

Horst Niesyto

**MEDIENPÄDAGOGIK UND
SOZIOKULTURELLE UNTERSCHIEDE**

Langfassung einer Studie auf der Basis von
Experten-Interviews
in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Ludwigsburg 2004

© Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg 2004
ISBN 3-924080-27-5

AUFTRAGGEBER DER STUDIE

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Baden-Baden

KONZEPTION DER STUDIE UND AUTOR

Prof. Dr. Horst Niesyto

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik

Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Tel: 07141/140-221; E-mail: Niesyto_Horst@ph-ludwigsburg.de

Internet: <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/niesyto.htm>

MITARBEITER/INNEN (Durchführung von Experten-Interviews)

Inge Bozenhardt, Freiburg

Karin Eble, Freiburg

Karl-Heinz Roller, Stuttgart

HINWEIS

Die Studie wurde 1998/99 durchgeführt und basiert auf der Auswertung von über 60 Experten-Interviews mit Medienpädagog/innen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, medienpädagogische Konzepte stärker auszudifferenzieren, insbesondere auf dem Hintergrund bildungsmäßiger Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen. Anschauliche, spielerische und situativ strukturierte Lernarrangements sind notwendig, um Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen beim Selbstaussdruck mit Medien zu fördern.

Die *Kurzfassung* der Studie, die im Jahr 2000 erschien, ist kostenfrei beim Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, SWR Medienforschung, Hans-Bredow-Straße, 76530 Baden-Baden, zu beziehen.

Aufgrund anhaltender Nachfrage wird hiermit die *Langfassung* der Studie im Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg erneut zugänglich gemacht. Wir danken dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest für die Überlassung der Rechte und hoffen, dass Kolleg/innen in verschiedenen Feldern der Kultur- und Medienarbeit Anregungen für die eigene Praxis erhalten.

Aktuelle Befunde zur Online-Nutzung und zu Aneignungsstrukturen von Jugendlichen^{*)} zeigen, wie wichtig Studien und Praxisforschungen sind, um bei der Konzeptionierung medienpädagogischer Angebote soziale und bildungsmäßige Differenzen nicht zu übergehen und eine „Mittelschichtlastigkeit“ in der Medienpädagogik zu vermeiden.

Horst Niesyto
Ludwigsburg, im Juni 2004

*) Hans-Uwe Otto / Nadia Kutscher / Alexandra Klein / Stefan Iske: Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen. Bielefeld 2004.
Internet: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html>

INHALT

1	EINLEITUNG	9
2	MEDIENNUTZUNG, -PÄDAGOGIK UND SCHICHTUNTERSCHIEDE	13
3	ZUR REFLEXION VON INTENTIONEN UND ZIELEN	18
3.1	Wege zur Medienpädagogik	18
3.2	Ähnliche Grundintentionen und Ziele	21
3.2.1	Spass haben	21
3.2.2	Freiwilligkeit	21
3.2.3	Orientierung an Lebenswelten	22
3.2.4	Orientierung an Medienwelten	23
3.2.5	Selbstbewusstsein fördern	25
3.3	Spezielle Intentionen und Ziele	25
3.3.1	Kritisch-reflexive Medienarbeit	26
3.3.2	Medienarbeit als Persönlichkeitsbildung	27
3.3.3	Medienarbeit als Wahrnehmungsbildung	27
3.3.4	Medienarbeit als berufliche Qualifizierung	28
3.3.5	Sonstige Intentionen und Ziele	29
3.4	Relevanz von Modellen und Forschungsergebnissen	30
4	WELCHE ZUGÄNGE SIND WICHTIG?	32
4.1	Problematische Zugangsformen	32
4.2	Aufsuchende Medienarbeit	33
4.3	Mobile Angebote	33
4.4	Lokale Vernetzungen	34
4.5	Persönliche Bezüge herstellen	35
5	MOTIVATION: FÖRDERNDE UND HEMMENDE FAKTOREN	36
5.1	"Spass haben" und "Lust am Spielen"	36
5.2	Subjektorientierte Themen und Ausdrucksformen	37
5.3	Weitere motivationsfördernde Faktoren	38
5.4	Motivationshemmende Faktoren	39
5.5	Motivation und soziokulturelle Besonderheiten	40

6	KOMPETENZBILDUNG	42
6.1	Bewährte Formen der Kompetenzbildung	42
6.2	Schwierige Formen der Kompetenzbildung	44
6.3	Kompetenz und Handlungsorientierung	45
6.3.1	“Handwerk lernen” und “Üben” in Verbindung mit “praktischem Tun”	45
6.3.2	Möglichkeiten zu “trial and error”, “rumspinnen”, “spielen mit Medien”	46
6.4	Kompetenz und Subjektorientierung	47
6.4.1	Kinder und Jugendliche haben ein begrenztes mediales Gestaltungswissen	47
6.4.2	Kinder und Jugendliche haben ein relativ entwickeltes mediales Gestaltungswissen	47
6.4.3	Zum Verhältnis von Verhältnis von Spontaneität und Planung	48
6.5	Kompetenz und Kreativität	51
6.5.1	Kreativitäts-Auffassungen bei den Expert/innen	51
6.5.2	Kreativitätsfördernde Faktoren	55
6.5.3	Kreativitätshemmende Faktoren	58
6.6	Computereinsatz in der Medienarbeit	59
6.6.1	Schwerpunkte der Kompetenzbildung in verschiedenen Praxisfeldern	60
6.6.2	Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen	62
6.7	Musik in Medienproduktionen	65
7	GRUPPENPROZESSE - WORAUF KOMMT ES AN?	67
7.1	Bewährte Arbeitsformen	67
7.1.1	Einen strukturierenden Rahmen schaffen	67
7.1.2	Arbeit in Kleingruppen	68
7.1.3	Keine voreiligen Spezialisierungen	68
7.1.4	Förderung von Teamfähigkeit und kommunikativer Kompetenz	69
7.1.5	Sozial-emotionales Lernen und Selbstbewusstsein fördern	70
7.2	Zum Verhältnis von Prozess- und Produktorientierung	71
7.2.1	Stärkere Produktorientierung	72
7.2.2	Stärkere Prozessorientierung	73
7.2.3	Produkt- und Prozessorientierung hängen von Variablen ab	74
7.3	Der Faktor „Zeit“	75
7.3.1	Medienarbeit sollte sich ausreichend Zeit lassen	75
7.3.2	Medienarbeit sollte in sehr überschaubaren Zeiträumen stattfinden	77
8	MEDIENARBEIT UND ÖFFENTLICHKEIT	79
8.1	Verwendungszwecke von Eigenproduktionen	79
8.2	Orte des Öffentlichmachens	80
8.3	Förderung von Motivation	80
8.4	Förderung von Selbstbewusstsein	81
8.5	Förderung von Reflexionsfähigkeit und Toleranz	82
8.6	Problembereiche	83

9	MEDIENARBEIT UND GESCHLECHT	86
9.1	Mädchen und Medienarbeit	86
9.1.1	Stärkere Inhaltsorientierung	86
9.1.2	Größeres Durchhaltevermögen und beseres Sozialverhalten	87
9.1.3	Zurückhaltender Umgang mit Technik	87
9.2	Jungen und Medienarbeit	88
9.3	Erfahrungswerte aus gemischtgeschlechtlichen Gruppen	89
9.4	Förderung von Mädchen	91
9.5	Förderung von Jungen	92
9.6	Keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen	93
10	WAS FÜR MEDIENPÄDAGOG/INNEN BRAUCHEN WIR?	94
10.1	Barrieren überwinden und persönliche Bezüge herstellen	94
10.2	Schwerpunkte der Beratung	96
10.2.1	Kreative Inputs und allgemeine Motivationsarbeit	96
10.2.2	Ästhetische Beratung	97
10.3	Beratungsstile	99
10.3.1	Starke Strukturierungshilfen geben	99
10.3.2	Balance zwischen Selbständigkeit und Beratung	101
10.4	Auswertung und Reflexion bei Medienproduktionen	104
10.5	Qualifikationsbedarf bei Mitarbeiter/innen	105
10.5.1	Pädagogische Kompetenzen	105
10.5.2	Ästhetische und technische Kompetenzen	106
11	WAS FÜR INFRASTRUKTUREN BRAUCHEN WIR?	107
11.1	Ausbau dezentraler Angebote	107
11.2	Medienpädagogik an Schulen: Zwischen Vorbehalten und Integration	108
11.3	Ausbau lokaler Kooperationen und Kompetenz-Netzwerke	110
11.4	Anforderungen an die Ausbildung	114
11.5	Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung	115
11.6	Finanzielle Förderung	118
12	ZUSAMMENFASSUNG	120
12.1	Expert/innen bestätigen Benachteiligung	120
12.2	Personelle Voraussetzungen	120
12.3	Geeignete Zugänge schaffen	121

12.4	Vorhandene Stärken fördern und einfühlsam beraten	122
12.5	Infrastrukturelle Verbesserungen	123
12.6	Medienpädagogische Praxisforschung	124
13	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG DER STUDIE	125
	LITERATUR	127
	ANHANG	129

„Anfangs bleiben schwierige Kinder in Klassen nicht bei der Stange, man kann sie in der Gruppenarbeit schwer fassen (...) Diese ‘*ausserordentlichen*’ 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.“

Aussage einer interviewten Kollegin

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. Am deutlichsten zeigen sich diese Unterschiede immer noch in der Prägekraft familiärer Erziehungs- und Mediennutzungsstile (vgl. Hurrelmann 1997). Gleichzeitig 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/Kommer/Mansel/Treumann 1999). „Mediale Selbstsozialisation“ meint, dass Kinder und Jugendliche relativ unabhängig vom Einfluss von Eltern und Pädagogen in die Gesellschaft hinein wachsen, 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/Stolzenburg/Theunert 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 eine systematische, nach Altersstufen und Medienarten differenzierendes 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 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

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

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.

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 Interviews konzentrierten sich auf Erfahrungswerte aus der aktiv-produktiven Medienarbeit (Erstellen von Eigenproduktionen). Dieser Bereich der Medienpädagogik eröffnet für Kinder und Jugendliche große Chancen, um sich Medienkompetenzen in praxisbezogenen Erfahrungs- und Lernprozessen anzueignen.

Die vorliegende Veröffentlichung basiert auf der Auswertung von 67 Expert/innen-Interviews, die 1997 und 1998 von Karl-Heinz Roller in Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie von Inge Bozenhardt und Karin Eble in Baden durchgeführt wurden. 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 (Näheres zur Durchführung der Studie im Kap. 13). 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 Bereitschaft der Expert/innen, über ihre Arbeit Auskunft zu geben, war sehr groß. Lediglich eine Person war nicht zu einem Interview bereit. Ein großer Teil der Interview-Aussagen bezog sich auf Erfahrungswerte unabhängig vom Aspekt „soziokulturelle Unterschiede“. Die Befragung entwickelte sich zu einer Gelegenheit, die eigene Praxis zu reflektieren und zentrale Punkte zusammenzufassen. Die soziokulturellen Unterschiede konzentrieren sich vor allem auf den Aspekt „Schichtunterschiede“. Außerdem fragten wir nach geschlechtsbezogenen Unterschieden. Ethnische, religiöse u.a. Unterschiede wurden nicht speziell erhoben, um das empirische Material aus forschungspraktischen Gründen eingrenzen zu können.

In der Auswertung der Interviews zeigte sich ein vielfältiger medienpädagogischer Erfahrungsschatz. Die vorliegende Veröffentlichung stellt die wichtigsten Ergebnisse entlang zentraler Themenbereiche vor, reflektiert medienpädagogische Vorstellungen und Erfahrungswerte und gibt konkrete Hinweise für die Konzeption von Medienprojekten. Dabei werden besonders jene Aspekte betont, die für die medienpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen wichtig sind. Aus Budget- und Zeitgründen musste bei der Auswertung auf vertiefende Analysen zu altersspezifischen Beson-

derheiten, zu Unterschieden zwischen einzelnen Medienbereichen und zur rezeptiven Medienpädagogik verzichtet werden. Um einen Einblick in die Praxiserfahrungen der Expert/innen zu geben, werden Aussagen nicht nur sinngemäß wiedergegeben und zusammengefasst, sondern an vielen Stellen direkt zitiert ("I" steht für "Interview"; fortlaufende Durchnummerierung der 67 Interviews, also I 1, I 2 usw.). Durch diese Form der Ergebnisdarstellung sollen die eigenen Analysen und Bewertungen zugleich nachvollziehbarer gemacht werden.

2 MEDIENNUTZUNG, MEDIENPÄDAGOGIK UND SCHICHTUNTERSCHIEDE

Auf dem "Forum Kommunikationskultur" in Stuttgart (1998) wies der englische Medienpädagoge David Buckingham 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" (Buckingham 1999). Dieser Analyse ist zuzustimmen. Zwar haben sich Jugendszenen ästhetisch-kulturell vielfältig ausdifferenziert, aber damit ist die Frage nach milieu- und schichtspezifischen Formen der Aneignung und Erfahrung von Wirklichkeit noch nicht beantwortet.

Wir wissen es aus Alltagserfahrungen und aus Studien: Kindern und Jugendlichen stehen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, sie entwickeln unterschiedliche Mediennutzungsstile, die vor allem von sozialen, kulturellen, bildungsmäßigen, geschlechtsbezogenen Faktoren abhängen. Die Vorstellung von einem "autonomen Subjekt", das beliebig aus den zur Verfügung stehenden Angeboten auswählt und sich unbegrenzt in Symbolwelten tummelt, ist eine Fiktion. 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 Mediennutzung?" geringzuschätzen bzw. zu übersehen.

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 Wirklichkeitswahrnehmung, 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 dem Suchen von 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 Onlinenutzung bestätigt die Wissenskluft, 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 Kluft. 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).

Der Blick auf das Sozialisationsfeld Schule zeigt Widersprüchliches. Zwar sind derzeit verschiedene Anstrengungen zur stärkeren Verankerung der Medienpädagogik in den Bildungsplänen und in didaktischen Materialien zu beobachten, doch bereits bestehende Schichtunterschiede drohen durch schulartenspezifische Ungleichheiten eher vertieft, denn abgebaut zu werden. So verfügen die meisten allgemeinbildenden Schulen über keine multimediageeigneten Computerausstattungen mit Netzzugang. Nimmt man als Beispiel die Initiative „Schulen ans Netz“ und schaut sich die Verteilung der Mitglieder nach Schularten an, so rangieren Gymnasien mit 41,5 %, Realschulen mit 23,9 % klar vor Hauptschulen (16,8 %), Grundschulen (7,5 %) und Beruflichen Schulen (2,5 %; vgl. Dichanz 1999: 292). Noch prekärer ist die Tatsache, dass es im Bereich Grund- und Hauptschulen nur wenige Lehrer/innen gibt, die über medienpädagogisches Grundwissen verfügen und praktische Formen eines handlungsorientierten und zugleich reflexiven Umgangs mit Medien in ihrem Unterricht erproben.

Die Frage ist, welche Konzepte in dieser Situation sinnvoll sind, um bestehende Ungleichheiten abzubauen und medienpädagogische Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen zu fördern. Reicht es aus, einfach systematischer an Schulen – beginnend mit der Grund-

schule – die neuen „Kulturtechniken“ zu unterrichten, Multimedia-Computer anzuschaffen und Lehrer/innen in Schnellkursen auszubilden?

Die derzeitigen Überlegungen gehen noch zu sehr von den Medien aus, sie sind zu einseitig vom Erwerb von Bedienungswissen geprägt und haben eine starke Textorientierung (auch im Computerbereich) nicht überwunden. 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 Wissenskluft-Hypothese läuft Gefahr, kognitive Fragen des Wissenserwerbs und diskursive Kommunikationsformen überzubetonen und jene Kinder und Jugendliche zu stigmatisieren, die auf anderen Gebieten ihre Stärken haben. Hinzu kommt, dass sich mit der Wissenskluft-Hypothese Theorie- und Forschungslücken verbinden, auf die Hans-Dieter Kübler in einem Überblicksbeitrag aufmerksam machte, z.B. die Schwierigkeit, „Kanonbildungen“ des Wissens vorzunehmen, die Singularität und Kurzfristigkeit vieler Wissenskluft-Studien, fehlende Untersuchungen zur praktischen Bewältigung der „Wissensflut“ im Alltag, das Fehlen eines theoretisch begründeten Wissensbegriffs (Kübler 1999).

Was für die Mediennutzung gilt, hat auch für die Medienproduktion (aktive Medienarbeit) Bedeutung. Bisher gibt es nur wenige Studien, die die unterschiedlichen Stile der Aneignung von Medien und des Ausdrucks mit Medien zum Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung gemacht haben (u.a. Niesyto 1991). Die Frage ist, inwieweit milieu- und schichtspezifische Besonderheiten zu beobachten sind – jenseits postmoderner „Wahlfreiheiten“. Diese Frage hängt mit der Einschätzung zusammen, dass Kinder und Jugendliche soziokulturelle Milieus benötigen, um die Komplexität der Welt bewältigen zu können (Böhnisch 1996). Kinder und Jugendliche erschließen sich ihre Welt in konkreten sozialräumlichen Umwelten, vor allem in Gleichaltrigen-Gruppen, machen Erfahrungen an gemeinsamen Orten. Hierzu gehört auch die Nutzung von Medien - Baacke u.a. wiesen in ihren Studien überzeugend auf den Zusammenhang von Lebenswelten und Medienorten hin (Baacke/Sander/Vollbrecht 1991).

Soziokulturelle Milieus verschwinden nicht, aber sie verändern ihre Struktur, sie sind stärker als in der Vergangenheit durch mediale Einflüsse geprägt. Milieubildung vollzieht sich heute bei Jugendlichen - so die These – vor allem als symbolisch vermittelter Prozess der Stilbildung und Selbstfindung zwischen sozialräumlichem "Bezogen-Sein" und eher medienvermittelten "Entgrenzungen". Jugendkulturelle Milieus bilden sich auf diesem Hintergrund nicht nur über lokale, gemeinwesenvermittelte Formen des Alltagshandelns, der sozialräumlichen Aneignung und biografischer Zeiterfahrungen, sondern auch über medienvermittelte Symbolmuster. Es entstehen jugendkulturelle Symbolmilieus als neuartige Verbindungen von medienvermittelten Symbolmustern (als medialen Settings) und sozialen Settings der Lebensbewältigung (Niesyto 1997). Pädagogisch ist dieser Ansatz deshalb relevant, weil es um die Förderung alternativer Milieus durch verschiedene

Formen der Kinder- und Jugendarbeit geht. Angebotsformen praktischer Medienarbeit können in dieser Perspektive als sozial-ästhetische Anregungsmilieus verstanden werden, die Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur symbolischen Weltaneignung, Kommunikation und Orientierung eröffnen.

Was bedeutet in diesem Zusammenhang "Benachteiligung"? Benachteiligung liegt vor, wenn bestimmten soziale 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 ist. Bezogen auf Medienpädagogik und Medienarbeit: 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. Diese Verarbeitungsweisen sind mit Werten, Deutungs- und Verhaltensmustern verbunden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, schichtspezifische Werte und Muster zu unterscheiden und eine Hierarchisierung zwischen ihnen zu vermeiden. Unterschiede und Andersartigkeiten sind wahrzunehmen, zu respektieren und im Sinne einer subjektorientierten Sichtweise zum Ausgangspunkt des eigenen pädagogischen Handelns zu machen. Dies gilt auch für Medienpädagogik und Medienarbeit.

Konkret: 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 für ein sinnvolles (medien-)pädagogisches 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.

Was folgt aus diesen Überlegungen? Einerseits ist Medienpädagogik sehr wohl gefordert, Gegengewichte zu Prozessen gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung zu setzen, damit z.B. Hauptschüler/innen bessere Zugangschancen zur Computernutzung und zur Internetnutzung eröffnet werden. Dies ist wichtig, nicht zuletzt für die Verbesserung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Andererseits sollte Medienpädagogik nicht in eine Modernisierungsfalle tappen, die einseitig auf Wissenserwerb orientierte Konzepte favorisiert und die sozial-kommunikativen und sozial-ästhetischen Dimensionen von Kompetenzaneignung unterschätzt. Medienpädagog/innen sollten genau hinschauen, wie z.B. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen mit traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Formen des Zugangs, der Aneignung, des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln.

