwerbs von Kulturtechniken, der von den vorhandenen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, ihren Erfahrungen, Gefühlen und Phantasien ausgeht (sozial-kommunikativer und sozial-ästhetischer Ansatz).

Gerade Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit schriftsprachlichen Ausdrucksformen haben, sollten nicht in ein Kompetenzkonzept gezwängt werden, das einseitig Schriftlichkeit betont. Wichtig ist eine Förderung verbaler Ausdrucksformen, aber auch körpersprachlicher, visueller und audiovisueller Ausdrucksformen. Eine Dominanz schriftsprachlicher über präsentativ-symbolische, ganzheitliche Ausdrucksformen ist zu überwinden. Es geht um die Entwicklung neuer Formen des Zusammenspiels von diskursiven und präsentativ-symbolischen Formen. Die technisch-ästhetischen Möglichkeiten von Multimedia sind hierfür zu nutzen.

Eine einseitige Orientierung an der Wissenskluff-Hypothese läuft Gefahr, kognitive Fragen des Wissenserwerbs und diskursive Kommunikationsformen überzubetonen und jene Kinder und Jugendlichen zu stigmatisieren, die auf anderen Gebieten ihre Stärken haben. Zwar sind mit der Wissenskluff – und ihrer drohenden Vertiefung – Probleme struktureller Benachteiligung verbunden. „Strukturelle Benachteiligung“ liegt vor, wenn bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu gesellschaftlich relevanten Werten und Ressourcen verwehrt bleibt oder erschwert ist. Auch Medienpädagogik ist gefordert, „Gegengewichte“ zu setzen, damit z.B. HauptschülerInnen bessere Zugangschancen zur Computernutzung eröffnet werden. Dies ist wichtig, nicht zuletzt für die Verbesserung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Andererseits sollte Medienpädagogik nicht in eine „Modernisierungsfälle“ tappen, die einseitig auf Wissenserwerb orientierte Konzepte favorisiert und die sozial-kommunikativen und sozial-ästhetischen Dimensionen von Kompetenzerwerb unterschätzt. Sollten wir nicht genauer hinschauen, wie z.B. Kinder und Jugendliche aus sogenannten benachteiligten Verhältnissen mit

traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Formen des Zugangs, der Aneignung, des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln – und welche Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede dabei zu beobachten sind? Sollten wir nicht sehr vorsichtig sein mit medienpädagogischen Angeboten, die sich an Kompetenz-Konzepten orientieren, die „mittelschichtorientiert“ sind? Ich weiß um die Problematik des Begriffs „Mittelschicht“ – aber besteht nicht die Gefahr, daß medienpädagogische Angebote, die sehr stark auf Kognition, Planung und Reflektion abzielen, vorhandene kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen vieler Kinder und Jugendlichen übergehen?

Mit diesen Fragen möchte ich zur dritten und letzten These überleiten:

Medienpädagogik ist immer noch „mittelschichtlastig“. Notwendig ist eine Ausdifferenzierung medienpädagogischer Konzepte, die soziokulturelle Unterschiede berücksichtigen. Zunächst einige Bemerkungen zur bereits erwähnten Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung liegt darin, bisherige konzeptionelle Erfahrungen mit medienpädagogischen Angeboten und Projekten mit Kindern und Jugendlichen unter Aspekten soziokultureller Unterschiede zu erheben und auszuwerten (Schwerpunkt: aktive Medienarbeit).

Die zentralen Fragestellungen der 1998 durchgeführten Experteninterviews bezogen sich auf das Zustandekommen von bzw. die Zugänge zu Angeboten und Projekten, die Motivation, die Resonanz bei Mädchen und Jungen, die Intentionen und Zielsetzungen, die Formen der Kompetenzaneignung und -vermittlung in den Gruppen, die Verwendungszwecke/Formen des Öffentlichmachens der Produktionen sowie die Rolle der medienpädagogischen MitarbeiterInnen. Die befragten Kolleginnen (17) und Kollegen (43) kamen aus größeren Städten (31), aus Mittelstädten (28) sowie aus ländlichen Regionen (11). Bei der Auswahl der Personen wurden verschiedene Arbeitsfelder in der schulischen und außerschulischen Medienarbeit, die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen sowie der Einsatz unterschiedlicher Medienarten berücksichtigt. Wie eingangs erwähnt, beginnt derzeit die Auswertung der transkribierten Interviews.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse wird im Laufe des zweiten Halbjahres 1999 erfolgen.