Die Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“ fragte explizit nach den unterschiedlichen Zugangs-, Aneignungs- und Ausdrucksformen, insbesondere im Kontext aktiver Medienarbeit. Der Begriff „benachteiligte Verhältnisse“ verbindet sich dabei vor allem mit folgenden Faktoren:

- Benachteiligungen aufgrund niedrigerer formaler Bildungswege oder fehlender Bildungsabschlüsse;
- Benachteiligungen aufgrund schwieriger sozialer / familiärer Verhältnisse;
- Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit;
- Benachteiligungen aufgrund körperlicher und/oder geistiger Behinderungen.

“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 (vgl. die Ergebnisse o.g. Studien).

Unsere Expertenbefragung ergab in verschiedener Hinsicht eine “Mittelschicht-Lastigkeit” der Medienpädagogik. Es zeigte sich, dass die eigene Sozialisation und Ausbildung der Medienpädagog/innen oft Grenzen für ein Verstehen anderer Milieus, für einen persönlich-pädagogischen Bezug markieren. In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Erfahrungswerte vorgestellt und im Hinblick auf konzeptionelle Kurskorrekturen interpretiert.

3 ZUR REFLEXION VON INTENTIONEN UND ZIELEN

Wenn wir davon ausgehen, dass sich medienpädagogische Aktivitäten im Spannungsfeld von soziokulturell unterschiedlichen Lebenslagen und Prozessen medialer Selbstsozialisation ansiedeln, kommt der Frage pädagogischer Konzepte und Arrangements eine entscheidende Bedeutung zu. Was waren die Wege der befragten Expert/innen zur Medienpädagogik? Welche Intentionen und Zielsetzungen verbinden sie mit medienpädagogischen Aktivitäten? Welchen Zugang haben sie zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen?

3.1 WEGE ZUR MEDIENPÄDAGOGIK

Die Wege zur Medienpädagogik gestalteten sich recht unterschiedlich. Grob können folgende Wege unterschieden werden:

- In der eigenen Biografie spielten Medien eine besondere Rolle und weckten später das Interesse, sich auch beruflich mit Medien zu befassen. Beispiel: Kinofilme als „Lebensbegleiter“.
- Über spontane, situative Erlebnisse im Berufsalltag. Beispiel: Entdecken der Faszination von Video für Jugendliche im Jugendhaus.
- In Auseinandersetzung mit pädagogischen Überlegungen. Beispiel: Grenzen eines bewahrpädagogischen Jugendschutzes überwinden, sich für die Medienerfahrungen von Schüler/innen öffnen.
- Durch Teilnahme an Fortbildungskursen. Beispiel: Über die Teilnahme an einem Videokurs neugierig geworden.
- In Auseinandersetzung mit medienpolitischen Entwicklungen. Beispiel: Kritische Auseinandersetzung mit der Einführung des Privatfernsehens; Engagement für eine lokale, nicht-kommerzielle Radioarbeit.
- In Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Massenmedien für das eigene Fach. Beispiel: Wie vermitteln Medien religiöse Inhalte?
- Durch Zufälle. Beispiel: In einem pädagogischen Praktikum mit einem Medienprojekt konfrontiert worden.
- Höchst individuelle „Bastelwege“ zur Medienpädagogik.

Die Reihenfolge drückt keine Gewichtung oder Häufung aus. Die Wege zur Medienpädagogik gestalten sich äußerst vielfältig. Nahezu alle interviewten Expert/innen eigneten sich medienpädagogische Inhalte meist auf autodidaktischem Wege an. Lediglich fünf der befragten 67 Personen studierten Medienpädagogik im Schwerpunkt, zwei Kommunikationswissenschaft/Publizistik, zwei Medientechnik. Die meisten der Befragten absolvierten eine Lehrerausbildung (etwa ein Drittel) oder studierten Sozialpädagogik (knapp ein Viertel). Neben Religionspädagogik (vier Kollegen) waren andere Berufsgruppen nur jeweils mit ein bis zwei Personen vertreten.

Die akademische Ausbildungswege - sehen wir einmal vom Studium der Sozialpädagogik ab - öffnen nicht gerade die Augen für die alltägliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen.

sen. Und auch beim Sozialpädagogik-Studium muss man genau hinschauen, was, wo, wie studiert wurde. Die jeweilige Sozialisation, insbesondere ihre soziokulturellen und sprachlichen Dimensionen, markieren meistens deutliche Grenzen für ein Sich-Einlassen auf andere Milieus. Letztlich hängt jedoch sehr viel von der jeweiligen Person ab, von ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu Empathie, Offenheit und Neugier. Ein Teil dieser Qualitäten kann durch Erfahrungen und Lernen erworben werden, vieles bleibt jedoch mit tiefersitzenden Persönlichkeitsstrukturen verbunden und entzieht sich kurzfristigen Verhaltensänderungen. So werden Grenzen des Sich-Einlassens auf andere Milieus deutlich - ganz unabhängig von diversen institutionellen und zeitlichen Voraussetzungen, die den eigenen Aktivitätsradius begrenzen.

Die Bedingungen sind also nicht gerade günstig für eine medienpädagogische Arbeit z.B. mit Hauptschüler/innen. Aber der Alltagsdruck vor Ort nimmt zu. Sozialpädagog/innen sind in ihren Praxisfeldern mit den Lebens- und Medienwelten ihrer Klientel tagtäglich konfrontiert. Lehrer/innen erfahren diese Welten ebenfalls, falls sie nicht stur an einem Unterrichtskonzept festhalten, das die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen ausklammert oder abwertet. Ohne in das andere Extrem zu verfallen - alles toll zu finden, was die Kids so hören, schauen und machen - , bieten sich durchaus sinnvolle Möglichkeiten an, um situativ an den Themen von Schüler/innen anzusetzen und dies mit einem pädagogischen Bezug zu verbinden. Dieser pädagogische Bezug basiert auf Einstellungen und Qualitäten, zu denen vor allem Freude am gemeinsamen kreativen Schaffen und gegenseitiger Respekt gehört. Lehrer/innen erzählten wiederholt über Schlüsselerlebnisse im Unterricht, die sie auf die „medienpädagogische Spur“ brachten. Beispiele:

„Ich war an der Gesamtschule und hatte eine Abschlussklasse, 9. Klasse Hauptschule, und da war die Idee gewesen: Mit denen muss man was anderes machen als hart pauken. Zu der Zeit war Udo Lindenberg der große Star, und ich habe gesagt: ‘Lasst uns einen Videoclip machen!’. Damals gab’s das noch gar nicht so. Der Song von Lindenberg hieß ‘Cowboyrocker’. Motorradfahren musste mit drin sein, so 'ne Gang. Text: ‘Lass uns nach Las Vegas reiten, die Sonne putzen.’ Ich hatte überhaupt keine Erfahrung mit Video, ich hatte noch nie eine Kamera in der Hand gehabt. Ich habe gedacht, das wäre ein Weg, Jugendliche zu kriegen. Es war ein Deutschprojekt, ich hatte Deutsch in der Klasse. Ich hatte nur Bilder im Kopf, wie man dieses Lied visualisieren kann. Und das war spannend und plötzlich war ich angefressen von dieser Art Arbeit. Der nächste Schritt war dann noch ein, zwei Filme in Arbeitsgemeinschaften und dann habe ich den Einstieg in das Videografieren versucht. Die Schule war relativ gut ausgestattet, allerdings noch mit schwerfälligen Geräten, wie sie eben damals Standard waren.“ (I 39)

„Ich bin zu medienpädagogischen Fragestellungen über meine Arbeit als Lehrer am Gymnasium gekommen, also mit meinem täglichen Umgang mit Schülern. Zum Beispiel über den Fremdsprachenunterricht (...) Wir haben dazu kleine Videos hergestellt. Und der Spass und die Freud, mit der die Kinder die Videos hergestellt haben und ihre Ideen, die sie eingebracht hatten, hat mich beflügelt, diesen Weg weiterzugehen.“ (I 21)

„Eine Schülerin wollte im Fach Bildende Kunst einen Film machen. (...). Ich wollte ein Textilprojekt machen und hatte gleichzeitig sehr nette Schüler im BK-Unterricht, die mir einmal erklärt haben, sie würden mit Video arbeiten. Und das Projekt ging dann so los. Ich hab' gesagt: ‘Also, O.K., ihr kommt, ihr filmt!’. Ja, dann kamen die, haben gefilmt und dann plötzlich ist ein riesen Film daraus geworden, der zum Schluss sogar ins Schülerfilm-Festival kam. Ich habe die ganze Videotechnik eigentlich von Schülern gelernt. Also ich selber war Schü-

ler von Schülern und das hat natürlich die Sache auch sehr lebendig gemacht, denn das mögen Schüler, wenn sie dann selber die Fäden in der Hand halten.“ (I 42)

Neben dieser Haltung der Offenheit, die sich auf Bedürfnisse von Schüler/innen einlässt und eigene Lernbereitschaft signalisiert, ist es für medienpädagogisches Handeln sehr vorteilhaft, wenn man an eigenen biografischen „Medienspuren“ anknüpfen kann. Dies vermittelt Kindern und Jugendlichen das Gefühl, dass Person und Thema zusammengehören - und nicht eine eher äusserliche, distanziert-kritische Medienreflexion inszeniert wird. Beispiel: „Und wenn ich mich an meine eigene Kindheit erinnere, dann kribbelt es bei mir noch, wenn ich mich an Filme erinnere, die ich so mit 5 und 6 Jahren gesehen habe. Für mich sind Filme auch Lebensbegleiter. Ich denke, das ist bei Kindern auch so, dass viele Inhalte einfach hängen bleiben und dass diese Erlebnisse Kinder stark machen können im Alltag.“ (I 13) Dieses Aufgreifen eigener Medienerlebnisse und das Herstellen von Bezügen zum eigenen Leben ist eine Voraussetzung, um in pädagogischen Situationen überzeugend zu agieren und von Kindern und Jugendlichen akzeptiert, „ernst genommen“ zu werden.

Sich auf neue Situationen einstellen, den Wandel von Kindheit und Jugend, von Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen verstehen und selbst aktiv werden - die meisten der befragten Expert/innen dokumentierten relativ hohe autodidaktische Anteile im Erwerb medienpädagogischen Handlungswissens, um in ihren jeweiligen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit zeitgemäß agieren zu können. Dies ist das Beeindruckende und zugleich Schöne an der bisherigen Entwicklung der medienpädagogischen Profession: Die hohen autodidaktischen Anteile in Verbindung mit einer Vielfalt individueller Motivationen und Arbeitsansätze. Man darf gespannt sein, wie sich die Professionalisierung der Medienpädagogik langfristig auf Motivationen und Arbeitsansätze auswirken wird. Einerseits verbindet sich mit einer Professionalisierung die Zunahme fachspezifischer Kompetenzen - und dies ist wünschenswert. Andererseits könnten individuelle Zugangswege „abgeschliffen“ werden. Es wird wichtig sein, in den medienpädagogischen Ausbildungen auch künftig auf die individuellen Motivationen, auf die biografischen und beruflichen Zugänge zu achten, sie gezielt zu fördern und diese nicht einem Regelwerk medienpädagogischer Ausbildungsinhalte unterzuordnen. Nur eine lebendige Verbindung von eigenen Intentionen und Motivationen und dem Erwerb spezieller Medienkompetenzen macht Mitarbeiter/innen für Kinder und Jugendliche interessant - um sie als Menschen mit spezifischen Neigungen, Themen, Vorlieben erleben und erfahren zu können. Gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen ist eine solche Erfahrung sehr wichtig, da sie viel mehr als andere weniger über thematische und mehr über personale Bezüge lernen.

Mit den verschiedenen Wegen zur Medienpädagogik verbinden sich auch unterschiedliche Intentionen und Zielsetzungen. Einerseits gibt es ein weitgehend geteiltes Set von Grundintentionen, andererseits haben sich Akzentsetzungen entwickelt und ausdifferenziert, die mit spezifischen Überlegungen zur Einordnung medienpädagogischer Aktivitäten in übergreifende pädagogische Orientierungen zusammenhängen. Die Ergebnisse aus diesem Teil der Befragung werden in zwei Schritten dargestellt:

- Was für ähnliche Grundintentionen werden von den befragten Expert/innen genannt?
- Was für unterschiedliche Akzentsetzungen gibt es bei den Intentionen und Zielsetzungen?

Unter "Intention" werden in der vorliegenden Studie Absichten und Motive verstanden, die Medienpädagog/innen mit ihren Angeboten verbinden. "Zielsetzungen" beruhen auf diesen Intentionen und beinhalten relativ klar formulierte (medien-) pädagogische Ziele, die sich auf didaktisch-konzeptionelle Überlegungen beziehen. Die Trennschärfe zwischen beiden Begriffen ist schwierig. Wir haben in unserer Erhebung nicht explizit nach Differenzierungen gefragt und wollten eine Verengung auf didaktisch-konzeptionell begründete Ziele vermeiden. Bei den Expert/innen gab es eine unterschiedliche Dichte und Differenzierung bei der Begründung ihrer Zielsetzungen.

3.2 ÄHNLICHE GRUNDINTENTIONEN UND ZIELE

3.2.1 Spass haben

Kinder und Jugendliche verbinden mit der Teilnahme an Medienproduktionen vor allem das Bedürfnis, Spass zu haben. Diese Aussage zog sich wie ein "roter Faden" durch sehr viele Experteninterviews. Es komme darauf an, dieses Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen und in die eigene Konzeption zu integrieren. Beispiel: „Ich gehe davon aus, dass Projekte Spass machen sollen, dass sie adressatenspezifisch sind. Meistens ist es so, dass sich die Gruppen viel zu viel vornehmen. Die Aufgabe besteht dann nicht darin, dass man ein Modell durchzieht, das sich irgendjemand ausgedacht hat, sondern in einem Anpassungsprozess an das, was sich die Gruppe ausgedacht hat und was sie auch real leisten kann. Und die Anpassung ist so zu leisten, dass die Freude und der Spass daran nicht leiden.“ (I 9)

„Spass haben“ bedeute zugleich, offen und locker zu sein und Medienproduktionen nicht mit pädagogischen Zielen zu überfrachten. Die Kunst bestehe darin, eine Balance von „Spass“ und „Ernst“ zu entwickeln. Gerade für die schulische Medienarbeit ist dies ein wichtiger Punkt: Nicht nur „sachorientiert“ zu arbeiten, sondern in Verbindung mit außerschulischen Erfahrungs- und Lernorten Abwechslung zu bieten und hierüber auch Schule lebendiger zu gestalten:

„Wenn sie nur dasitzen und arbeiten müssen, dann sind sie überfordert. Da fehlt dann die Abwechslung. An diesem Punkt bin ich noch am überlegen, wie man das anders machen könnte. Deshalb habe ich auch vor, nicht nur ins Radio zu gehen, sondern es aufzuteilen, dass wir eben auch in der Schule sind und es etwas lockerer machen. Dass die zwei Stunden nicht nur im Radio gearbeitet wird, sondern dass der Freizeitbereich auch noch hineinkommt. Ich denke, sonst geht es schon wieder zu sehr in den schulischen Bereich, also schreiben müssen, berichten müssen. Ich denke, da sind die Schüler schon etwas überfordert.“ (I 44)

Auch wenn die Intention „Spass haben“ in den Interviews nicht näher ausgeführt wurde, soll die Vermutung geäußert werden, dass sich damit - vor allem aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen - mehr als „Abwechslung“ und „Fun“ verbindet (Näheres im Kap. 5.1).

3.2.2 Freiwilligkeit

Die Intention „Freiwilligkeit“ spielt insbesondere bei der Themen- und der Gruppenwahl eine große Bedeutung. Ein Beispiel aus demselben Interview: „Wir bieten am Schuljahresanfang den Schülern in den einzelnen Klassen die Projekte an. Ich sammle sie vorher, stelle sie zusammen, stelle dann die Projekte für die jeweiligen Jahrgangsstufen in den entsprechenden Klassen vor. Dann dürfen sich die Schüler entscheiden, in welche Gruppe sie gehen. Weitgehend versuche ich, dass die jeweiligen Schüler das machen können, was sie anspricht. Es ist am Anfang oft recht schwierig, eine Vorstellung weiterzugeben. Oft können sie es sich auch nicht vorstellen, aber im Großen und Ganzen soll die Entscheidung freiwillig sein, es sei denn, die Gruppe ist voll bzw. es sind zu wenig Plätze für zu viele Interessenten, dann machen wir einen Losentscheid.“ (I 44)

Die freiwillige Teilnahme an Workshops und Projekten sowie die freiwillige Wahl von Themen und Gruppen war in der außerschulischen Medienarbeit schon immer ein wesentlicher Grundsatz. Lange Zeit beruhte die Abgrenzung von schulischer und außerschulischer Medienarbeit zentral auf diesem Kriterium: Der Lernort Schule könne aufgrund seiner Vorgaben in Bildungsplänen und Curricula sowie den Leistungs- und Selektionsfunktionen dem Grundsatz „Freiwilligkeit“ nicht oder nur sehr eingeschränkt gerecht werden (u.a. Niesyto 1994). In den letzten Jahren fand jedoch ein Umdenkungsprozess statt - auf beiden Seiten. Je mehr Überlegungen zu verschiedenen Formen einer „Öffnung von Schule“ an Einfluss gewannen und sich in konkreten Massnahmen niederschlugen, desto mehr konnte eine Bereitschaft im außerschulischen Bereich beobachtet werden, auf Kooperationspartner in der Schule zuzugehen. Schule muss sich aufgrund des Wandels von Kindheit und Jugend mehr für Themen und Lernformen öffnen, die näher an den Lebenswelten der Schüler/innen sind. Viele Lehrer/innen sind inzwischen sehr dankbar, wenn Medienpädagog/innen „von außen“ mit Ideen und Ressourcen kommen, um Impulse zu geben. Dennoch gibt es nach wie vor Grenzen bei der Realisierung des Freiwilligkeit-Grundsatzes in schulischen Zusammenhängen (Näheres hierzu im Kap. 11.2).

3.2.3 Orientierung an Lebenswelten

Bei dem Großteil der Expert/innen spielt die Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Themen ergeben sich vor allem aus aktuellen und biografischen Situationen heraus, z.B. Ablösung vom Elternhaus, Liebeskummer, Sexualität, Kleidung, Musikszene, Drogen, Gewalt. Politische Themen (aus dem Bereich der „großen Politik“) seien weitgehend „out“. Kinder und Jugendliche benötigen Spielräume für die mediale Verarbeitung ihrer Erfahrungen und Phantasien. Beispiele:

„Erfahrungen und Phantasien spielen eine ganz große Rolle für die Konzeption. Wir bekommen von den Kindern viele Vorschläge, was wir ins Netz bringen sollen. Themen, über die diskutiert werden soll, Linkvorschläge, wir haben auch ein Reisebüro, von dem aus man auf andere Angebote im Internet kommt und auch welche Bilder wir bringen sollen. Es sind sehr viele Vorschläge, die wir bekommen und die wir auch versuchen aufzugreifen (...) Momentan ist das große Thema: Zeugnisse, Ferien, was mache ich in den Ferien, Liebeskummer, diese ganzen alltäglichen Themen, die aus der Lebenswelt heraus kommen.“ (I 60)

„Oftmals entstehen Themen aus der Situation heraus. Wichtig sind dabei die Identifikationsmöglichkeiten, z.B. im Familienbereich. Für viele Schüler ist es ein aktuelles Thema, dass sich die Eltern nicht mehr vertragen. Früher hat man einen Aufsatz darüber geschrieben, heute versucht man das visuell umzusetzen. Es kann

dabei sein, dass überhaupt keine Personen vorkommen, sondern dass die Schüler versuchen, das Thema farblich umzusetzen, mit entsprechender Musik.“ (I 58)

Mit der lebensweltlichen Orientierung verbindet sich bei einigen Kolleg/innen zugleich die Intention, die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen durch Medienarbeit zu erweitern. Hierzu gehören das Zulassen „verrückter“, nicht-alltäglicher Ideen, der symbolische Ausdruck innerer Bilder sowie ein „Medienspiel“ zwischen Wirklichkeit und Phantasie. Beispiele:

„Jeder noch so verrückte Gedanke wurde also zunächst mal versucht, in die Tat umzusetzen. Wir haben dann inzwischen massenweise Hüte gehabt, die aus der Schule rausflogen; das war so Teil einer Idee. Alle visuellen Ideen wurden dann realisiert und das ist dann auch sehr nett für ‘ne Schule, wenn so etwas weitergebracht wird. Die halten uns natürlich für leicht verrückt, aber jeder Schüler ist begeistert, so etwas zu machen. Je verrückter, desto lieber. Dann haben wir halt alle Klassenzimmer aufgemacht, die zum Hof lagen, alle Fenster aufgemacht und uns versteckt und die Hüte rausgeworfen. Das ist ‘ne sehr schöne Szene geworden.“ (I 42)

„Ich versuche auch innere Prozesse anzusprechen, diese inneren Vorgänge bei Kindern herauszuholen. Diese kommen in der direkten Form angesprochen meistens nicht, aber in einer indirekten, symbolisierten Form sehr wohl zum Ausdruck kommen, z.B. wenn ein Kind sich durch eine Symbolfigur ausdrückt.“ (I 53)

„Zuerst haben sie sich eine Geschichte ausgedacht. Dann sitzen sie vor der Kamera und erzählen etwas, Teile davon spielen sie. Die ganze Geschichte konnten sie nicht spielen, weil dies zu aufwendig und zu lang gewesen wäre. Also, da ging es ums Dealen, um Gewalttätigkeit und wie die Polizei hinterher geht. Derjenige mit der größten Rollendistanz hat den Polizisten gespielt. Bei den anderen Charakteren sind die Leute aus ihrer Realität rein- und rausgerutscht. Da hat dann die Freundin von dem einen gesagt: ‘Hey, das bist doch nicht du!’ Sie hat ihren Filmfreund darauf hingewiesen, dass er gerade aus seinem ‘richtigen’ Leben erzählt und seine Rollenidentität vergessen hat. Es war also sehr dicht, an dem was sie wirklich erfahren oder an dem, was sie wirklich für sich selbst erträumen (...) Also, ihre Phantasien waren der Ausgangspunkt, und so ist auch ein sehr dichter und interessanter Film dabei entstanden.“ (I 16)

"Lebensweltorientierung" bedeutet in diesem Kontext, ästhetische Suchprozesse zu fördern, die auf einem spielerischen Umgang mit Medien beruhen. Wir werden sehen, dass diese Intention in besonderer Weise den medialen Aneignungs- und Arbeitsformen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen entgegenkommt.

3.2.4 Orientierung an Medienwelten

Aktive Medienarbeit - so die nahezu einhellige Meinung aller Expert/innen - sollte Möglichkeiten bieten, die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren. Medienwelten sind heute integrierter Bestandteil alltäglicher Lebenswelten. Mediale Vorbilder fließen mehr oder weniger stark auch in die Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen ein: „Zum Teil werden Themen an uns herangetragen, die in den Medien eine große Rolle spielen. Das Kinoforum haben wir beispielsweise reingenommen, als dieser ‘Titanic’-Boom aufkam. Die Kinder bekommen auch durch Nachrichten und Medien Themen mit, über die im Netzprojekt diskutiert wird und die auch im persönlichen Schriftverkehr eine Rolle spielen.“ (I 60) „Man kann Kindern keine Themen aufdrücken. Wenn ich eine Trickfilmwerkstatt mache, dann setzt das immer an den Erfahrungen

an, die Kinder mitbringen. Und das wird erst einmal eine Medienerfahrung sein, ein Actionthriller, oder irgend etwas, das Kinder beeindruckt hat in den Medien, das sie dann auch noch einmal nachspielen. Es gibt oft Autocrashes. Sie reproduzieren Medienwelten, die sie gesehen haben. Aber auch Märchen; Medienwelten sind nicht nur Fernsehen oder Kino, sondern auch Bücher.“ (I 18)

Bei der Eigenproduktion mit Medien ist es völlig normal, dass vorhandene Medienästhetiken aufgegriffen, nachgeahmt werden. Leider gibt es unter Medienpädagog/innen immer noch die Auffassung, dass solche Imitationen abzulehnen seien, weil sie Wege zu einer kreativen Gestaltung mit Medien versperren würden (vgl. Kap. 6.4). Im Unterschied hierzu vertreten verschiedene Expert/innen die Position, die vorhandenen Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen nicht abzuwerten, sondern sie zu akzeptieren und zum Ausgangspunkt für Medienreflexion und -produktion zu nehmen:

„Also, ich habe die Aufgabe für mich zweifach definiert: Zum einen möglichst viel Mediales an sie (die Schüler/innen) heran zu bringen, die verschiedenartigsten Formen des multimedialen Diskurses (...) Ich kümmerge mich mehr um die Bilder, und da ist es vor allem wichtig, dass ich sie vom Bild zum Text führe, da sie in ihrer Freizeit primär Bilder konsumieren. Die Hinführung zum Text soll auch zum Ziel haben, dass sie sich kritisch mit der Machart dieser von ihnen konsumierten Bilder auseinandersetzen, seien es nun Filme, seien es Musikvideos, seien es Dokumentationen, auch Werbung. Ich halte es für sehr wichtig, beispielsweise aus amerikanischen Musikzeitschriften, Jugendzeitschriften sich einfach mal die Werbeseiten anzuschauen, sie herauszunehmen, sie an die Wand zu hängen, sich täglich damit zu konfrontieren. Die Schüler sollen sich mit diesen Menschen auseinandersetzen können, mit der Kleidung, mit der Sprache. Das ist eine andere Sprache als die des Lehrbuchs, ein lebendige Sprache, die sie auch beherrschen und zu denen sie einen emotionalen Zugang haben. Ein Lehrbuch hat immer zu tun mit 'lernen', 'Lehrer' und 'Schule' - aber dieser Bereich sprengt diese Grenzen und sie können sich gefahrlos einbringen.“ (I 47)

Die Frage der Qualität und des Stils der medienpädagogischen Beratung wird vor allem in den Kap. 6 und 10.3 vertieft werden. An dieser Stelle soll unterstrichen werden, dass die Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen nicht getrennt werden kann von der aktiven Medienproduktion. Eine wesentliche Aufgabe handlungsorientierter Medienarbeit ist es, ästhetische Reflexionsprozesse zu initiieren, die an den vorhandenen Medien- und Wahrnehmungswelten ansetzen und Gelegenheiten für ästhetische Differenzerfahrungen eröffnen (vgl. insbesondere Kap. 6.4 und 6.5).

Aus dem schulischen Bereich gab es aber auch Stimmen, die auf strukturelle Grenzen bei der Orientierung an Lebens- und Medienwelten von Schüler/innen hinwiesen. Einzelne Lehrer betonten, dass sie manchmal bestimmte Dinge „abblocken“, die im Widerspruch zu Bildungsplänen stehen: „Wir haben Vorgaben in Form von Lehrplänen, wir haben Vorgaben in Form von Absichtserklärungen unseres zuständigen Ministeriums und müssen versuchen, dieses umzusetzen.“ (I 23) Die Spielräume, die Kolleg/innen in der Auslegung von Bildungsplan-Vorgaben sehen, sind unterschiedlich. Sie hängen mit vielen Faktoren zusammen, insbesondere mit den individuellen Ansprüchen und Vorstellungen von „Schule“ und „sinnvollem Unterricht“ sowie der jeweiligen „Schulatmosphäre“ (Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, Infrastrukturen; vgl. Kap. 11.2). Kolleg/innen versuchen in dieser Situation einen „Mittelweg“ zwischen den Bedürfnissen von Schüler/innen und

Bildungsplan-Vorgaben zu finden, um einer Lebens- und Medienwelt-Orientierung gerecht zu werden: „Man versucht, der Wirklichkeit hinterher zu kommen, den Leuten, für die man die Angebote macht, möglichst nahe zu kommen. Wir versuchen in unserer Praxis einen Mittelweg zwischen curricularen Vorgaben von oben und den Interessen und spontanen Bedürfnissen der Schüler.“ (I 26)

3.2.5 Selbstbewusstsein fördern

Eine weitere, häufig genannte Zielsetzung ist die Förderung von Selbstbewusstsein: Ängste abbauen, vorhandene Ausdrucksformen und Sprachkompetenzen fördern und erweitern, Erfolgserlebnisse über Medienarbeit vermitteln. Diese Punkte sind besonders für Kinder und Jugendliche wichtig, die wort- und schriftsprachlich nicht so gewandt sind und sich mit sehr kognitiv orientierten Arbeitsformen Schwierigkeiten haben. Beispiele: „In erster Linie wollen wir eine Förderung des Selbstbewusstseins. Gerade bei den Mädchen aus der Jugendhilfe ist das ein ganz wichtiger Punkt. Sie haben oft Schwierigkeiten, verbal stark zu sein und oft fällt es ihnen leichter, sich mit einem Musikinstrument auszudrücken. Ganz ruhige Mädchen, die sich sonst nie getrauen, etwas zu sagen, sitzen dann hinter dem Schlagzeug und machen da einen unglaublichen Lärm damit. Es tut ihnen gut, auf einer anderen Ebene zu merken: ‘Da habe ich auch Stärken’. Es muss nicht immer alles verbal ablaufen.“ (I 17)

„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 mit einbringen, auf die die anderen gar nicht kommen, weil sie einfach eine beschränktere Wahrnehmung haben. Diese ‘Stuttgarter Frauen’ meinten, sie arbeiten mit ‘ausserordentlichen’ Jugendlichen zusammen; das finde ich einen tollen Ausdruck. In jeder Klasse gibt es ausserordentliche Kinder. Diese ‘ausserordentlichen’ 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.“ (I 53)

Spaß haben, Freiwilligkeit, die Orientierung an Lebens- und Medienwelten, Förderung von Selbstbewusstsein - dies sind die am meisten genannten Intentionen und Ziele. Demgegenüber gab es Intentionen und Ziele, die weniger häufig erwähnt wurden. Sie sind als Akzentsetzungen zu verstehen, die in der jeweiligen medienpädagogischen Praxis eine Art „Leitorientierung“ haben. Die folgende Übersicht versteht sich nicht als eine starre Kategorisierung - in der Praxis werden die einzelnen Intentionen und Ziele in unterschiedlicher Form integriert. In unserem Zusammenhang interessiert vor allem die Frage, inwieweit diese Intentionen und Ziele geeignet sind, die medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen zu fördern.

3.3 SPEZIELLE INTENTIONEN UND ZIELE

3.3.1 Kritisch-reflexive Medienarbeit

Bei der kritisch-reflexiven Medienarbeit wird großer Wert auf die Reflexion von Thema, Ziel und Veröffentlichungszweck der Eigenproduktionen gelegt. Inhaltliche Aspekte stehen im Vordergrund, Medien sind Mittel zum Ausdruck von Inhalten. Das Erlernen von Mediensprachen dient dem Zweck, Medien zu „entmystifizieren“, „hinter die Kulissen“ zu schauen und in diesem Kontext auch die Manipulationsmöglichkeiten von Medien zu erkennen. Eine wichtige Intention ist die Förderung „authentischer“ Produktionen und die „Artikulation von Interessen“ durch das Öffentlichmachen von Eigenproduktionen: „Ein wesentliches Ziel von uns ist Medienpartizipation. Also Jugendlichen Mut zu machen und Chancen zu eröffnen, sich an einem Medium, in diesem Fall dem Fernsehen, über den ‘Offenen Kanal’ zu beteiligen, hier selbst aktiv zu werden, Meinungen zu äußern, diese zu verbreiten, Vergleiche zu ziehen zu den sogenannten professionellen Medienprodukten. Was wir anstreben geht in Richtung politische und Medienbeteiligung und so etwas wie lokale Öffentlichkeit zu erhalten im Zeitalter der Globalisierung.“ (I 16)

Medienpädagogische Aktivitäten, die sich diesen Intentionen und Zielen verbunden fühlen, wurden in den Interviews vor allem von Kolleg/innen aus dem Bereich der „Offenen Kanäle“ sowie aus schulischen Zusammenhängen genannt. Der Partizipationsgedanke spielt eine zentrale Rolle: Kinder und Jugendliche durch die Vermittlung technischer und gestalterischer Kompetenzen in die Lage zu versetzen, sich in vorhandene Öffentlichkeiten einzumischen und neue, eigene Öffentlichkeiten zu schaffen. Diese Zielsetzung geht auf Ansätze der „Gegenöffentlichkeit“ und der „alternativen Medienarbeit“ (Lechenauer 1979) zurück, die Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre eine wichtige Bedeutung in der praktischen Medienarbeit hatten.

Für die Begründung der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen spielte dieser Ansatz immer eine wichtige Bedeutung: Ihre Bedürfnisse, Themen und Interessen nicht zu übergehen und adäquate Artikulationsmöglichkeiten mit Medien zu schaffen. Der medienästhetische Wandel in den 80er Jahren (Trend zur Clip-Ästhetik), verbunden mit Veränderungen in der Gesellschaft und in der Jugend (Stichworte: Individualisierung, Nachlassen des politischen Engagements, Aufwertung ästhetisch-kultureller Dimensionen) erschwerten es diesem mehr inhaltlich bezogenen Ansatz, sich in Jugendszenen zu behaupten. Bereits 1991 resümierte Jürgen Hüther auf einer Konferenz des „Institut Jugend Film Fernsehen“: „Es hat sich gezeigt, dass theoretische Ansätze emanzipatorischer, aktiver Medienarbeit nur schwer in eine kontinuierliche Praxis zu überführen sind. Auch das gesellschaftliche Veränderungspotential beruht auf einer Überschätzung der Möglichkeiten aktiver Medienarbeit. Veränderungen auf der Bewußtseins- und Handlungsebene bleiben in der Regel beschränkt auf die aktiven Gruppenmitglieder selbst“.

Das Verständnis von „emanzipatorischer Medienarbeit“ scheint erweiterungsbedürftig. Ein Emanzipationsbegriff, der zu eng mit kognitiven Reflexionen verbunden ist, verbaut Jugendlichen die Chance zu einem spielerischen Umgang mit Medien. Ein solches „Medienspiel“ ist offen für viele Perspektiven, für bastelnde Aneignungs- und Suchprozesse. „Authentizität“ ist kein fester Kern, den es von „Verblendungen“ frei zu schaufeln gilt - Authentizität manifestiert sich in einem subjektiven Medienspiel, das gerade dann besonders lebendig ist, wenn es Alltagserfahrungen transzendiert, neue Räume betritt und neue Erfahrungen in der Gestaltung mit Medien macht.

3.3.2 Medienarbeit als Persönlichkeitsbildung

Der Ansatz „Medienarbeit als Persönlichkeitsbildung“ akzentuiert in besonderer Weise die Förderung von Fähigkeiten zur „Lebenskunst“ und „Lebensgestaltung“. Bezugspunkt ist das Individuum mit seinen Emotionen, Phantasien, kreativen Potentialen und subjektiven Ausdrucksformen. Entscheidend ist ein ästhetischer Suchprozess, der sich in spielerischer Weise Themen und symbolischem Material annähert: „Das ist auch eine Erfahrung, die ich in dem Bereich eben so habe: Dass für die Kinder das Spielen an erster Linie am wichtigsten ist und dass es auch ein Ansatz ist zu sagen: Wir fangen wie im Leben mit einer Situation an und man weiß gar nicht, wie die nächste ist. Und erst dann, wenn das Bild abgeschlossen ist, wird überlegt, wie geht's weiter. Also, man weiß eigentlich gar nicht, was raus kommt.“ (I 6)

Bei einzelnen Interviews wurde in diesem Zusammenhang vom „Remscheider Ansatz“ gesprochen. Fortbildungsangebote und Projekte der Akademie Remscheid betonen die Förderung einer auf Persönlichkeitsbildung orientierten Kultur- und Medienarbeit (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 1997). Dieser Ansatz wurde vor allem in den 70er Jahren kritisiert, weil er die sozialen und (jugend)politischen Dimensionen nicht genügend im Blickfeld habe und zu einseitig auf das Individuum abziele. Der Trend zur Individualisierung, die Aufwertung ästhetisch-kultureller Fragen sowie die Betonung kreativitätsfördernder Formen aktiver Medienarbeit führte in den 80er und vor allem in den 90er Jahren zu einer Neubewertung und Aufwertung dieses Ansatzes.

3.3.3 Medienarbeit als Wahrnehmungsbildung

In Verbindung mit gestalterischen Aufgaben nannten einige Kolleg/innen „Wahrnehmungsbildung“ als ein besonders wichtiges Ziel ihrer Arbeit. Es komme darauf an, vorhandene Sehgewohnheiten zu reflektieren und zu ändern, „multimediale Diskurse“ zu fördern und ästhetisch-symbolische Fragen kontinuierlich in die medienpädagogische Arbeit einzubeziehen:

„Förderung der Wahrnehmung generell. Zur Medienkompetenz gehört auch eine gute Nutzung, eine selbstregulierte zeitliche Limitierung und das Ausschöpfen verschiedener Möglichkeiten und Vergleichen. Es ist ja heutzutage schwer, sich ein Bild von Wirklichkeit überhaupt bilden zu können, falls es überhaupt eine gibt, aber dazu gehört ein Vergleich und ein Umgang mit verschiedenen Medien, um von sehr eingefahrenen und öffentlich eindeutigen Bildern sich ein differenzierteres Bild machen zu können. Es geht darum, Nutzung in jeder Hinsicht zu verbessern. Für meine Begriffe gehört es heutzutage dazu auch, mit Medien selber umgehen zu können. Über den aktiven Umgang und die aktive Nutzung von Medien können auch Schwächen (z.B. im Lesen und Schreiben) ausgeglichen werden.“ (I 53)

Einzelne Expert/innen verbinden mit der Akzentuierung ästhetisch-symbolischer Fragen den sog. wahrnehmungsorientierten Ansatz, den Franz Josef Röhl zusammen mit anderen Kolleg/innen in seiner langjährigen Tätigkeit beim Landesfilmdienst Hessen e.V. / Institut für Medien und Kommunikation entwickelte (Röhl 1998). Dieser Ansatz setzt an den sich wandelnden Sehgewohnheiten von Wirklichkeit an, die mit den modernen medientechnologischen und medienästhetischen Innovationen zusammenhängen. Für Röhl spielt die Erschließung und der eigenaktive Umgang mit „medialen Subtexten“ eine zentrale Rolle: „Sie bieten sinnliche Erfahrungsfelder und sozio-emotionale Bausteine beim Bestreben nach Selbst-Vergewisserung (...) Wie bei der Sprache, die ohne Grammatik bedeutungslos wäre, gibt es auch für Bildmedien eine durch ästhetische Regeln geprägte (sub)textuale ‘Grammatik’. Mit deren Hilfe ist es möglich, die unterschiedlichen Botschaften der Bilder zu analysieren und kompetent anzuwenden.“ (Röhl 1998: 11)

Der wahrnehmungsorientierte Ansatz hat eine besondere Attraktivität für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen. Er knüpft konsequent an den sich wandelnden Sehgewohnheiten an (vor allem der Clip-Ästhetik), betont den engen Zusammenhang von Wahrnehmung, Sinnsuche und Lebensgestaltung, überfrachtet die Medienarbeit nicht mit inhaltsbezogenen Lernzielen, sondern akzentuiert die ästhetischen und sozio-emotionalen Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung.