Nun zu meiner dritten These. Ich stütze mich dabei auf eine erste Durchsicht des Materials der Studie, werde aber auch einzelne Tagungsbeiträge aufgreifen. Im ersten Teil der These sprach ich von der „Mittelschichtlastigkeit“ der Medienpädagogik. Diese Aussage bezieht sich – wie die folgenden – vor allem auf verschiedene Formen aktiver Medienarbeit und die dabei angewandten Konzepte. Worin zeigt sich diese „Mittelschichtlastigkeit“? In welcher Hinsicht sind medienpädagogische Angebote auszdifferenzieren?

Ich werde mich auf drei Fragen konzentrieren:

• 1. Welche Zugänge haben sich bewährt?

Es gibt zuwenig zielgruppenspezifische Angebote für Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen. Medienprojekte in Jugendzentren werden schon seit einiger Zeit in geringerem Umfang angeboten. An Hauptschulen gibt es einen großen Bedarf an der Verstärkung medienpädagogischer Angebote. Ähnlich sieht es an sonderpädagogischen Einrichtungen aus. 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. Typisch für die Problemlage vieler Medieneinrichtungen ist die folgende Aussage eines Kollegen, der bei 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“.

Fragen des Zugangs sind zunächst einmal entscheidend. Notwendig sind verschiedene Formen einer „aufsuchenden“, einer mobilen Medienarbeit. Notwendig sind aber auch die Zusammenarbeit mit MitarbeiterInnen aus sozialpädagogischen Einrichtungen sowie qualifizier-

Sollten wir nicht genauer
hinschauen, wie z.B.
Kinder und Jugendliche
aus sogenannten benach-
teiligten Verhältnissen
mit traditionellen und
neuen Medien umgehen,
welche Formen des
Zugangs, der Aneignung,
des Ausdrucks sie bevor-
zugen und entwickeln –
und welche Ähnlich-
keiten, aber auch Unter-
schiede dabei zu beob-
achten sind?

Besonders im Bereich der Projektarbeit sind flexible Formen der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen zu entwickeln, um genügend Zeit für eine Erfahrungsproduktion mit Medien zu haben. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht von der Durchführung von Workshops in Einrichtungen der Sozial- und Medienarbeit über attraktive Fortbildungen für LehrerInnen, die praxisbezogen Medienkompetenzen vermitteln und konkrete Anregungen für den Unterricht geben, bis hin zur Auslagerung einzelner Bereiche an außerschulische, nicht-kommerzielle Einrichtungen.

te „Schnupperangebote“ (niederschwellige Angebote), die zum Weitermachen motivieren. Schließlich ist die Intensivierung der Kooperation von schulischer und außerschulischer Medienpädagogik, die lokale Vernetzung personaler und sachlicher Ressourcen eine wichtige Aufgabe. Wir brauchen eine wirkliche Öffnung der Schulen! LehrerInnen, SozialpädagogInnen und MedienpädagogInnen können voneinander lernen. Es geht um einen Austausch, der für die jeweilige Arbeit konzeptionell neue Impulse und langfristig auch zeitliche Entlastungen durch bessere Formen der Aufgabenteilung bringt.