3.3.4 Medienarbeit als berufliche Qualifizierung

Während viele Radio- und Videoprojekte eine kinder- und jugendkulturelle Grundorientierung haben („Selbstaussdruck mit Medien“), gewinnen im Computerbereich berufsrelevante Qualifikationen eine größere Bedeutung, gerade im Bereich der Medienarbeit mit Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen. Diese Akzentsetzung hängt auch mit der Nutzung von speziellen, computerbezogenen Förderprogrammen zusammen. Im Vordergrund steht die Vermittlung von „Handlungskompetenz“ im Sinne von Schlüsselqualifikationen wie „Teamfähigkeit“: „Medienkompetenz steht mir heute zu sehr im Vordergrund. Ich distanziere mich von der Medienpädagogik und sage lieber, ich mache Jugendarbeit mit Computern. Und statt Medienkompetenz sage ich lieber, dass mein Ziel Handlungskompetenz ist. Ich versuche etwas zu fördern, was über die Fähigkeit mit Medien umzugehen hinausgeht. Es geht auch darum, dass sie etwas lernen, was sie in ihrem Alltag und in ihrem späteren Berufsleben auch verwenden können (...) Und es gibt einen Sammelbegriff, Schlüsselqualifikationen, wo man sagt, man müsse neue methodische Wege finden, wie die Menschen lernen, damit sie Fähigkeiten entwickeln, wie sie ihr Wissen selbst weiter ausbilden können. Also lebenslanges Lernen.“ (I 40)

Die Betonung berufsqualifizierender Momente in der Medienarbeit ist wichtig, sollte jedoch nicht in Abgrenzung zu jugendkulturellen, ästhetischen Dimensionen kreativer Medienarbeit erfolgen. Ästhetisches Lernen und ästhetischer Ausdruck mit digitalen Medien vermittelt zugleich technische Qualifikationen, die auch für andere Zwecke verwendet werden können. „Handlungskompetenz“ kann nicht auf berufswertbare Kompetenzen reduziert werden. Eine sozial-ästhetisch motivierte Medienarbeit umfasst immer Formen ästhetischer „Selbstvergewisserung“, die über die Aneignung technisch-instrumentellen Wissens und methodischer Fähigkeiten zu sozialer Kommunikation hinausweisen.

3.3.5 Sonstige Intentionen und Ziele

In den Expert/innen-Interviews wurden weitere Zielsetzungen genannt, die bei einzelnen Einrichtungen eine spezifische Rolle spielen. Hierzu gehören der pädagogische und präventive Jugendschutz sowie ethisch motivierte Intentionen, die besonders im religionspädagogischen Bereich artikuliert wurden:

„Das Hauptziel kirchlicher Medienarbeit ist die Förderung von Medienkompetenz und zwar in dem Sinne, dass man mit der Technik umgehen kann, aber auch in dem Sinne der Menschendienlichkeit. Das Leben in einer von Medien geprägten Gesellschaft ist zu thematisieren auf der Basis des christlichen Menschenbildes. Und damit soll auch eine ethische Bewertung dessen erfolgen von dieser Welt, die immer mehr von Medien geprägt wird. Die Kirche ist eine der wichtigsten kulturtragenden Institutionen. Wir haben gerade jetzt in den postmodernen Zeiten die Aufgabe zu diesen Fragen Stellung zu nehmen.“ (I 2)

Diese medienethischen Intentionen wurden in anderen Interviews nur marginal erwähnt. Unabhängig von der christlichen Perspektive stellt sich die Frage, wie in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen ethische Fragestellungen sinnvoll thematisiert werden können. Jenseits abstrakt-normativer Herleitungen liegt die Chance vor allem in der Erschließung des lebensweltlichen Gehalts von Mythen und Symbolen - gerade in medialen Angeboten: „Ein wichtiger Punkt von Medienpädagogik und auch Religionspädagogik ist heutzutage nicht so sehr, Deutungen vorzugeben, also Philosophien vorzugeben, sondern das Philosophieren selbst zu fördern, nicht Religion als Inhalt zu vermitteln, sondern das Religiöse im Menschen zu fördern, auf religiöse Spuren im Menschsein hinzuweisen (...) In der Spielfilmarbeit geht es darum, über das Filmenerlebnis zu reden. Und Erlebnis ist ja dann vorhanden, wenn ich etwas nicht aus der Ferne sehe, sondern wenn ich merke, die Geschichte zieht mich rein mit meiner eigenen Geschichte. Der Film ist dann eine Möglichkeit, auf die eigene Geschichte zu kommen, an der dann weitergedacht und weitergedeutet werden kann. Das ist auch die uralte Form der Mythen und Symbole, das sind im Grunde Schlüssel, die zeigen: Du Mensch hast etwas mit Urphänomenen zu tun. Das sind immer gleiche Themen - Beziehungsfragen, Tod, Liebe, Sexualität, Themen von existentieller Bedeutung, auch transzendente Fragen und Themen.“ (I 2)

Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik (s.o.) akzentuiert ebenfalls die Bedeutung von Symbolen und Mythen und thematisiert insbesondere latente, unbewusste symbolische Subtexte, die auf archetypische, biografische und gesellschaftliche Codes verweisen (Röll 1998: 252). Gerade in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen ist es wichtig, diese Dimensionen aufzugreifen. Populäre Spielfilme und Medien gehören zu den Angeboten, die z.B. von Hauptschüler/innen intensiv genutzt werden. Dies belegen Untersuchungen aus der Jugendmedienforschung (u.a. Baacke/Sander/Vollbrecht 1991, Schäfer/Baacke 1994). Ansätze einer jugendgemäßen, rezeptiven Filmarbeit existieren (u.a. Glaser 1993), werden aber noch zu wenig - gerade im schulischen Bereich - erprobt.

3.4 RELEVANZ VON MODELLEN UND FORSCHUNGSERGEBNISSEN

Die große Mehrheit der Expert/innen verneinte eine Orientierung an bestimmten medienpädagogischen Modellen. Lediglich ca. 10 Prozent der Befragten nannte einen Autor oder einen konzeptionellen Ansatz im Sinne einer Impulsfunktion. Für die eigene Konzeptionsentwicklung seien vor allem situations- und gruppenpezifische Vorgehensweisen entscheidend. Exemplarische Aussagen: „Nein, ich orientiere mich nicht an medienpädagogischen Modellen. Ich muss alles auf die Situationen und Personen zuschneiden. Alles was man braucht ist viel Phantasie und ein paar Grundkenntnisse.“ (I 58) „Ich halte nicht viel von Konzepten und Modellen. Ich verlasse mich mehr auf mein Herz und meine innere Stimme.“ (I 12) „Meistens mache ich etwas Radiogeschichte, gehe etwas darauf ein, was im Faschismus passiert ist, lasse aber die Medienkritik, im Sinne eines kleinen Vortrags, völlig weg. Das lasse ich dann mehr in die laufende Arbeit einfließen. Gerade Jugendliche und Kinder hören da nicht zu, wenn ich das nach einem bestimmten Modell mache.“ (I 54)

Ähnlich sieht das Bild im Bereich der Forschung aus. Ergebnisse aus der Medien- und Kommunikationsforschung, die in den vergangenen Jahren in diversen Studien veröffentlicht wurden, spielen eine marginale Rolle. Nur vereinzelt wurden Autoren wie Baacke, Charlton, Rogge oder Tulodziecki genannt. Lokale und situationsbezogene Fragen stehen eindeutig im Vordergrund: „Medienpädagogische Konzepte und Stand der Forschung spielen nur tertiär eine Rolle. Wichtig ist für uns: Was wollen die Kolleginnen und Kollegen vor Ort? Welche Angebote können die von sich aus mit Überzeugung machen, wo wir ihnen helfen können. Wir ziehen die Medienpädagogik nicht vom Überbau her auf.“ (I 30)

Es gibt offensichtlich nur eine sporadische Rezeption von Forschungsergebnissen. Einzelne Kolleg/innen meinten, dass solche Ergebnisse eher für die Ausbildung von Praktikant/innen, Multiplikator/innen sowie als Hintergrundwissen für didaktische Studien sinnvoll seien: „In der letzten Zeit kam ich dazu, dass entscheidende Fragestellungen in der Mediendidaktik liegen. 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 und ich denke, es sollte eine Mediendidaktik geben, die dieser Situation angemessen ist.“ (I 40)

Ebenfalls eher selten wurden Gespräche mit Fachkolleg/innen erwähnt, um sich gegenseitig zu informieren und auszutauschen. Dieses insgesamt ernüchternde Ergebnis sollte Anlass geben, genauer über die Gründe für die weitgehende Bedeutungslosigkeit von Forschungsergebnissen und Modellen für die medienpädagogische Arbeit vor Ort nachzudenken. In der Studie konnte dieser Aspekt nicht weiter vertieft werden. Verschiedene Aussagen deuten darauf hin, dass die meisten Kolleg/innen einfach zu wenig Zeit haben (Arbeitsbelastung), um sich intensiver mit neuen Studien zu beschäftigen. Mitunter wurde auch Kritik an der „Abgehobenheit“ universitärer Forschung geleistet.

Ein wichtiger Grund dürfte darin liegen, dass es aktuell zu wenige Forschungen mit praxisrelevanten Fragestellungen und Themen gibt. Gerade im Bereich der aktiven Medienarbeit wäre es notwendig, nicht nur Erfah-

rungen aus einzelnen Modellprojekten zu dokumentieren, sondern sich eingehender mit Fragen der Aneignung, der Vermittlung und des Ausdrucks mit Medien zu befassen. Modellprojekte finden oft unter Bedingungen statt, die im beruflichen Alltag nur schwer zu realisieren sind. Es gibt zu wenige Evaluationen von „normalen“ Praxisaktivitäten. In diesem Kontext mangelt es auch an einer systematischen Evaluation von Fortbildungs- und Multiplikator/innen-Angeboten. Der Reflexion und Evaluation der medienpädagogischen Praxis vor Ort sollte jedenfalls mehr Bedeutung beigemessen werden. Dies könnte auch die Kommunikation zwischen Forschung und Praxis verbessern. Medienpädagogische Praxisforschung ist eine wichtige Aufgabe für die nächsten Jahre, um die notwendige Ausdifferenzierung theoretisch-konzeptionell zu begleiten.

4 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. Im Folgenden werden zunächst Zugangsformen skizziert, die den meisten Expert/innen als problematisch erscheinen, um insbesondere Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen anzusprechen. Danach werden Zugangsformen genannt, die sich aufgrund ihres lokalen Bezugs als weitaus erfolgreicher erwiesen haben.

4.1 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 - Mittelschichteltern 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.

4.2 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 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.

4.3 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, um Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnisse besser zu erreichen: "Von diesen Jugendlichen mel-

det 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 Jugendliche, 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).

4.4 LOKALE VERNETZUNGEN

Um diese dezentralen Zugangsformen zu verstärken, ist es zugleich sinnvoll, dass sich Einrichtungen im Bereich der Bildungs-, Kultur- und Medienarbeit besser vernetzen. Hierzu gehört u.a. ein regelmäßiger, gegenseitiger Austausch von Informationen, Absprachen zur sinnvollen und effektiven Nutzung von Ressourcen, Durchführung gemeinsamer Aktivitäten. Erfahrungen aus anderen Bereichen, z.B. der Schulsozialarbeit, zeigen, dass solche Vernetzungen für die beteiligten Mitarbeiter/innen sehr gewinnbringend sein können. Dies betrifft nicht allein zeitliche Entlastungen (aufgrund einer langfristig effektiveren Nutzung von Ressourcen), sondern auch Bereicherungen im konzeptionellen Bereich. Voraussetzung hierfür sind partnerschaftliche Kommunikationsstrukturen, insbesondere die Bereitschaft, andere Ansätze und Arbeitsformen kennenzulernen. Zwei Beispiele aus den Experteninterviews:

Kooperation Jugendhaus / „Offener Kanal“

"Die Jugendhäuser werden immer mehr besucht vom unteren Drittel der Gesellschaft (...) Die Bedingungen - es wird ja überall gespart - werden immer schlechter. Das Personal wird knapper. Man muss einerseits genug Öffnungszeiten haben - weil das auch die Jugendlichen so haben wollen. Andererseits muss man auch Freiräume haben, um besondere Dinge mit den Jugendlichen zu tun. Wenn man für Projekte mehr Zeit hat, so wirkt sich das positiv auf das Klima im Jugendhaus aus. Man kann dann auch immer mehr kreative Dinge tun. Es ist natürlich gut, wenn besonders in der Anfangs- und Aufbauphase einer solchen Arbeit, die Kamera und der Schnittplatz im Haus sind. Und wenn man z.B. technische Unterstützung und Know How vom 'Offenen Kanal' bekommen kann, so ist das schon sehr wichtig. Wichtig ist nur, dass auch ein Sozialpädagoge freigestellt wird für dieses Projekt und dass die beiden Leute dann zusammenarbeiten." (I 37)

Kooperation Jugendhaus / Schule

"Das Interesse an Computern ist nicht schichtgebunden. Durch die Offensive 'Schule ans Netz' werden im Moment die Realschulen und Gymnasien schneller ausgerüstet als die Hauptschulen. Ich finde das sehr schlecht, weil gerade die Hauptschüler eher qualifiziert werden müssen, weil die Realschüler und Gymnasialisten eher Zuhause einen PC stehen haben (...) Unser klares Ziel ist, besonders den Jugendlichen, die keinen eigenen Computer haben, einen Zugang über die Jugendhäuser zu geben (...) Die Schulungen machen wir meist

vor Ort in den Jugendhäusern. Dort bauen wir dann unsere Computer auf. Ich sehe das als effektiver an, weil die Jugendlichen lieber in ihr 'eigenes' Haus gehen." (I 63)

4.5 PERSÖNLICHE BEZÜGE HERSTELLEN

Das Jugendhaus-Beispiel zeigt, dass das persönliche Zusammenspiel von Mitarbeiter/innen sehr wichtig ist. Dieses Zusammenspiel führt auf unterschiedlicher Ebene fachliche Kompetenzen zusammen. Sozialpädagoge/innen kennen die Kinder und Jugendlichen aus ihren Arbeitszusammenhängen heraus, können persönliche Bezüge über längere Zeiträume hinweg entwickeln. Medienpädagoge/innen arbeiten meist im Kontext spezieller Einrichtungen, stehen mehr punktuell und projektbezogen zur Verfügung. Sozialpädagoge/innen und Lehrer/innen sind wichtige Bezugspersonen, die "Türen" zur Medienarbeit öffnen können, um spezifische Kompetenzen von Medienpädagoge/innen in ihr Arbeitsfeld zu integrieren. Voraussetzung ist, dass beide Seiten sich aufeinander einlassen, die unterschiedlichen Rollen akzeptieren und Formen der Zusammenarbeit entwickeln, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Ein Kollege aus einer Medieneinrichtung fasst diesen Erfahrungswert, der von vielen Expert/innen ähnlich gesehen wird, so zusammen: "Ich habe mir früher auch überlegt, 'Was ist en vogue?' oder 'Was müsste man anbieten?'. Davon bin ich jetzt abgekommen. Denn manche solcher Angebote mussten mangels Anmeldungen abgesagt werden, was bei denjenigen, die sich dafür interessierten, zu Enttäuschungen führte. Ich bin dazu übergegangen, meine Themen nach dem auszurichten, was entsprechende Einrichtungen und Jugendverbände von mir wollen und ich bin damit gut gefahren und auch ausgelastet. Ich mache keine freien Angebote mehr und warte, wer dazu sich anmeldet." (I 9)

Solche Kooperationen eröffnen eher positive Zugänge, weil Kinder und Jugendliche in ihren vorhandenen Gruppen- und Cliquenzusammenhängen angesprochen werden. Die Werbung für Angebote läuft nicht über anonyme Handzettel, sondern über Kolleg/innen, die persönlich bekannt sind. Angebote können auf Bedürfnisse und Wünsche der jeweiligen Gruppe zugeschnitten werden. Die Kooperation hilft zugleich mittelschichtsozialisierten Medienpädagoge/innen, einen besseren Zugang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus anderen sozialen Milieus zu finden.

5 MOTIVATION: FÖRDERNDE UND HEMMENDE FAKTOREN

Geeignete Zugangsformen sind eine wichtige Weichenstellung, um zielgruppenspezifische Angebote entwickeln zu können, die ihre Adressaten erreichen. Ob Kinder und Jugendliche dann auch "Feuer fangen" und Gestaltungsfreude entwickeln, hängt von mehreren Faktoren ab. Mitarbeiter/innen sollten sich bei der Planung und praktischen Durchführung ihrer Angebote gut überlegen, welche Motivationen Mädchen und Jungen mit den Angeboten verbinden, welche Bedürfnisse und Interessen sie haben. Bei der Studie fragten wir deshalb gezielt nach der beobachteten Motivation von Mädchen und Jungen sowie nach motivationsfördernden und motivationshemmenden Faktoren.

5.1 "SPASS HABEN" UND "LUST AM SPIELEN"

Nahezu die Hälfte der befragten Expert/innen erwähnte explizit oder implizit diese beiden Erwartungshaltungen, die Mädchen und Jungen mit Formen aktiver Medienarbeit verbinden. Es geht um einen lustvollen und spielerischen Umgang mit den jeweiligen Medien, um Räume zum Ausprobieren und Experimentieren, um Formen der Medienaneignung, die nicht in eine bestimmte Richtung (pädagogisch) verzweckt sind. Gefragt sind vor allem Möglichkeiten zum Spiel zwischen Wirklichkeit und Phantasie, zum Hineinschlüpfen in andere Rollen, zur eigenen Inszenierung (z.B. vor der Kamera). Pädagog/innen sollten sich Arrangements überlegen, Anregungen geben - aber nicht starr an einem Konzept festhalten: "Ich halte mich aber normalerweise bewusst zurück, denn wenn die Jugendlichen schon eine Idee haben ist es hemmend, wenn man mit 'Ihr könntet doch dies oder jenes machen und diese oder jene Form nehmen' kommt. Es gibt auch die Situation, dass sie sich nichts überlegt haben und dann nicht wissen, was sie machen sollen. Dann ist es nötig, ihnen Themen vorzuschlagen. Das ist dann wieder motivationsfördernd. Themen, die sehr weit von ihrer Lebenswelt entfernt liegen, ist motivationshemmend. Sie nehmen diese Themen dann zwar, sind aber eher frustriert." (I 54)

Die Kunst liegt darin, eine kreative Arbeitsatmosphäre zu schaffen, die Ideen, Phantasien und Gestaltungsfreude bei Kindern und Jugendlichen freisetzt. Hierfür ist ein pädagogischer Bezug, eine positive emotionale Situation besonders wichtig. Kinder und Jugendliche sollten spüren, dass sie Ideen und Themen einbringen können, die für sie emotional wichtig sind. Sie sollten spüren, dass Pädagog/innen sie ernst nehmen, sie als Person akzeptieren, ihre Vorstellungen wirklich aufgreifen: "Jede Idee oder jeder Film, den wir bisher gemacht haben - da kam die Idee immer von Schülerseite, durch ein Gespräch oder durch einen Anruf (...) Ich habe das gern, wenn dann so ein Gedanke weitergesponnen wird. Und je mehr dann mitmachen und je entspannter die Situation ist, desto interessanter und origineller wird diese Idee." (I 42)

In einer entspannten Situation ist es möglich, auch "verrückte Ideen" zuzulassen, sich für Nicht-Alltägliches und Ungewöhnliches zu öffnen, sich gegenseitig zu begeistern. So berichtete eine Lehrerin über die Entstehung eines Videoprojekts:

"Ich wollte ein Textilprojekt machen und hatte gleichzeitig sehr nette Schüler im BK-Unterricht, die mir einmal erklärt hatten, sie würden mit Video arbeiten (...) Ich hatte die ganze Videotechnik eigentlich von Schü-

lern gelernt. Also, ich selber war Schüler von Schülern und das hat natürlich die Sache auch sehr lebendig gemacht; denn das mögen Schüler, wenn sie dann selber die Fäden in der Hand haben (...) Ich habe dann mehr so die 'Ideenküche' unter mir gehabt. Jeder noch so verrückte Gedanke wurde also zunächst mal versucht, in die Tat umzusetzen. Wir haben massenweise Hüte gehabt, die aus der Schule rausflogen. Das war so ein Teil einer Idee, alles so visuelle Ideen (...) jeder Schüler ist begeistert, so etwas zu machen. Je verrückter, desto lieber. Wir haben alle Fenster aufgemacht, die zum Hof lagen, haben uns dann versteckt und alle Hüte rausgeworfen. Und das wurde eine schöne Szene. Und ich denke, die Schüler haben auch sehr viel gelernt, wie so eine Szene entsteht." (I 42)

Diese Situation drückt "Spas haben" in einer sehr anschaulichen Weise aus. Es geht nicht um oberflächlichen "Fun", um endlose Aneinanderreihung von Reizen, sondern um ein Gefühl der Stimmigkeit zwischen eigener Motivation, positivem Gruppengefühl, kreativer Arbeitsatmosphäre und gelingender Produktion. "Verrückte Ideen" zulassen - dies bedeutet, eben keinen festen Plan zu haben, zunächst einmal zu "spinnen", in Gedanken und Phantasien zu versinken, ihnen freien Lauf zu lassen, Lust am Gedankenspiel und am Ausprobieren zu entwickeln. Hierzu bedarf es Muse, Zeit sowie der Fähigkeit zu gegenseitigem Zuhören und Respekt. Dann paaren sich Motivation und Kreativität, entstehen Begeisterung an der Sache und Gestaltungsfreude. Aus einer solchen Atmosphäre heraus können sich auch ganz plötzlich neue Ideen und ästhetische Ereignisse entwickeln, die vorher blockiert waren - meist aufgrund eines zu ziel- und zweckorientierten Vorgehens.

Das Beispiel mit der Lehrerin, die zu Beginn keine videotechnischen Kompetenzen hatte, ist bewusst gewählt. Das Beispiel soll nicht zeigen, dass technische Kompetenzen überflüssig sind. Es möchte vielmehr auf die Fähigkeit einer Pädagogin aufmerksam machen, "vertraute Gewässer" zu verlassen, auf die Kreativität von Schüler/innen zu vertrauen und sozial-kommunikative Situationen zu fördern, die Freude am Entdecken von Neuem durch einen gemeinsamen Erfahrungs- und Lernprozess hervorbringen.

5.2 SUBJEKTORIENTIERTE THEMEN UND AUSDRUCKSFORMEN

Nahezu durchgängig wurde geäußert, dass Themen, die keine wirkliche Relevanz für Mädchen und Jungen haben, "out" sind. Es ist kein Zufall, dass viele Expert/innen bei ihren Zielsetzungen vor allem "Lebensweltbezug" und "Freiwilligkeit" nannten (vgl. Kap. 3.2.2 und 3.2.3). Das sind Schlussfolgerungen aus mitunter leidvollen Erfahrungen: Von einer Erwachsenenperspektive aus Mädchen und Jungen etwas nahelegen zu wollen oder den eigenen ästhetischen Geschmack zur Orientierungsmarke für die Gestaltung von Produktionen zu machen. Solche Verhaltensweisen sind "Motivationskiller". Ein Kollege fasste seine Erfahrungen zusammen: "Die Jugendlichen müssen den Freiraum haben, ihre eigenen Themen zu finden, ihre eigene Sprache zu finden. Es hat auch keinen Zweck, von außen zu formulieren, wie ein gutes Ergebnis auszusehen hat. Die meisten Erwachsenen, Begutachter von solchen Medienprodukten, haben eigentlich keine Ahnung davon, was adäquat wäre, wie Jugendliche andere Jugendliche erreichen können. Die Erwachsenen beurteilen das in der Regel nach ihren eigenen Sehweisen und damit beurteilen sie es in der Regel falsch. Das ist so ein Motivationsproblem." (I 16).

Als Erwachsener bzw. Pädagoge/in nicht eine bestimmte Richtung vorzugeben, bedeutet nicht, sich völlig aus dem Prozess herauszunehmen, konstruktive Hinweise zu geben, Alternativen aufzuzeigen, einen Rahmen zu skizzieren. Es geht um das "Wie" des Agierens und Beratens (vgl. Kap. 10.3). Motivationsfördernd ist eine Beratung, die primär auf die Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen setzt, ihre vorhandenen Fähigkeiten ernst nimmt und auf dieser Basis Anregungen gibt und reflexive Prozesse befördert.

Dies betrifft auch die gewählten medialen Ausdrucksformen. Pädagog/innen können nicht unabhängig von aktuellen Trends vorgehen. Video ist nicht "out", aber bisherige Formen des Einsatzes von Video sind zu hinterfragen. Kinder und Jugendliche wollen moderne Technologien kennenlernen und sie ausprobieren. Video erlebt dort eine "Renaissance", wo moderne Technologien integriert werden: "Aktive Audio- und aktive Videoarbeit motivieren unheimlich. Da ist die Resonanz immer sehr groß. Die spontane Resonanz ist in der Regel für Video größer, weil durch den Film eine spontane Anziehungskraft größer ist. In der zweiten Phase ist die Motivation ähnlich hoch, weil sie sehen, dass es bei Video schwieriger ist, ein Produkt fertigzustellen, das befriedigt. Und es ist auch einfach das praktische Arbeiten, das motiviert, also nicht nur das Rezipieren von Audio oder Video". (I 26)

Auch andere Kolleg/innen vertraten die Auffassung, dass "Video wieder boomt". Grund sei die Vereinfachung von Produktionsprozessen durch Formen digitaler Nachbearbeitung: "Nach einer halben Stunde nehmen die Schüler den Trackball in die Hand und machen den Film" (I 39). Interessant ist auch der Hinweis einzelner Kolleg/innen, dass der "run" aufs Internet wieder nachgelassen bzw. sich relativiert habe. Entscheidend seien Fragen der Gestaltung, "was auf dem Monitor erscheint" (I 38), wie es "ästhetisch wirke". Moderne Technologien haben den "Reiz des Neuen" und bringen mehr technisch-ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten mit sich. Sie ersetzen jedoch keineswegs handwerkliche Übungen - mit analogen und digitalen Techniken -, um sich technisch-ästhetisches Grundwissen anzueignen (vgl. Kap. 6.3.1).

Auch beim Ausprobieren und Üben verschiedener medialer Ausdrucksformen ist das "Wie" entscheidend für die Motivationsentwicklung. Förderlich ist ein Zusammenspiel von Thema, Situation und Ausdrucksform, ein flexibles Eingehen auf die konkrete Motivationslage von Kindern und Jugendlichen: "Die Mädchen kommen, um mit dem Computer zu lernen. Zuerst haben sie mal Lust auf den Grafikbereich. Inhaltlich ist es abhängig davon, was die Jugendlichen selbst gerne machen möchten (...) Oft stehen bestimmte Themen im Mittelpunkt und wir machen dann vielleicht ein Computerspiel 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. Da ist die Motivation auch hoch mitzumachen." (I 17)

5.3 WEITERE MOTIVATIONSFÖRDERNDE FAKTOREN

Neben den am häufigsten genannten Faktoren - "Spaß haben", "Lust am Spielen", Wahlmöglichkeiten bezüglich Thema und Ausdrucksform - wurde in verschiedenen Interviews auf folgende Aspekte hingewiesen:

- Die Möglichkeit, intensiv und am Stück in einer Gruppe produzieren zu können (soziale Kommunikation, gemeinsame Produktionslust);
- Die Möglichkeit, genügend Zeit für die Produktionen zu haben, insbesondere für die Phase der Themenfindung, für das Ausprobieren technisch-ästhetischer Alternativen, für die Nachproduktion;
- Die Technik sollte funktionieren und nicht zu einem ständigen Stolperstein für die Produktion werden: "Ganze Produktionen können abstürzen, wenn die Technik nicht richtig funktioniert bzw. keine ausreichende Kompetenz vorhanden ist" (I 57);
- Es sollte Chancen zum Öffentlichmachen der Produktionen geben. Die Aussicht auf verschiedene "Bühnen" des Öffentlichmachens sind in der Regel sehr motivierend. Hierzu gehören u.a. Wettbewerbe, Gelegenheiten zum Kennenlernen und direkten Austausch zwischen Produzent/innen (vgl. Kap. 8).

Es bedarf kompetenter Mitarbeiter/innen, die ihr Handwerk verstehen, gut vorbereitet sind und auf Kinder und Jugendliche eingehen können: "Für die Jugendlichen im dem Alter wie ich sie gehabt habe, von 12 bis 18 Jahren, da zählt auch, dass du schon Erfolge vorweisen kannst, dass du auch Filme zeigen kannst, die du auch schon gemacht hast (...) sie < die Jugendlichen > akzeptierst als Filmemacher und dir Zeit nimmst für sie und auch persönliche Dinge mit ihnen besprichst. Man muss auf die Leute eingehen." (I 12; vgl. auch Kap. 10.1)

5.4 MOTIVATIONSHEMMENDE FAKTOREN

Die motivationshemmenden Faktoren ergeben sich weitgehend als Gegensätze zu den motivationsfördernden Faktoren. In den Interviews wurden zu diesem Fragebereich explizit folgende Punkte genannt:

- Regelrechte "Motivationskiller" sind mangelndes Engagement, Unsicherheiten bei den Pädagog/innen sowie das Ausüben von Druck in jeglicher Form. Mädchen und Jungen spüren recht schnell, ob jemand "labert" oder etwas vom Handwerk versteht und ihnen nützliche Hilfestellungen geben kann.
- Kreative Medienarbeit benötigt Zeit zum Ausprobieren und Entdecken von Alternativen. Mitarbeiter/innen, die zu einseitig auf eine Produktorientierung insistieren, schneiden oft wichtige Erfahrungsprozesse ab. Andererseits ist es für die Motivation durchaus wichtig, innerhalb eines realistischen Zeitraums zu konkreten Ergebnissen zu kommen. Es geht um die Balance zwischen notwendigen Entscheidungen (z.B. sich bei der Nachproduktionen von bestimmten Aufnahmen zu trennen) und Zeit für Reflexionsprozesse, um Entscheidungen nicht auf der Basis von Zufälligkeit und Zeitdruck zu treffen. Kinder und Jugendliche benötigen auch Zeit für kreative Pausen, zur Distanz von der Produktion, um Überlegungen reifen zu lassen.
- Ein weiterer "Motivationskiller" sind abwertende Aussagen über Produktionen von Kindern und Jugendlichen. Dies passiert meist dann, wenn Mitarbeiter/innen zu hoch gesteckte Ansprüche formulieren und die Eigenproduktionen von Mädchen und Jungen primär an externen Kriterien messen, anstatt sie auf dem Hintergrund vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen und einzuordnen.
- Ein schwieriger Punkt ist die Aufgabe der Beratung, einzelne Wünsche von Kindern und Jugendlichen auf das Machbare zu reduzieren. Bestimmte Vorhaben, z.B. eine spielfilmartige Produktion, benötigen einfach gewisse Voraussetzungen und lassen sich nicht in kurzen Zeiträumen verwirklichen. Hier sind überzeugende Argumente und das Aufzeigen von Alternativen wichtig. In solchen Situationen den "richtigen Ton"

zu finden, ist nicht einfach und schließt Frustrationen nicht aus: "Ich versuche, in den Inhalten den Phantasien von Mädchen und Jungen schon zu entsprechen. In der Praxis muss man jedoch die Phantasien, die Jugendliche haben, auf das Machbare reduzieren. Das ist manchmal ein frustrierender Prozess (...) Es geht auch die Konzentration verloren, wenn die Kinder sehen, dass ihre Wünsche nicht sofort umgesetzt werden, sondern eher durch einen indirekten Weg zu erkennen sind." (I 57)

- Eine zu frühe Themenfestlegung läuft Gefahr, thematische Alternativen auszublenden und das Thema nicht mit einem Prozess des Findens der Form zu verbinden. Themen sollten im Zusammenspiel von thematischen Assoziationen und Ausdrucksideen reifen können. Hierfür bieten sich Einstiegssituationen besonders an: Im praktischen Kennenlernen der jeweils medienspezifischen Ausdrucksformen vorhandene Grundthemen (sog. handlungsleitende Themen) zu präzisieren.
- Einzelne Kolleg/innen wiesen darauf hin, dass Mitarbeiter/innen oft Inhalte gegenüber ästhetischen Fragen überbewerten würden bzw. zu ausführlich oder zu theoretisch auf bestimmte Themen eingehen: "Wenn ich dagegen direkt praxisorientiert arbeite, dann gibt es die wenigsten Schwierigkeiten und ich kann am ehesten Motivation und Spass an der Sache vermitteln." (I 27)
- Besonders bei Gruppen, die Ausdrucksabsichten und Themenideen artikulieren aber über wenig medienpraktische Erfahrungen verfügen, sind Überlegungen zum geeigneten Medium sehr wichtig. Pädagog/innen sollten nicht von ihren persönlichen medialen Vorlieben ausgehen, sondern zusammen mit der Gruppe überlegen, welches Medium am ehesten für die Darstellung der vorhandenen Ideen in Frage kommt. Hierzu bedarf es bei den Pädagog/innen relativ breiter Kenntnisse über medienspezifische Ausdrucksmöglichkeiten.
- Die Motivation von Kindern und Jugendlichen kann auch beeinträchtigt werden, wenn die Gruppen zu groß sind und es für einzelne Gruppenmitglieder langweilig wird. Diese Gefahr entsteht oft in der Phase der Nachproduktion. Hier ist es wichtig, dass Pädagog/innen Arbeitsformen finden, die Formen der Gruppen- und Einzelarbeit aufeinander abstimmen und auch parallel zur Produktion Betätigungsalternativen anbieten (z.B. Vorbereitungen zum Öffentlichmachen der Produktion, Möglichkeiten zu medienpraktischen Übungen).

5.5 MOTIVATION UND SOZIOKULTURELLE BESONDERHEITEN

Die bislang genannten motivationalen Aspekte treffen grundsätzlich auf alle soziokulturellen Gruppen zu, mit denen aktive Medienarbeit gemacht wird. Für Kinder und Jugendliche, die aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen kommen, sind folgende Punkte besonders zu beachten: Sie benötigen qualifizierte Pädagog/innen, die sie verstehen und ernst nehmen, die ihnen Freiräume schaffen und Türen öffnen, die sich für sie Zeit nehmen und persönliche Bezüge herstellen. Exemplarisch folgende Aussage eines Kollegen: "Sie brauchen neben den Mitteln und Geräten Leute, die einfach engagiert sind. Das hängt an den Personen. Sie brauchen Jugendarbeiter, die sagen: Ich stelle mich darauf ein, nicht um fünf Uhr den Hammer fallen zu lassen, sondern vielleicht gerade erst anzufangen, weil es notwendig ist, bis wir das Projekt abgeschlossen haben. Und den Jugendlichen Türen auf macht und Wege ebnet, die sie selbst noch nicht beschreiten können. Und in der Schule Freiräume schaufelt." (I 21; vgl. auch Kap. 10)

Für die Motivationsförderung sind Arbeitsformen geeignet, die an vorhandener Spontaneität, Unbefangenheit, "Bauchorientierung" anknüpfen und die Kinder und Jugendlichen nicht in ein Korsett von Arbeitsformen zwängen, die ihre Lebendigkeit verstummen lässt. Hierauf machten mehrere Kolleg/innen aufmerksam:

- "Den Unterschied zwischen Mittelschicht und sozial benachteiligten Jugendlichen gibt es ganz klar. Diese Gymnasiasten sind zunächst einmal nur mit dem Kopf dabei. Bis die mal aus dem Bauch heraus vor der Kamera agieren, das dauert." (I 14)
- "Ich beobachte, dass die Mädchen aus der Jugendhilfe teilweise etwas Erfrischenderes haben als Mädchen, die aus der Mittelschicht kommen. Die aus der Realschule und dem Gymnasium sind angepasster, ruhiger, da ist schon irgendetwas an Lebendigkeit kaputt gemacht worden, was sich die Mädchen aus sozial benachteiligten Verhältnissen irgendwie bewahrt haben. Sie sind oft spontaner, lauter und sie lassen ihren Gefühlen freieren Lauf. Dadurch sind oft auch Aktionen leichter möglich, die man nicht mühsam herauskitzeln muss." (I 17)
- "Nach meiner Beobachtung gehen Grund- und Hauptschüler sehr viel unbefangener an diese Dinge herangehen. 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)

Schließlich ist es wichtig, Themen aufzugreifen, die sich konkret und anschaulich darstellen lassen. Die Kunst besteht darin, pädagogisch-ästhetische Arrangements für Produktionsprozesse zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche als Rahmen für ihre Inhalte und Ausdrucksformen nutzen können.

6 KOMPETENZBILDUNG

Das folgende Kapitel fasst zunächst Erfahrungswerte zu Formen der Kompetenzbildung zusammen, die sich bewährt (6.1) bzw. die sich als schwierig erwiesen haben (6.2). Danach werden einzelne Aspekte vertiefend diskutiert: Die Relevanz der Handlungsorientierung (6.3), der Subjektorientierung (6.4), der Kreativität (6.5) sowie der Kompetenzbildung beim Computereinsatz (6.6) und beim Einsatz von Musik in Eigenproduktionen (6.7). Kompetenzbildung umfasst sowohl mediale Aneignungs- und Ausdrucksformen. Mit dem Begriff "mediale Aneignungsformen" verbindet die vorliegende Studie die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche sich technische und gestalterische Möglichkeiten aneignen, z.B. mehr planerisch-intentional oder mehr spontan-intuitiv. "Mediale Ausdrucksformen" bezeichnet die in Medienproduktionen vergegenständlichten Ausdrucksabsichten in Form von Tönen, Bildern, Zeichen.

6.1 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) Es geht darum, Kinder und Jugendliche nicht in bestimmte Schablonen zu zwängen, sondern Möglichkeiten für Selbstausdruck anzubieten. Exemplarisches Beispiel aus dem Interview mit einer Kollegin: "Wenn ich eine Trickfilmwerkstatt mache, dann setzt das immer an den Erfahrungen an, die die Kinder mitbringen. Und das werden erst einmal Medienerfahrungen der Kinder sein, ein Actionthriller, oder irgend etwas, das Kinder beeindruckt hat in den Medien, das sie dann auch noch einmal nachspielen (...) Sie reproduzieren Medienwelten, die sie gesehen haben. Aber auch Märchen. Medienwelten sind nicht nur Fernsehen oder Kino, sondern auch Bücher." (I 18)

Dies ist ein entscheidender Punkt: Nicht unabhängig vom konkreten Medienwissen der Kinder und Jugendlichen technisches und ästhetisches Wissen vermitteln, sondern zunächst einmal vorhandene Potentiale aktivieren! 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.

Worauf bezieht sich diese Kompetenzbildung?

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 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 (vgl. Kap. 9.4).

Um unterschiedliche medienpezifische Ausdrucksmöglichkeiten, Codes, Symbolisierungs-Möglichkeiten kennenzulernen, 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 Drehplanentwürfen, 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 (vgl. Kap. 6.4 und 6.5).