Besonders im Bereich der Projektarbeit sind flexible Formen der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen zu entwickeln, um genügend Zeit für eine Erfahrungsproduktion mit Medien zu haben. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht von der Durchführung von Workshops in Einrichtungen der Sozial- und Medienarbeit (in Verbindung mit einer Vor- und Nachbereitung an Schulen), über attraktive Fortbildungsangebote für LehrerInnen, die praxisbezogen Medienkompetenzen vermitteln und konkrete Anregungen für den Unterricht geben, bis hin zur Auslagerung einzelner Bereiche an außerschulische, nicht-kommerzielle Einrichtungen wie z.B. Fachstellen für Medienpädagogik, die auszubauen sind (Schule hat kein Monopol auf die Vermittlung von Kulturtechniken!).

• 2. Welche Formen der Aneignung von Medienkompetenz haben sich bewährt?

Räume für ein spielerisches Kennenlernen der Gestaltungsmöglichkeiten mit Medien, praktisches Tun und viel Zeit fürs Ausprobieren und Produzieren – das sind die wichtigsten Hinweise, die sich fast wie ein „roter Faden“ durch die Experteninterviews ziehen.

KollegInnen berichten oft über Schwierigkeiten, mit sozial benachteiligten Jugendlichen zu arbeiten: „Erst müsse man mühselig Blockaden abbauen und Vertrauen entwickeln, dann Motivationsarbeit leisten und dann noch schauen, daß die Kids kontinuierlich am Ball bleiben, da sie wenig Durchhaltevermögen haben“ (Zwischenbericht KARL-HEINZ ROLLER). Es soll hier nicht gelegnet werden, daß es so etwas wie „schwierige“ Kinder und Jugendliche gibt, die aufgrund

belastender Lebensbedingungen kommunikative und motivationale Probleme haben. Oft liegt es aber auch daran, daß medienpädagogische Konzepte zu wenig die vorhandenen Fähigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Wer z.B. bei einer Medienproduktion zu lange plant, zu lange Storyboards erstellen lässt und zu wenig Raum für intuitive Arbeits- und Ausdrucksformen eröffnet, der demotiviert Kinder und Jugendliche! Insbesondere präsentativ-symbolische Ausdrucksformen sind mehr zu fördern. So berichtete INGRID BOUNIN aus dem Forum „Radioarbeit“, daß Jugendliche experimentierfreudiger wurden, als es um die Verwendung von Musik und nicht nur um Wortbeiträge ging. Ähnliches ist auch aus dem Videobereich bekannt: Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen bevorzugen Bild-Musik-Produktionen und agieren auch gerne vor der Kamera (Inszenierung von Körperlichkeit). Offensichtlich ist es ein Problem mittelschichtorientierter Medienarbeit, zu sehr auf kognitive Arbeitsformen, auf Planung und Reflektion zu setzen. Demgegenüber ist es wichtig, viel stärker ein Zusammenspiel von kognitiv-planerischen und assoziativ-intuitiven Arbeits- und Aneignungsformen zu fördern. Dies ist notwendig, damit Medienarbeit zu einem Experimentier- raum für Formen subjektiver Stil- und Symbolbildung wird.

In einem Interview schilderte eine Kollegin sehr schön ihre Erfahrung mit „schwierigen“ Kindern: „Anfangs bleiben schwierige Kinder in Klassen nicht bei der Stange, man kann sie in der Gruppenarbeit schwer fassen. Aber nach kurzer Zeit geht es meistens trotzdem, weil solche Kinder oft sehr viel Phantasie haben, sehr viel Kreativität im Umgang mit Geräuschen, Stimme und sogar Sprache entwickeln, tolle Phantasiegeschichten einbringen, auf die die anderen gar nicht kommen, weil sie einfach eine beschränktere Wahrnehmung haben.“

Diese „Stuttgarter Frauen“ meinten, sie arbeiten mit „außerordentlichen“ Kindern zusammen. Das ist ein toller Ausdruck. In jeder Klasse gibt es „außerordentliche“ Kinder. Diese Kinder kann man über Medien ganz oft einbeziehen, die haben dann manchmal wirklich ihr „Coming Out“, weil sie die „Anerkennung der ganzen Klasse bekommen – eine Anerkennung, die sie

oft jahrelang nicht bekommen haben“.