Das Kennenlernen verschiedener medienpezifischer 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 computer-gestützten, multimedialen Möglichkeiten. Mehrere Expert/innen unterstrichen, dass auch im Computerzeitalter ein Grundverständnis für die Ästhetik traditioneller Medien sowie Grundkenntnisse im Bereich der jeweils medien-spezifischen Sprachen notwendig sind, um Medien kreativ einsetzen zu können. Ein Kollege, der in einer Jugendkunstschule tätig ist, schilderte sehr schön sein Verständnis zu diesem Aspekt: "Ein drittes großes Projekt war (...) die Verbindung des Mediums Computer mit der traditionellen Malerei und Grafik, einfach um auch den Wert einer Handzeichnung, den Wert einer Malerei, den Wert einer Druckgrafik lebendig zu halten (...) < Mit dem Computer > werden wahrscheinlich in den nächsten Jahren noch viele Bilder gemacht werden, auch auf brillanteren Farbdruckern. Aber irgendwann ist man das Leid (...) dann ist gefragt, dass man sich das Bild erarbeitet, dass man versteht, wie es wirkt, dass man selbst auch so etwas hat wie einen Geschmack oder wie eine Qualität (...) Nur am Computer Bilder zu machen, glaube ich, reicht nicht aus auf die Dauer. Das fasziniert für zwei, drei Jahre, dann ist man aber auch an seinen Grenzen. Wenn der Computer sagt: 'Sie haben vier Millionen Farben. Wählen Sie eine aus!' ist man eigentlich überfordert. Man muss eigentlich vorher wissen, was man möchte. Und da ist die Handskizze, die Handzeichnung oder so ein Grundverständnis von Farben < wichtig > (...) Die Kunst hat immer die Mittel und Medien ihrer Zeit genutzt und damit gespielt. Sie hat aber auch die alten < Medien > immer noch erhalten. Von daher ist es eigentlich gar keine Schwierigkeit (...) neben traditionellen Formen jetzt moderne Formen einzusetzen (...) Wenn die Jugendlichen Wanderer zwischen den Welten sind, dann sind sie eigentlich frei." (I 43)

Die Schilderung des Kollegen aus der Jugendkunstschule verweist zugleich auf einen weiteren, sehr wichtigen Aspekt für Kompetenzbildung: Die handwerkliche Aneignung medialer Gestaltungsmöglichkeiten. 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 (vgl. Kap. 6.3 und 6.4). Weitgehende Übereinstimmung bestand jedoch in der Einschätzung, dass die Aneignung handwerklicher Grundlagen Voraussetzung für einen differenzierten Ausdruck mit Medien ist.

6.2 SCHWIERIGE FORMEN DER KOMPETENZBILDUNG

Die vergleichende Auswertung der Interviews zeigte in allen Medienbereichen und Altersstufen, dass folgende Formen der Kompetenzbildung mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten verbunden sind:

- 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? Beispiel: "Was den Jugendlichen am schwersten fällt ist die Aufgabe: 'Ich plane eine Sendung, ich weiß, wieviele Textbeiträge ich habe und wieviel Musik ich dazwischen spiele'. Die Inhalte auf eine Stunde richtig zu verteilen ist das, was den Jugendlichen oft am schwersten fällt". (I 54)
- Dramaturgie erfordert nicht nur Wissen über medienpezifische dramaturgische Formen, sondern 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. Wichtig sind auch Arbeitsformen, die zum Mitmachen motivieren und attraktive Partizipationsmöglichkeiten bieten (vgl. Kap. 7.1).
- 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 zwingen; Verbalisierungsübungen (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 (vgl. Kap. 6.6).

- 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. Beispiel: "Sich zu konzentrieren und eben nachzuhaken. Das sind sie nicht gewohnt (...) Ich versuche dann aufzuzeigen, dass man bestimmte Sachen so nicht hinnimmt, dass man nachhakt (...) Es muss alles möglichst glatt und griffig sein. Immer dann, wenn es Haken gibt und Widersprüche, dann wird es kompliziert". (I 59) 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)

Notwendig sind insbesondere Strukturierungshilfen im dramaturgischen Bereich, die Kinder und Jugendliche nicht in professionelle Schablonen zwingen, sondern ihnen in einfühlsamer Weise Hilfestellungen zur medialen Umsetzung ihrer Ausdrucksabsichten anbieten. Hierzu gehören auch das Aufzeigen von gestalterischen Alternativen sowie methodische und gruppenpädagogische Fähigkeiten, in überschaubaren Zeiträumen zu befriedigenden Ergebnissen zu kommen (vgl. Kap. 10).

6.3 KOMPETENZ 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 folgende Antworttypen:

6.3.1 "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". Beispiel: "Unbewusstes Fernsehgucken bringt nicht unbedingt Kompetenz in diesem Bereich. Ihnen wird es eigentlich

erst hier klar, wenn sie selber ein Video machen, wie das Medium funktioniert. Vom Gestalterischen her bin ich eher konservativ. Man soll eher das Handwerkliche lernen bevor man experimentieren soll." (I 21)

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. Beispiel: "Meine Tendenz ist immer, so einen kleinen Cutter oder eine kleine Kamerafrau aus ihnen zu machen. Das Handwerkliche fördern. Wenn sie das können, dann können sie erst experimentieren, sich selbst ausdrücken." (I 24)

6.3.2 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. Beispiele:

"Angeleitetes 'trial and error'-Prinzip. Wir halten von Anfang an keine Vorträge, sondern wir haben ein Reportergerät dabei, das schon unsere Vorstellungsrunde aufzeichnet. Dasselbe machen wir mit unserem Computer, mit dem man digital den Ton schneiden kann. Wir erklären die Grundfunktionen und sagen: 'So, jetzt könnt ihr das selbst ausprobieren'". (I 15)

"Wenn man Kindern einen eigenen Raum lässt, dann sind sie sehr kreativ. Sie haben überhaupt keine Hemmungen, das Medium zu nutzen. Mit Bildern und Tönen umzugehen, fällt Kindern leichter, als mit der Sprache umzugehen (...) Kinder haben zur Computernutzung einen spielerischen Zugang. Es ist ganz beeindruckend, wie leicht sie an die Dinge herangehen. Die probieren aus." (I 18)

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 ästhe-

tisches 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.

6.4 KOMPETENZ 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:

6.4.1 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 weitgehend verhindern. Kinder und Jugendliche seien auf einzelne Muster festgelegt und nicht in der Lage, z.B. filmisch zu denken. Kenntnisse über medien sprachliche Formen seien kaum vorhanden und müssten systematisch vermittelt werden. Diese Einschätzung korrespondiert mit dem unter Kap. 6.3.1 skizzierten Ansatz, der ein großes Gewicht auf die Vermittlung handwerklicher Grundlagen und auf Üben als Voraussetzung für Selbstausdruck mit Medien legt.

Beispiele: "Es ist immer wieder erstaunlich, dass Leute sozusagen passiv Medien rezipieren und so wenig darüber wissen. Also, wie kann man so viel Fernsehen gucken und so wenig übers Fernsehen wissen (...) Also, die denken nicht mit Schnitt. Die haben gar nicht bewusst mitbekommen, dass Filme geschnittene Sequenzen beinhalten." (I 30) "Sie lernen nicht, was einen Film zum Film macht. Das sieht man schon bei der ersten Phase, wenn man einen kleinen Film drehen will. Sie sind nicht in der Lage, filmisch zu denken." (I 55)

6.4.2 Kinder und Jugendliche haben ein relativ entwickeltes mediales Gestaltungswissen

Kolleg/innen, die diese Einschätzung vertraten, betonten immer wieder, dass es darauf ankomme, die Medien erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen, genau hinzuhören und hinzuschauen. Es zeige sich dann ein teilweise sehr entwickeltes medien spezifisches Wissen, z.B. wie Spielfilme funktionieren. Vom Gesamteindruck her sei das subjektive Vermögen, sich medial auszudrücken, recht hoch. Diese Einschätzung korrespondiert mit dem im Kap. 6.3.2 skizzierten 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. Beispiele:

- "Ich schätze die Fähigkeiten von Jugendlichen, sich medial auszudrücken, sehr hoch ein. Aber dazu ist es nötig, sich von den gängigen professionellen Kriterien der Filmgestaltung auch mal ab und zu zu verabschieden. Wenn man Jugendlichen Kameras in die Hand gibt, so kommen oft interessante und verrückte

Dinge heraus (...) Man darf die Leute nicht zu sehr beeinflussen mit Gestaltungsmitteln. Ihre eigene Phantasie darf dadurch nicht zu eingeschränkt werden. Sie sollen erst mal machen und dann kann man immer noch sagen: 'So, das ist 'ne Wackelkamera, da hättet ihr weiter ran sollen mit der Einstellungsgröße'. Und die Kritik kommt meistens aus der Gruppe selbst. Und zwar meist auch sehr ehrlich und drastisch." (I 27)

- Eine Kollegin, die mit Jugendlichen Printmedien produziert: "Ich versuche möglichst wenig zu redigieren, und wenn, dann nur gemeinsam mit ihnen. Dann sage ich: 'Das klingt jetzt ein bisschen flapsig' oder 'Man könnte es in den falschen Hals bekommen' oder 'Es könnte missverständlich für den Leser sein'. Aber mir ist wichtig, dass im Endeffekt ihre Sprache, ihre Gedanken, ihre Meinungen drin bleiben." (I 59)
- "Die Musik ist ein Schlüssel, der andere Mediengebiete erschließt. Die Herausgabe von einer Band-Info führt sie an den Computer. Die Herstellung eines Musikvideoclips führt sie an die Kamera und an die Schnittleinheit (...) Ich sage oft: 'So, jetzt spinn doch mal rum, was ihr so machen wollt!'. Und dann spinnen die rum und kommen zu den Bereichen Musik, Foto, Film (...) Ich agiere hier im Schwerpunkt mit Hauptschülern, die schreiben einfach nicht gern. Durch die Art, Grafik und Bilder hier zu bearbeiten, da können sie ganz anders rumspinnen." (I 17)

Die dokumentierten 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. Spontaneität und Planung - beides ist für eine gelingende Medienproduktion notwendig. Der nächste Abschnitt fasst hierzu Erfahrungswerte zusammen.

6.4.3 Zum Verhältnis von Verhältnis von 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 notwendig 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. Beispiel: "Sie dürfen nicht drehen bevor das Storyboard fertig ist. Bei der Ausgestaltung bin ich dann großzügig. Ich versuche die unmittelbare Nähe zwischen Film und Storyboard zu oktroyieren. Ich habe auch einmal ein Mo-

dell in der Grundschule gemacht, dort haben wir ein Storyboard an der Tafel gemacht. Aber das Storyboard steht am Anfang." (I 57)

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 in der Frage, 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 darstellen zu lassen: "Beispielsweise haben wir über das Thema 'Alptraum' gesprochen und ich habe das in 6 bis 8 Zeilen aufschreiben lassen. Das war alles ziemlich fehlerhaft und durcheinander. Daraufhin sollten die Kinder mit Hilfe des Storyboards in 7 Bildern ihre Geschichte skizzieren. Es durfte nur ein Satz als Szenenübergang genommen werden (...) Somit konnte ich die Geschichte verstehen und habe gemerkt, dass Menschen in Bildern denken." (I 58) Solche Storyboards, die nicht zu umfangreich sind, 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. Beispiel: "Wir haben zwar meistens gedacht: 'Ja, so könnten wir beginnen (...) unsere Haupthandlung, Schluss'. Aber das war immer sehr spontan. Und es hat sich oftmals im Film dann wieder verändert, beim Drehen (...) oder wir haben noch bessere Einfälle gekriegt. Und das ist auch das Schönste daran, dieses Spontane. Und dann wird plötzlich etwas ganz anderes daraus." (I 42)

Im Videobereich sind es neben Clips auch spielmartige Produktionen, die beim Hineinschlüpfen in Rollen zu Veränderungen gegenüber ursprünglichen Planungen führen. Auszug aus demselben Interview: "Aber da hat sich wirklich etwas im Film plötzlich entwickelt (...), da war ich selbst nur noch Zuschauer (...) Ich denke, das ist eben das Spannende, das Freie. Ich weiß vorher nicht, was für ein Film entsteht und wie sich etwas entwickelt. Es hängt sehr stark von der Persönlichkeit des jeweiligen Schülers ab, was er daraus macht. Und wie bereit er ist, eine Rolle zu spielen oder sich zu spielen. Es sind doch immer wieder Autobiographien, die gezeigt werden." (I 42).

Die letzte Bemerkung ist besonders interessant: Der Hinweis auf den Zusammenhang von eigenen biografischen Erfahrungen und medialen Inszenierungen. Gerade das Agieren vor der Kamera erlaubt hier Inszenierungen, die umso lebendiger werden, je weniger sie geplant werden. 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 "weeterspinnen". 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. Beispiele:

"Schwer fällt ihnen < den Jugendlichen > das Ablesen. Am liebsten würden sie einfach das Mikro nehmen und einfach so hineinreden (...) Was den Jugendlichen am schwersten fällt, ist die Aufgabe: 'Ich plane eine Sendung, ich weiß, wieviele Textbeiträge ich habe und wieviel Musik ich dazwischen spiele'. Die Inhalte auf eine Stunde richtig zu verteilen ist das, was den Jugendlichen oft am schwersten fällt." (I 54)

"Themenideen sind entstanden, indem man meist etwas abgeguckt hat (...) Da sieht man ganz genau, welche Sehgewohnheiten die Kinder haben (...) Man muss es < die Ideen > dann runterziehen auf die Ebene des Machbaren. Die Schüler sehen dabei ihre eigenen Grenzen, die sie vorher in der Identifikation oftmals nicht gesehen haben (...) Da muss man Fingerspitzengefühl haben (...) Schüler lernen, ihre Stärken zu erkennen, z.B. ist der eine wirklich gut als Kameramann und nicht als Darsteller. Die Leute, die hierher kommen, würden am liebsten sofort loslegen. Da wird zuerst mal nicht eingesehen, dass es Sinn macht, ein Drehbuch zu schreiben. Es ist jedoch auch so, dass ich bei manchen Gruppen auf diese Vorarbeit verzichten muss, weil ich sie sonst abschrecke. Jemand, der eine Lese- und Schreibschwäche hat, mit dem kann ich nicht eine Woche lang Drehbuch schreiben, bevor ich ihm die Kamera in die Hand gebe." (I 36)

"Da gibt es eben zwei so Typen. Eher so die einen, die ganz konzeptionell arbeiten, die dies am liebsten vorher schon genau festgelegt haben mit allem und die Arbeit im Kopf zunächst produzieren - und < es gibt > solche, die wollen nur ausprobieren, die wollen gleich die Kamera haben und wollen losgehen (...) Wir haben das ja auch in der Bildnerie: Es gibt die zeichnerischen Mentalitäten, die dann die Geschichte sehr naturalistisch, sehr erzählerisch darstellen. Und die anderen, die so mehr aus der Intuition, dem Gefühl arbeiten - so fast bildhauerisch, plastisch an das Bild herangehen." (I 43)

Die dargestellten Positionen zum Thema "Kompetenz und Subjektorientierung" 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 Selbstaussdruck 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 von 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.

6.5 KOMPETENZ 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 ihrer Ansicht nach vorhanden sind.

6.5.1 Kreativitäts-Auffassungen bei den Expert/innen

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

Auffassung I

"Produzieren an sich" ist kreativ, unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche eher nachahmen oder mehr eigene Ausdrucksformen entwickeln. Entscheidend ist, dass sie selber die Produktionen machen. Beispiele:

- "Die Produktion an sich ist ja schon kreativ (...) Diesen Weg zu finden, wie man etwas visualisiert, welche Bilder man nimmt (...) Es ist ein schwieriger Prozess von einem klischeehaften Nachmachen dessen, was sie kennen, zu einer anderen Gestaltung zu kommen. Aber erst einmal muss man das Bekannte nachahmen können - und dann kann man sich an etwas Neuem probieren." (I 39)
- "Kreativ ist, wenn Jugendliche alles selbst machen, wenn sich in einem Prozess Ideen entwickeln können und wenn ursprüngliche Vorhaben auch umgestaltet werden können (...) Die Jugendlichen reagieren zunächst einmal stereotyp mit dem was sie kennen. In ihnen sind schon die Bilder, die sie in den Medien anschauen. Erst wenn man die Jugendlichen besser kennt, kann man vielleicht beurteilen: 'Ist das nur abgesehen oder sind darin auch ihre eigenen Gefühle zu finden?' (I 37)

Auffassung II

Kreativ sind Eigenproduktionen dann, wenn eine "Mischung aus Medienvorbildern und Eigenem deutlich" wird, wenn sich "Denk- und Handlungsspielräume erweitern", wenn Phantasien freigesetzt werden. Beispiele:

- "Kinder sind kreativ, sie bringen einem auf Ideen, auf die man selbst gar nicht gekommen wäre. Insofern bündele ich in vielen Fällen nur die Kreativität der Kinder. In vielen Fällen sind aber die Kinder auch selbst schon eingeschränkt und ich erweitere den Spielraum ihrer Möglichkeiten über das, was sie schon gedacht und erfahren haben, hinaus. Das Kreative ist - glaube ich - dass der Handlungs- und Denkspielraum in irgendeiner Art und Weise erweitert wird, sowohl bei ihnen als auch bei mir." (I 53)
- "Ich finde: Alles was aus der Phantasie heraus kommt, ist kreativ. Dingen, die alltäglich sind, einen besonderen Pfiff verleihen - das ist für mich kreativ. Das schaffen Schüler ganz gut (...) Ich mache zu Anfang viele Übungen zur Förderung von Kreativität mit den Kindern. Was kann ich z.B. tun, um ein Bild ohne Sprache in Bewegung zu bringen? Dabei kommen die Kinder auf gute Ideen. Mit Licht und Schatten arbeiten, eine Glasscheibe vor die Linse der Kamera halten und eine Wunderkerze anzünden usw. Oftmals entstehen Themen aus der Situation heraus. Wichtig sind dabei die Identifikationsmöglichkeiten, z.B. im Familienbereich. Für viele Schüler ist es ein aktuelles Thema, dass sich die Eltern nicht mehr vertragen. Früher hat man einen Aufsatz darüber geschrieben. Heute versucht man, das visuell umzusetzen. Es kann dabei sein, dass überhaupt keine Personen vorkommen, sondern dass die Schüler versuchen, das Thema farblich umzusetzen, mit entsprechender Musik." (I 58)
- „Es gab da ein Projekt mit ‘schwierigen Jugendlichen’, die Aggressionsphantasien hatten, der Polizist war der Feind (...) Der Mensch, der dieses Projekt gemacht hat, hat dies aufgegriffen. Als die Jungs gemerkt haben, dass der auch Actionfilme gesehen hat und sich im Genre auskennt, da sind sie in das Projekt eingestiegen. Sie haben dann eine Mischung aus Genre-Film und Dokumentation gemacht. Zuerst haben sie sich eine Geschichte ausgedacht. Dann sitzen sie vor der Kamera und erzählen etwas. Und Teile davon spielen sie. Die ganze Geschichte konnten sie nicht spielen, weil dies zu aufwendig und zu lang gewesen wäre. Also, da ging es ums Dealen, um Gewalttätigkeit und wie die Polizei hinterher geht. Derjenige mit der größten Rollendistanz hat den Polizisten gespielt. Bei den anderen Charakteren sind die Leute aus ihrer Realität rein- und rausgerutscht. Also, da hat dann die Freundin von dem einen gesagt: ‘Hey, das bist doch nicht du!’ Also, wo sie ihren Filmfreund darauf hingewiesen hat, dass er gerade aus seinem richtigen

Leben erzählt und seine Rollenidentität vergessen hat. Es war also sehr dicht, an dem was sie wirklich erfahren oder an dem, was sie wirklich sich für sich selbst erträumen. (...) Also, ihre Phantasien waren der Ausgangspunkt und so ist auch ein sehr dichter und interessanter Film dabei entstanden. Der auch so eine MTV-Oberfläche hat, also sehr viel Verfremdungen. Und es geht sehr schnell mit den Schnitten. Und die waren auch auf das Ergebnis stolz. Also für mich ist das ein phantastischer Film, weil ich da auch sehr viel erfahre.“ (I 16)

Auffassung III

Kennzeichnend für ein kreatives Gestalten sind eigene Ausdrucksformen. Nicht Nachahmen sei kreativ, sondern nur die eigenen Ideen, wenn Kinder und Jugendliche "neue Dinge schöpfen". Beispiele:

- "Unter kreativ verstehe ich, dass erst einmal nicht etwas nachgemacht wird, sondern dass vielleicht ein eigenes Drehbuch entwickelt wird, eigene Ideen eingebracht werden in die Produktion (...) Und der zweite Bereich ist der gestalterische Bereich, d.h. wie kreativ setzen sie jetzt ihre Ideen um - angefangen von der Kameraführung, wo ja mittlerweile eine sehr bewegte Kameraführung 'in' ist, vor allem bei Jugendlichen. Also, das hätte man früher bei uns nicht gemacht, mit verkanteter Kamera, schnellen Schwenks." (I 1)
- "Unter kreativer Medienarbeit verstehe ich das Schöpfen von neuen Dingen. Ich würde aber sagen, dass solche Prozesse nicht sehr häufig sind. Die Schüler haben viele Bilder und Vorbilder im Kopf vom Fernsehen. Dieses formt die Vorstellungskraft von vielem." (I 21)

Diesen Auffassungen liegen unterschiedliche Anspruchsniveaus zugrunde, die mit "Kreativität" verbunden werden. Das Problem bei der Auffassung III ist, dass Nachahmung, Nachspielen nicht als kreativ gilt. Vieles spricht dafür, keine starre Trennung zwischen Nachahmen 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, sich für Anderes und Neues zu öffnen. Einzelne Kolleg/innen wiesen in diesem Zusammenhang auch auf die Altersabhängigkeit von Kreativität hin und siedelten dies nach ihren Erfahrungen etwa bei 17, 18 Jahren an: "Ich denke, dass ein Sprung kommt von Jugendlichen zu jungen Erwachsenen. Bei Jugendlichen sehe ich eher eine Nachahmung von Gesehenem. Das ändert sich mit 17, 18 Jahren. Plötzlich werden eigene Themen geboren, eigene Umsetzungen gefunden und dann entstehen auch eigene Bildwelten". (I 30)

Ein differenziertes und relativ breites mediensprachliches Gestaltungswissen ist sicherlich eine günstige Bedingung für eigene ästhetische Schöpfungen. Die Auffassung III 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 "guter" und "ordentlicher Film" ist. Ein Kollege, der in dieser Richtung argumentierte ("Das hätte man früher bei uns nicht gemacht"), schätzte im Interview zunächst ein, dass Jugendliche "ein, zwei Jahre benötigen, bis sie wirklich eigenständig produzieren" - um wenig

später im Interview über eine Erfahrung aus dem Hauptschulbereich zu berichten: "Die Schüler waren absolut in der Lage, auch gute Filme zu produzieren innerhalb kurzer Zeit." (I 1)

Im Unterschied zu Positionen, die relativ einseitig von eigenen Standards aus argumentieren, scheint es angebracht zu sein, sich mehr in Kinder und Jugendliche hinein zu fühlen 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 kreative Formen des symbolischen Ausdrucks mit Medien möglich sind:

"Im Audibereich habe ich eine solche Kreativität am ehesten im Timbre einer Stimme erlebt. Es ist nicht so sehr der Gegenstand selbst ist. 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". Ähnliches ist zu beobachten, wenn Kinder und Jugendliche in Rollen schlüpfen und diese mit ihren Themen ausgestalten. Sie "schlagen Brücken von ihrem eigenen Ich zu dieser Rolle, wenn sie eine Ebene finden, die für sie stimmig ist, wo die Rolle mit ihnen zusammenkommt. Darin liegt eine große kreative Kraft." (I 39)

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. Was sind wichtige

kreativitätsfördernde Faktoren, um das Selbstvertrauen und den Mut bei Kindern und Jugendlichen zu stärken, sich mit Medien auszudrücken?

6.5.2 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. Ein Beispiel aus der Hörmedienarbeit mit Kindern an der Grundschule:
"Wenn nur zwei Stunden zu Verfügung stehen, muss das so vorbereitet sein, dass die Kinder noch einen Spielraum haben, in den sie ihre eigene Phantasie reinbringen (...) Wichtig ist, dass Spielräume bleiben, um eigene Geräusche und den Text, die Dialoge entwickeln zu können. Je größer der Zeitraum für die Gestaltung ist, desto großzügiger kann man damit umgehen, was die Kinder einbringen können, nämlich die Geschichte selber zu erfinden, die Geräusche selbst sich dazu ausdenken, überlegen, wie könnte man die machen, abzurücken von dem, was sie meinen, von naturalistischen Geräuschen, die irgendwie umzusetzen oder sogar in symbolische Geräusche umzusetzen. Das hängt ganz von der Zeit ab, die man zur Verfügung hat. Grundsätzlich versuche ich, die Kinder so frei wie möglich gestalten zu lassen." (I 53)
- Wichtig ist die Entwicklung einer Arbeitsatmosphäre bei den Medienproduktionen, die es ermöglicht, im Spannungsfeld zwischen Alltagserfahrungen und Phantasiewelten neue Erfahrungen machen zu können. Beispiele: "Was ist viel wichtiger finde ist, dass ein offenes Klima - so etwas wie eine künstlerische Atmosphäre - vor Ort vorhanden ist, die auf der einen Seite Werte vermittelt, aber trotzdem soviel Toleranz enthält, dass bestimmte Medienvorlieben nicht verurteilt werden (...) Es ist eine sympathisch-kritische, offene Atmosphäre zu schaffen." (I 8) "Ich habe erlebt, dass eine Mischung aus realen Lebenswelten und Phantasien stattfindet. Das Positive in ihren Lebenswelten wird seltener dargestellt als ihre Ängste, die sie zu Hause und in der Schule, die sie in ihrer Umgebung haben." (I 13) "Es werden Abenteuer bevorzugt, Slapstick-Sachen auch, oder Krimifilme, auch Horrorfilme. Hier werden wohl innere Wünsche, die da sind, auf Umwegen - über den Film - abgebaut. Ich halte das für positiv. Besser, als wenn die Leute aus der S-Bahn raushängen." (I 9)
- 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. Beispiele:
"Wir suchten ein Symbol für eine Leiter. Im Raum stand ein Klavier, welches von einem 'Unterschichtskind' als Symbol für eine Leiter ausgewählt wurde (Leiter = Tonleiter). Das ist das, was ich von den Kindern gelernt habe, dass sie doch sehr an Archetypen hängen, sehr viel mit Tierfiguren verbinden, mehr oft als mit Menschen. Probleme werden verdichtet. Beispiel: Die Geschichte mit der Amsel. Hier sind in 10 Minuten alle Probleme enthalten, die so einem Kind begegnen können, vergessen werden, abgelehnt werden, Konkurrenz, stören - eine ganze Palette menschlicher Verhaltensweisen. Kinder können in kleinen Geschichten so etwas sehr deutlich darstellen, wenn ihnen die Gelegenheit gegeben wird, eine Geschichte so zu verändern." (I 53)

"Jugendliche verwenden gerne die Welt der Symbolik. Darum ist auch der Surrealismus so eine faszinierende Welt, weil er zwei Dinge hat: Auf der einen Seite bietet er das, was viele Jugendliche wollen, nämlich eine fotorealistische Darstellung, also die Sachzeichnung der Natur (...) Und das andere ist das Symbolhafte (...) diese Welt (...) ist sehr viel mit irgendetwas wie so einer Symbolik belastet oder verbunden, mit irrealen Vorstellungen, Landschaften, die es nicht gibt, oder < mit > Figuren oder Personen. Ganze Comicwelten entstehen daraus. Und das ist eigentlich nur eine Eigenart, die für sehr viele Jugendliche einen Reiz hat (...) Es ist eine eigene Art der Weltsicht und wir machen den Fehler, dass wir eine Wertung reinbringen, dass wir sagen: 'Das Erwachsenenbild ist irgendwie noch am besten und alles andere sind Vorläufer' - das stimmt eigentlich so nicht. Der Mensch ist ja immer in Entwicklungen (...) Man hat sozusagen keine originäre Bildsprache mehr (...) die Komposition ist jugendtypisch oder der Bildschnitt ist jugendtypisch oder die Musik oder vielleicht eine bestimmte Vorliebe für Farben (...) Das ist das Jugendtypische, dass sie eine bestimmte Art vom Bildausschnitt aus der Wirklichkeit wählen, dass sie in einer Lebensphase sind, in der sie auf der Suche nach einer Position im Leben < sind >, dass sie sich eigentlich wenig dafür interessieren, was in der Zukunft liegt, wenn sie so leben, sondern eher im Moment." (I 43)

- Mitarbeiter/innen sollten Experimentier- und Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, damit Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien gestalterische Erfahrung und Sicherheit bekommen. Beispiele:
 "Aber es ist auch das Potential vorhanden über die Reproduktion hinaus zu kommen. Und da sehe ich meinen Part, über die Reproduktion hinaus zu kommen, so etwas wie einen eigenen Stil zu entwickeln. Ich glaube auch, dass es für die Jugendlichen wichtig ist, zunächst einmal zu reproduzieren. Damit gewinnen sie auch Sicherheit." (I 14)
 "Der erste Zugang ist ein entdeckender, ein spielender - und nicht Lehrblatt, Curriculum, Vortänzer - brauchen wir nicht (...) Da haben die Jugendlichen viel mehr Ideen (...) Wenn das Handwerkszeug da ist, wenn die Erfahrung mit leichten Übungen gemacht werden - wie ich damit umgehen kann - dann entwickelt sich etwas. Und wenn ich dann noch so eine Fundgrube habe, wie so ein Stein, den ich anschau und sage: 'Ja, den kann ich vielleicht gebrauchen!' - dann ist es gut." (I 45)

Einzelne Kolleg/innen wiesen auf spezielle Punkte hin, die nach ihrer Erfahrung für eine kreative Medienarbeit sehr wichtig sind. Hierzu gehören vor allem:

- Zu Beginn von Workshops einen "Zündfunken" zu setzen, der sie neugierig macht, der ihre Motivation weckt und auf das Medium hinführt (vgl. Kap. 10.2.1).
- Damit sich Kreativität entwickeln kann, ist Zeit notwendig. Kreativität kann nicht in Streßsituationen entstehen. Kreativität braucht 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. Das zitierte Beispiel

aus der Hörmedienarbeit mit geistig behinderten Kindern (vgl. S. 54) verdeutlicht diesen pädagogischen Bezug: "Ich denke, dass viel von dem, was sich so an Wärme vermittelt, aus solchen Elementen kommt. Nur sind die eben nicht symbolisch vermittelt, wenn man 'Symbol' auf einer gestalterischen Ebene ansiedelt. Wenn Sie diese Ebene ansprechen, so ist die kaum zu sehen - sie ist zu erleben. Da ist aber etwas drinnen. Das hält die < die Kinder > auch an der Sache dran. Das sind ihre Themen. Da sind die selbst auch wo drinnen." (I 26)

Die letzte Aussage verweist auf die Fähigkeit, sich in Kinder und Jugendliche, sich in ihre Gefühlswelt hineinversetzen zu können. Sie spüren es, ob man es möchte und ob man es kann. Eine Kollegin aus der offenen Jugendarbeit schilderte die Beobachtung, dass Jugendliche zuerst einmal stereotyp das wiedergeben, was sie kennen. "Erst wenn man die Jugendlichen besser kennt, kann man wirklich beurteilen: 'Ist das nur abgeschaut oder sind darin auch ihre eigenen Gefühle zu finden?'" Mit Recht wies diese Kollegin darauf hin, dass in einem Jugendhaus, in dem nur selten Medienprojekte angeboten werden, nur ganz schwer zu beurteilen ist, "wo die Jugendlichen nur Klischees verwenden oder was für sie symbolhafte Bedeutung hat. Es können dieselben Bilder sein - nur beim einen ist der Bezug oberflächlich modisch und beim anderen wesenhaft." (I 37)

6.5.3 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;
- Mangelndes Medienwissen bei Mitarbeiter/innen, um qualifiziert und einfühlsam beraten zu können;
- 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.

Der Faktor "Zeit" kann zu einem großen Problem werden, wenn die Ansprüche zu hoch gesteckt sind oder Mitarbeiter/innen zu wenig Möglichkeiten zum Experimentieren lassen. Einzelne Produktionsphasen brauchen mehr Zeit, insbesondere die Nachproduktion. Auch die Lösung von Gruppenkonflikten sowie die Betreuung "schwieriger" Kinder und Jugendlicher benötigt mehr Zeit (vgl. Kap. 7.3).

Als weitere kreativitätshemmende Faktoren wurden in den Interviews genannt:

- Kinder und Jugendliche einseitig auf "Drehplan-Schreiben", verbale und kognitive Formen orientieren, die zu wenig andere Fähigkeiten berücksichtigen: „Wenn man unsere Bildungspläne anschaut, so steht hinter ihnen noch immer das klassische humanistische Bildungsideal. Ich kann ja verstehen, wenn das Gymnasium ein Ideal der abstrakten Sprache hat. Aber wieso muss der Lehrplan der Hauptschule wie ein abgesepekter Gymnasiallehrplan sein, wobei das Ideal immer noch dasselbe ist. Es muss so weit kommen, dass es eine stärkere Visualisierung gibt.“ (I 61)
- Als Mitarbeiter/in nicht die richtige Balance zwischen Beeinflussen und Loslassen finden. "Loslassen" meint, nicht ständig korrigieren und Produktionen verbessern zu wollen - es sind die Produktionen der Kinder und Jugendlichen, sie haben auch ein "Recht auf Fehler" (I 8). Ständige Bewertungen - offen oder versteckt - stärken nicht Selbstbewusstsein und Kreativität.
- Besonders in schulischen Kontexten können Medienproduktionen problematisch werden, wenn bestimmte Rahmenbedingungen nicht gegeben sind. Kreatives Arbeiten setzt eine Arbeitsatmosphäre voraus, die nicht von Notengebung und Leistungsdruck geprägt ist. Eine Lehrerin hierzu: "Das Wort 'Benotung' kann ich in diesem Zusammenhang nur entsetzt zurückweisen, weil ich kreative Prozesse nicht in eine Notenskala fassen kann. Ich kann höchstens punktuell Einzelteile benoten. Es sind ja auch meist Projekte, an denen mehrere beteiligt sind. Wenn man zu schnell einen Noten-Leistungsdruck aufbaut, macht man den Prozess kaputt." (I 32)

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 ansetzt und eine Arbeitsatmosphäre schafft, die durch sozial-emotionale Bezüge,

durch Einfühlung und Ermutigung Freude am Selbstaussdruck mit Medien entwickelt. Gerade in schulischen Kontexten könnten hier Lehrer/innen Kreativitätspotentiale wecken, die im Schulalltag oft übergangen werden.

Stellvertretend für mehrere Expert/innen soll zum Abschluss dieses Kapitels eine Kollegin zu Wort kommen, die über langjährige Erfahrungen in der schulischen und außerschulischen Medienarbeit verfügt: "Es gibt ganz bestimmte 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 die 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 zutage 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)

6.6 COMPUTEREINSATZ IN DER 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. Erfahrungen und Ergebnisse aus diesem Programm sollen in mehreren praxisbezogenen Handreichungen veröffentlicht werden.²

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. Auf dem Hintergrund der besonderen Anstrengungen in Baden-Württemberg entschlossen wir uns, neben den 60 Interviews noch 7 weitere Kolleg/innen zu befragen, die einen deutlichen Schwerpunkt im

Computerbereich haben. 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. Wir focussieren dabei auf den Aspekt der Kompetenzbildung.

6.6.1 Schwerpunkte der Kompetenzbildung in verschiedenen Praxisfeldern

Schulischer Bereich

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

- 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 Bedienungs- und 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 (vgl. Kap. 11.3 und 11.6).
- Nach Aussagen verschiedener Kolleg/innen gibt es nach wie vor zu wenig geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote. Hinzu kommen Freistellungsprobleme (vgl. Kap. 11.5).
- 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' Zuhause 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) ³
- 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, sodass sozial benachteiligte Jugendliche da auch einen Zugang haben." (I 65)

Außerschulischer 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, Herun-

² Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): Zwischenbericht „Neue Medien und Medienerziehung“. Stuttgart. Siehe auch Informationen unter <http://www.lbs.bw.schule.de/aktuelles/merz01.htm>.

³ Ergebnisse einer aktuellen Studie "Kinder und Medien 1999" (Feierabend/Klingler 1999: 622) belegen, dass die häusliche Computerausstattung bei Hauptschülern deutlich geringer als bei Gymnasiasten ist.

terladen 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: "Die Mädchen kommen, um das mit dem Computer zu lernen. Zuerst haben sie mal Lust auf den Grafikbereich. Inhaltlich ist es abhängig davon, was die Jugendlichen selbst gerne machen möchten (...) z.B. Textverarbeitung, weil sie Bewerbungen schreiben müssen (...) Oft stehen bestimmte Themen im Mittelpunkt und wir machen dann vielleicht ein Computerspiel 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. Wir arbeiten ja eng mit der Kreisbildstelle zusammen und dort haben wir ein Fortbildungsangebot mit 'Casablanca' gemacht und das ist gut angekommen. Mit 'Adobe Premiere' gibt es noch keine Erfahrungen, da unsere Computer noch zu wenig leistungsfähig für solche anspruchsvolle Software sind." (I 65)
- Einzelne Kolleg/innen entwickeln Konzepte, um die Dimensionen „Selbstaussdruck mit Medien“ und „Grundqualifizierung“ (für Alltag und Beruf) miteinander zu verbinden. Beispiel: „Wenn ich anfangen, einen Kurs zu machen, ist das erste, was die Jugendlichen machen, einen Liebesbrief zu schreiben, irgendein Liebesgedicht. Nach anderthalb Stunden hat da jeder ein Papier in der Hand und sagt: ‘Das habe ich gemacht!’, obwohl der vorher noch nie eine Tastatur gesehen hat. Er kann dann sagen und zeigen: ‘Ich habe hier etwas getan’. Dann wird aber Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbank so eingesetzt, von der Aufgabenstellung her, dass die Jugendlichen einen Steckbrief über sich machen. Vom Steckbrief ist es nicht weit zum Lebenslauf - da sind schon mal viele Daten drin (...) Mit dem Ziel, auch sie einfach handlungsfähig zu machen, dass sie Geräte benutzen für ihren eigenen Vorteil“. (I 45) Ob das Schreiben eines Liebesbriefes ein guter Einstieg in Computermedienarbeit ist - darüber lässt sich streiten. Wichtig ist jedoch der Hinweis auf „Handlungsfähigkeit“ und „lebensnahes Lernen“- Computer als Werkzeuge zu begreifen, mit denen man im Alltag und im späteren Berufsleben etwas Sinnvolles anfangen kann.
- Kolleg/innen, die den Ansatz „Grundqualifizierung“ betonen, 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, in Zusammenhang mit der Computerarbeit auch solche Kompetenzen auszubilden: „Die schaffen es nicht mehr, aus dem Bett zu kommen, Anträge rechtzeitig abzugeben, wagen sich nicht mehr unter Leute. Der Tagesrhythmus ist zerbrochen. Es ist etwas sehr Wohltuendes für Sie, wenn sie es geschafft haben, von 9 bis 13 Uhr hier konzentriert zu arbeiten, auf andere zu hören, sich mit anderen abzustimmen, etwas zu entwickeln, etwas zu lernen. Das hat eine sehr

wohltuende Wirkung. Das erhöht das Aktivitätsniveau der Teilnehmer spürbar. Du merkst, dass sie dankbar sind, wenn du sie in ein Raster wieder einführst. Und die Hauptsache ist, dass dadurch ihr Selbstbewusstsein wieder wächst.“ (I 40)

- 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) Die Möglichkeit zur Selbstaneignung des Computers durch Kinder und Jugendliche ersetzt didaktische Überlegungen nicht. Hier gibt es einen großen Nachholbedarf. Der konzeptionelle Dialog Schule / Jugendarbeit steckt hier noch in den Anfängen.