Ja, das ist es: Die persönliche Zuwendung, die Akzeptanz ihrer Geschichten, Phantasien, die Akzeptanz und Förderung ihrer vorhandenen Ausdrucksformen.

Notwendig ist eine sozial-ästhetische Ausdifferenzierung medienpädagogischer Konzepte, die konsequent von den Subjekten, ihren sozialen Bedürfnissen und Themen, ihren ästhetischen Präferenzen und Ausdrucksformen ausgeht. Auf dieser Grundlage kann eine Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen, anderen ästhetischen Ausdrucksformen erfolgen. Hierfür reichen

kulturellen Milieus kommen Das fängt mit einer Angst vor Körperlichkeit an (stärkerer Körperkontakt unter Jugendlichen), geht über Sprachprobleme weiter (spezielle Ausdrücke) und schließt Fragen der Arbeitsformen und der Motivation ein (stärker personenbezogen, weniger themenorientiert). Kein noch so gutes technisches und ästhetisches Medienwissen kann Empathie, emotionale Nähe und ein Sich-einlassen ersetzen. Was wir brauchen sind MedienpädagogInnen, die sich auf Kinder und Jugendliche einlassen, sie ernst nehmen, Reibungsflächen bieten, die persönliche und emotionale



Konzepte allein nicht aus.

• 3. *Welche MedienpädagogInnen brauchen wir?*
Die meisten MedienpädagogInnen sind mittelschichtsozialisiert und haben oft Schwierigkeiten mit Kommunikations- und Umgangsformen von Kindern und Jugendlichen, die aus anderen sozio-

Bezüge herstellen.

Gefragt ist das Einbetten von Medienkompetenzen in pädagogisches Handeln. Eine Kollegin sagte einmal zu mir: „Es gibt wahrscheinlich soviel Konzepte wie es MedienpädagogInnen gibt!“ Da ist was dran. Es mag zwar verschiedene „Grundrichtungen“ in der Medienpädagogik

geben, aber letztlich steht jede/r vor der Aufgabe, immer wieder aufs Neue auf die jeweilige Gruppe so situationsbezogen wie möglich einzugehen. Dafür brauchen wir nicht nur Medienkompetenzen, z.B. das Wissen, welches Medium sich für welche Ausdrucksabsicht, Gruppenkonstellation und anvisierte Öffentlichkeit am besten eignet. Für eine Medienarbeit, die sich konsequent an den Menschen orientiert, brauchen wir vor allem Zeit.

Ein Kollege formulierte es in einem Interview so: „Es geht um die Menschen, die diese Arbeit machen. Sie müssen gut ausgebildet sein, 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.“

Damit schließt sich der Kreis. In der ersten These ging es um die ungeduldige Gesellschaft, den Zwang zu ständiger Flexibilität und um eine Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildung, die mehr Zeit benötigt, um die vielfältigen Erlebnisfragmente verarbeiten zu können. Mit der zweiten These wollte ich deutlich machen, daß Medienpädagogik mehr sein sollte als Kompensationspädagogik zum Abbau von Wissensklüften zwischen „Informationsreichen“ und „Informationsarmen“. Vielmehr sollte unser Blick für sozial-ästhetische Ausdrucksformen geöffnet werden, die oft quer zu einer mittelschicht-orientierten Mediennutzung und Medienpädagogik liegen. Dies versuchte ich in der – letzten – These von der „Mittelschichtlastigkeit“ der Medienpädagogik aufzuzeigen.

Was ist die Quintessenz meiner Überlegungen? Ganz einfach: Nicht ständig den jeweils neuesten technologischen Innovationen hinterher zu jagen und dabei sich und andere „außer Atem“ zu bringen – sondern sich ZEIT nehmen für sich und die Menschen, Zeit für Aufmerksamkeit und Zuwendung, für soziale und ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse, die Freude machen und eine wirkliche Bereicherung sind – gerade auch in medienpädagogischen Projekten!

• Fotos

Aus einer Videodokumentation des Forschungsprojekts „VideoCulture“: Jugendliche wählen Musik für einen Videoclip aus, während ein Jugendlicher tanzt.

ANMERKUNGEN

- 1) FASSLER, M.: *Wissensreich und bildungsarm*. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur eV. (Hg.): „Mediengesellschaft – Neue ‚Klassengesellschaft‘?“ Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Bielefeld, 1998, S. 26.
- 2) Südwestfunk (Hg.): *Ran ans Radio*. Schüler verschaffen sich Gehör. Baden-Baden, 1998. Videocassette (Verleih über Kreis- und Stadtbildstellen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz).
- 3) DONATELLO, B.: *Andrej Tarkowski*. Eine Dokumentation. WDR 1995.
- 4) SENNETT, R.: *Der flexible Mensch*. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin Verlag, Berlin 1998, S. 12.
- 5) SENNETT, R.: a.a.O., S. 198.
- 6) HERZOG, R.: *Erziehung im Informationszeitalter*. In: Heinz Nixdorf MuseumsForum: Paderborner Podium. Paderborn 1998.
- 7) Zu diesen gesellschaftlichen Bereichen gehört auch die Ökonomie. Auch in der Ökonomie geht es um strukturierende Prinzipien. Eine ausschließlich am Konkurrenzprinzip eines immer Mehr, immer Schneller, immer Größer orientierte Wirtschaftsweise wird auf Dauer die Bedürfnisse der großen Mehrheit der Menschen nicht befriedigen können. Die unersättlichen Fusionierungen auf globaler Ebene und die zynische Hinnahme von Massenarbeitslosigkeit sind keine Antwort auf die vorhandenen sozialen und ökonomischen Ungerechtigkeiten in dieser Welt.
- 8) NIESYTO, H.: *Erfahrungsproduktion mit Medien*. Weinheim und München 1991.
- 9) NIESYTO, H.: *Rahmenkonzept Medienpädagogik*. Stellungnahme für den „Koordinationskreis Medien-erziehung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Ludwigsburg 1997.
- 10) BUCKINGHAM, D.: *Cyborgs in the classroom? Media education in an age of cultural fragmentation*, siehe S. 40.
- 11) Vgl. u.a. die Beiträge von DIETER BAACKE, JÜRGEN MANSEL und RENATE MÜLLER auf der Tagung „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ vom 18.–20.02.1998 in Bielefeld. In: MANSEL, J. (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Weinheim 1999.



PROF. DR. HORST NIESYTO,
 unterrichtet Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Er ist Leiter der Forschungsprojekte „VideoCulture“ sowie „Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede“.

- 12) Zum Konzept *Jugendkulturelle Symbolmilieus* vgl. mein Beitrag *Video als Ausdrucksmedium*. In: MANSEL, J. (Hg.), a.a.O.
- 13) HURRELMANN, B.: *Lesegewohnheiten im Umbruch*. In: Deutsche Lehrerzeitung. Nr. 31/32, 1997, S. 20.
- 14) VAN EIMEREN, B./OEHMICHEN, E./SCHRÖTER, CH.: *ARD-Online-Studie 1997. Onlinenutzung in Deutschland*. In: Media Perspektiven 10/1997, S. 548–557.
- 15) KLINGLER, W./ZOCHE, P./HARNISCHFEGER, M./KOLO, C.: *Mediennutzung der Zukunft*. In: Media Perspektiven 10/1998, S. 490–497.
- 16) In diesem Zusammenhang resümierte das Forum 4 der GMK-Tagung als ein zentrales Problem, daß bei der gegenwärtigen medienpädagogischen Arbeit die „normalen im Arbeitsprozeß stehenden Erwachsenen, die in unterschiedlichen Berufsfeldern arbeiten oder wieder arbeiten wollen, praktisch keine Berücksichtigung finden“ (Bericht *Horst Heidtmann*).