6.6.2 Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen

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. Hierzu gab es folgende Beobachtungen und Erfahrungswerte bei den befragten Expert/innen:

Umgang mit Lernsoftware

Hier skizzierten die Kolleg/innen eher Intentionen (z.B. Lernprozesse mehr selbst steuern, Teamarbeit) und beschrieben weniger konkrete Aneignungsformen. Es scheint so zu sein, dass die meisten Kolleg/innen zwar Arbeitsmöglichkeiten mit Lernsoftware eröffnen, aber wenig darüber aussagen können, wie Kinder und Jugendliche diese Lernsoftware konkret nutzen. Beispiel: „Wenn diese Programme < Lernsoftware > wirklich gut gemacht sind, so bieten sie einen großen Fächer an Einstiegsmöglichkeiten in ein Thema. Der klassische Lehrfilm geht instruktionistisch vor. Es wird sehr linear ein Lerngegenstand vermittelt. Ein schönes Gegenbeispiel ist für mich die CD-ROM ‘Eine mittelalterliche Stadt’, die tatsächlich einen multiperspektivischen Einstieg bietet“. (I 62)

Digitale Ton- und Bildbearbeitung bei 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: „Und so wissen sie jetzt, dass vieles von dem, was auf Audio-CD perfekt klingt, nicht an einer grandiosen Naturbegabung des Interpreten liegen muss. Und so sehen sie, dass auch bei vielen Stars ‘mit Wasser gekocht’ wird. Da wird dann auch vieles entmystifiziert und entthront“. (I 67) In den Interviews erfolgten jedoch kaum Hinweise zur spezifischen Qualität digitaler Ästhetik im Unterschied zu ana-

log produzierten Ausdrucksformen. Nur einzelne Kolleg/innen erwähnten spezifische Erfahrungen bzw. Einschätzungen. Beispiele:

- Es gibt einen Unterschied zwischen Digital- und Analogproduktion: „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 Digitalisierung 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 solcher 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 Möglichkeiten für eine mehr assoziative und intuitive Aneignungsformen 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. Sie „wollen oft in Ruhe gelassen werden, dann ist der Lehrer eher lästig (...) Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, dass man eine Experimentier- und Probephase einfügt und dass man denen sagt: ‘Also, versucht am Anfang wirklich viel auszuprobieren, bevor ihr euch in einem Bild gleich völlig verausgabt!’ “. (I 43) Solche 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).
- In Zusammenhang mit geschlechtsbezogenen Aneignungsformen von Computern regte eine Kollegin an, stärker geschlechtsspezifische Ästhetiken zu fördern: „Es geht mir um eine ästhetische Gestaltung des Arbeitsplatzes, z.B. beim Computer. Ich mache es mir auf meinem Bildschirm gemütlich, ich möchte Symbole darauf haben, ich wünsche mir eine weibliche, assoziative Sprache. Wenn ich etwas damit unternehme, dann möchte ich die Werkzeuge auch haben, die meinem Geschlecht entsprechen und nicht irgendwelche geschlechtsneutralen oder männlichen. Die Erfahrungen, die ich mit dem Hörspiel gemacht habe, lassen sich auf die neuen Medien ebenso übertragen. Es geht mir auch um einen ästhetischen und sinnlichen Umgang mit diesen allerneusten Sachen, damit die Mädchen genauso den Zugang finden wie die Jungen. Man muss ihnen auch das Werkzeug geben - und das muss man sich selbst erst schaffen“. (I 53) In anderen Interviews thematisierten zwar Kolleginnen wie Kollegen unterschiedliche Zugangsformen von Mädchen und Jungen zu Medien, unterschiedliche Themen, Aneignungs- und Ausdrucksformen (vgl. Kap. 9). Doch nur in einem Interview wurde explizit der Wunsch nach einer „weiblichen, assoziativen Sprache“ artikuliert.

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 von Jugendlichen im Internet gehört (ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia 1999). In der vorliegenden Studie machten die Expert/innen keine weitere 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. Für Toneinblendungen geben es derzeit noch technische und rechtliche Probleme. Die Lösung dieser Probleme sei aber wichtig, um die Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.
- Kinder können sich im Internetangebot eine virtuelle Person zulegen und nutzen diese Möglichkeit „sehr kreativ“. Sie entwickeln auch „spannende Geheimschriften“, bauen Freundschaften und Cliquen 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 Ausdrucksstärken haben, die in der bisherigen Internet-Kommunikation zu kurz kommen.

6.7 MUSIK IN MEDIENPRODUKTIONEN

In mehreren Interviews wurde auf die große Bedeutung von Musik im Leben von 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 Montage von Filmen 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 Verkümmern handwerklicher Fähigkeiten im Analogbereich führt. Beispiel: „Bei der Arbeit mit Analoginstrumenten, da 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. Wenn ich Gitarre spiele, dann muss ich auch wissen, wie ich die Saiten aufzuziehen habe, wie straff ich sie anspanne. Wenn ich Schlagzeug spiele, dann weiß ich, dass dies etwas mit Dynamik zu tun hat. Wenn ich will, dass ein Stück im Computer dynamischer zu klingen hat, so brauche ich es nur entsprechend einzugeben.“ (I 67)

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 vorhandenen Materialien auseinander: „Sie müssen vorher im Kopf haben, wie das ganze Stück

klingen soll. Vor allem bei dieser Musikrichtung gibt es einen Rückgriff auf Samples (...) Das kann ein ganzes Musikstück sein, das mit einem neuen Beat, einem neuen Rhythmus unterlegt wird. Das kann sein, dass man kleine Schnipsel aus Stücken ausschneidet und diese wieder verwertet und in einen anderen Gesamtzusammenhang bringt". (I 67) Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit Musik ein Schlüssel, der andere Mediengebiete in spielerischer Weise erschließen kann (vgl. das Beispiel aus der Musikwerkstatt auf S. 38).

7 GRUPPENPROZESSE - WORAUF KOMMT ES AN?

Eigenproduktionen mit Medien sind eine Möglichkeit zur gruppenbezogenen Erfahrungs- und Phantasieproduktion. Welche Arbeitsformen haben sich bewährt, um Kinder und Jugendliche aktiv einzubeziehen? Welche Arbeitsformen bereiten Kindern und Jugendlichen eher Schwierigkeiten? Wie ist das Verhältnis von Produkt- und Prozessorientierung beim Erstellen der Eigenproduktionen? Welche Rolle spielt der Faktor „Zeit“? Das sind die zentralen Fragen, auf die wir im folgenden Kapitel eingehen möchten.

7.1 BEWÄHRTE ARBEITSFORMEN

Grundsätzlich bewährt haben sich Arbeitsformen, die die motivationsfördernden Faktoren (vgl. Kap. 5.1 bis 5.3) berücksichtigen: Die Medienarbeit soll Spass machen, die Lust am Medienspiel fördern, verschiedene Wahlmöglichkeiten eröffnen (Themen, Ausdrucksformen), genügend Zeit zum Ausprobieren von Alternativen und zur Produktion „am Stück“ lassen. Auf dieser Grundlage können mediale Aneignungs- und Ausdrucksformen entwickelt werden, die von den vorhandenen Stärken der Kinder und Jugendlichen ausgehen und im Zusammenspiel von Selbstaneignung und professioneller Beratung Kompetenz bilden. Darüberhinaus sind folgende Punkte hervorzuheben:

7.1.1 Einen strukturierenden Rahmen schaffen

Gerade in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen hat es sich bewährt, gewisse Vorgaben zu machen und einzelne Arbeitsschritte - auch zeitlich - konkret zu planen. Ein Kollege aus der Computermedienarbeit: „Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten brauchen sehr viel mehr Zeit, viel mehr Aufmerksamkeit, denn diese Leute haben in ihrer Sozialisation einfach weniger Aufmerksamkeit erfahren. Die können alleine nicht so viel machen, die brauchen mehr Begleitung. Also diese Arbeit ist personalintensiver. Man muss sich mehr um didaktische Methoden bemühen“. (I 40) Die Konkretisierung didaktischer Methoden für diese Zielgruppe ist weitgehend ein Desiderat medienpädagogischer Konzeptionsentwicklung.⁴

Bei der Vorgabe eines strukturierenden Rahmens sollte jedoch stets der Grundsatz „Teilnehmer-Orientierung“ berücksichtigt werden. Es geht nicht um direktive Führung, sondern um Hilfestellungen für Prozesse der Selbstaneignung und des Selbstaudrucks: „Ich denke, dass es wichtig ist, einen Rahmen zu setzen, aber darin viel Freiraum zur eigenen Gestaltung zu lassen. Man muss innerhalb des Rahmens relativ flexibel auf die Vorstellungen und Bedürfnisse der Teilnehmer/innen eingehen und Dinge auch ausprobieren. Und man muss dann auch versuchen, mit den Teilnehmenden Ergebnisse zu bewerten und gemeinsam realistische Möglichkeiten für den Einsatz des Mediums herauszubekommen.“ (I 16)

Oft klagten Kolleg/innen über das mangelnde Durchhaltevermögen, über Konzentrations- und Disziplinschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen. Diese Schwierigkeiten haben sicherlich komplexe Hintergründe. Aber ein Faktor wird allzu gern übersehen - die Attraktivität und Qualität des eigenen pädagogisch-didaktischen Vorgehens. Oft sind es mangelnde Anschaulichkeit, zu wenig Möglichkeiten für praktisches Tun, zu wenig Abwechslung in den Arbeitsformen und zu wenig eigene Inputs, die Längeweile und Disziplinprobleme aufkommen lassen bzw. vorhandene verstärken. Medienarbeit braucht eine gute Vorbereitung, um in Situationen flexibel reagieren zu können. Ein Beispiel aus dem Bereich der Hörmedienarbeit mit Kindern: "Wenn es gut genug vorbereitet ist, greift der enge Zeitrahmen bei den sog. 'ausserordentlichen' Kindern genauso. Es müssen sämtliche Möglichkeiten bei der Vorbereitung in Betracht gezogen werden, was passieren kann. Die Anzahl der Geräusche ist limitiert, sie werden entsprechend verteilt, in der Gruppe wird vielleicht noch untereinander getauscht - das ist alles Erfahrungssache. (...) Nehmen wir z.B. einen Jungen, der ist laut, ungebändigt, stört die ganze Gruppe. Er braucht nur zur Tür hereinzukommen und es ist schon ein einziges Chaos. Und du gibst ihm das Richtige - dann ist es gut." (I 53)

7.1.2 Arbeit in Kleingruppen

Nahezu alle Expert/innen betonen die Notwendigkeit, auf Kleingruppenarbeit zu orientieren, um praxisbezogene Arbeitsformen verwirklichen zu können. Als Gruppenstärke hat sich eine Zahl zwischen drei und sechs Personen bewährt; in einzelnen Medienbereichen bzw. Produktionsphasen nur 2er Gruppen sinnvoll (z.B. beim digitalen Schnitt mit dem System 'Adobe Premiere'). Dieser Erfahrungswert markiert deutliche Grenzen für aktive Medienarbeit an Schulen. Dennoch gibt es auch in schulischen Kontexten sinnvolle Möglichkeiten, die jedoch an gewisse Rahmenbedingungen geknüpft sind (vgl. Kap. 11.2 und 11.3). Zu diesen Möglichkeiten gehören u.a.:

- Vermittlung medienspezifischen Wissens und kleine Übungen (verschiedene Fächer und fächerübergreifend);
- Entwicklung von Lernstationen, bei denen verschiedene Medien ausprobiert werden können (zu einem Rahmenthema; mit mobilen Medieneinheiten / „Medienkoffern“);
- Eigenproduktionen, die zeitintensiver sind, sollten in AG-Form und im Rahmen von Projekten durchgeführt werden (schulische Projektstage, Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen).

Insbesondere Kooperationsprojekte von Schule und außerschulischen Einrichtungen, die im Medienbereich über spezielle Ressourcen verfügen, können Formen aktiver Medienarbeit effektiv voranbringen. Wichtig sind dabei Überlegungen, wie einzelne Teile / Phasen sinnvoll in den Unterricht integriert werden können (z.B. bei der Vorbereitung und Auswertung) und wie vor allem im Rahmen einzelner Projektstage flexible Freistellungen möglich sind (Stundenplan-Änderungen).

7.1.3 Keine voreiligen Spezialisierungen

⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang die Unterrichtsvorschläge in Dieter Spanhel (1999) zur Medienerziehung an der Hauptschule.

In mehreren Interviews wiesen Kolleg/innen darauf hin, dass sie voreilige Spezialisierungen vermeiden und stattdessen Arbeitsformen bevorzugen, bei denen die Kinder und Jugendlichen zunächst verschiedene Möglichkeiten und Rollen ausprobieren können, um dann im Laufe der Gruppenarbeit die konkrete Rollenverteilung ausbalancieren zu können. Dies sei wichtig, um bestimmte Muster aufzubrechen (z.B. Technikdominanzverhalten bei vielen Jungen, Integration von Außenseitern, Erfahren neuer Ausdrucksmöglichkeiten). Ein Beispiel aus der Hörmedienarbeit: „Ich rege an, teile die Gruppen ein, gebe die Struktur vor und versuche, diese auch einzuhalten, auch vom Zeitrahmen her. (...) Ich versuche, jede Gruppe so zu organisieren, dass die Aufgaben innerhalb der Gruppen verteilt werden. Ich arbeite in möglichst kleinen Gruppen, in denen jeweils alle Aufgaben vertreten sind. Jede Gruppen besteht aus mehreren < Kindern >, die Geräusche machen, die sprechen und die die Technik machen. Am Anfang probieren alle die verschiedenen Rollen aus“. (I 53). Ein anderes Beispiel aus dem Videobereich: „Das Wichtigste in der produktiven Medienarbeit ist, dafür zu sorgen, dass keine Leerlaufphasen für die Teilnehmer entstehen. Bei einer Videoproduktion ist das nicht so einfach. Aber wir lassen hier die Funktionen rotieren, sodass jeder einmal für verschiedene Bereiche Verantwortung übernehmen kann: Script, Kamera, mit Kreide die Bewegung der Darsteller aufzeichnen, Klappe, Ton (...) Und das ist dann gar nicht mal so, dass die Kamera als das Attraktivste zählt. Das ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich.“ (I 6)

Zugleich ist es wichtig, die vorhandenen Stärken bei den einzelnen Kindern und Jugendlichen zu beachten und kollektive Arbeitsformen zu entwickeln, in denen diese Stärken sinnvoll integriert werden. Ein Beispiel aus der Computerarbeit (Multimedia-Produktion): „Das sind ja Gesamtkunstwerke. Wenn man im schöpferischen Bereich arbeitet, hat man die Musik drin, man hat die Dramaturgie drin, man hat das bewegte Bild drin, das stehende Bild. Das ist ‘ne Operette (...) Das sind eigentlich hochkomplexe Sachen, man muss in vielen Dingen Fachmann sein. Aber ein einzelner Fachmann wird vielleicht das alles nicht bewerten oder zusammenbekommen können. Das habe ich in Ansätzen beobachtet bei diesem CD-ROM Projekt, das wir machten. Es gab Leute, die hatten Ahnung über Musik und die haben dann gesagt: ‘Ah, da wüsste ich eine tolle Musik!’ - und dann: ‘Wie geht das denn?’ - ‘Ja, man muss dann die Mediendatei öffnen!’ Und dann hatten die sozusagen die Kompetenz, die Musik für die rauszusuchen. Andere wiederum, die haben einfach ein tolles Gefühl gehabt so für den Bildschnitt oder für Schrifttypen“. (I 43)

7.1.4 Förderung von Teamfähigkeit und kommunikativer Kompetenz

Das Ausbalancieren von „Kennenlernen verschiedener Aufgaben“ einerseits und „Spezialisierung“ andererseits ist zugleich wichtig, um kommunikative Kompetenzen in Gruppen zu fördern: Einander zuzuhören, aufeinander Rücksicht zu nehmen, sich gegenseitig zu helfen, sich zu beraten und zu einigen, Teamfähigkeit zu entwickeln. Beispiele: „Auffällige Schüler können konzentriert arbeiten, können ein Ziel verfolgen, können im Team arbeiten. Dinge, die bei diesen Schülern im Unterricht sonst nicht zu entdecken waren, passieren dort. Das scheint aber auch in Theater-AGs ein Erlebnis zu sein oder in Computer-AGs. Ich sag mal: In kreativen Dingen hat dies die Wirkung.“ (I 27) Im schulischen Kontext hängt die Fähigkeit zur Gruppenarbeit sehr davon ab, ob Schüler/innen dies als eine wichtige Unterrichtsform erfahren haben. Bei einem lehrerzentrierten Unterricht erwarten sie mehr Anweisungen, arbeiten individualistischer. „Teamfähigkeit hat weniger mit der

sozialen Herkunft zu tun, da können welche aus einem Professorenhaushalt kommen und sind völlig unfähig, sich in die Gruppe einzufügen und werden zu Außenseitern, und andere bekommen das ganz orima hin.“ (I 46)

Gruppenarbeit eröffnet auch Chancen, voneinander zu lernen, sich gegenseitig zu helfen bis hin zur Möglichkeit, spezielles Wissen, über das viele Pädagog/innen gerade im Medienbereich nicht verfügen, der Gruppe zur Verfügung zu stellen: „Da gab es welche, die waren mindestens genauso informiert wie die Lehrkraft. Die waren dann sozusagen als Tutoren unterwegs und haben den Leuten geholfen (...) Auch da habe ich den Eindruck gewonnen, dass eben sehr viele Jugendliche gerne auch das Wissen abgeben, dass das also nicht zur Vereinzlung führt, sondern - wenn da mehrere an Computern sitzen - dass es eher eine Kommunikation ist. Dass da einer sich völlig in diese Welt hineingezogen hat und gar nicht mehr Lust hat, mit anderen etwas zu machen - das habe ich jetzt nicht beobachtet.“ (I 43) „Für mich ist das Wichtige das direkte menschliche Miteinander. Und ich glaube, dass das Hauptziel der Pädagogik ist, eine positive Erlebnisqualität herzustellen, ein positives Miteinander auszuprobieren, ein positives Miteinander zu erleben, das Spass macht. Und dass ein Sich-gegenseitig-helfen ein gutes Gefühl ist, dass ein Sich-gegenseitig-stützen wichtig ist und dass nachträglich das Gefühl da ist: ‘Ich habe etwas geleistet’.“ (I 6)

Dieses gegenseitige Helfen schließt auch ein, dass Mitarbeiter/innen einzelne Gruppenmitglieder, die über spezielles Wissen verfügen, als „Fachleute“ aktiv einbeziehen oder sich auch von außen Rat und Unterstützung holen: „Und wenn ich etwas nicht weiß, wende ich mich an den, der etwas weiß und sage: ‘Zeig mir mal!’ Nicht der Typ Lehrer: ‘Morgens hat er Recht und mittags hat er frei!’ Nein. Ich sage: ‘Weiß ich nicht, muss ich fragen.’ Oder ich muss in einem klugen Buch nachschauen, zu Hause. Oder ‘scratchen’ - da gibt’s DJs, die können das perfekt. Und ich sage: ‘Und die holen wir uns ran und die zeigen uns das!’ Da lerne ich auch.“ (I 47)

7.1.5 Sozial-emotionales Lernen und Selbstbewusstsein fördern

Nahezu alle Kolleg/innen, die mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen Medienarbeit machen, berichten über schöne Erfahrungen, wenn es gelingt, ein angenehmes Gruppenklima zu schaffen und über praktisches Tun Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Sich Zeit zu nehmen füreinander, sich gegenseitig zuzuhören, sich nicht abzuwerten, Gefühle zeigen zu können ist wichtig, um Vertrauen zu schaffen. „Vordringlich ist, dass sich die jungen Leute trauen, sich zu ‘outen’ und ein Stück weit Vertrauen zur Gruppe und zum Betreuer haben, um so auch Empfindungen darstellen zu können. Vertrauen ist damit das wichtigste für eine aktive Medienarbeit. Das Schlimmste wäre, sie zu bremsen, indem man sagt, dass man dieses oder jenes nicht sagt.“ (I 55)

Vertrauen bildet sich in der Praxis, im praktischen Umgang miteinander heraus. Hat jede/r die Möglichkeit, sich mit eigenen Vorstellungen einzubringen, eigene Aufnahmen zu machen, sich mit eigenen Ideen bei der Nachproduktion des Materials zu beteiligen? Gibt es Möglichkeiten, durch Übungen Sicherheit im Umgang mit technischen Geräten zu bekommen, Alternativen kennenzulernen und auszuprobieren? Gelungene Einstiege sind wichtig, damit Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entstehen kann. Ein Beispiel aus dem Bereich Hörmedienarbeit: „Man muss ihnen < den Jugendlichen > auch eine Übungsebene bieten (...),

sodass sie sich ein bisschen Sicherheit erarbeiten können und dann nach draußen gehen können. Wenn diese Erprobungsphase vorbei ist, dann geht es auch ganz fix, dass sie alleine auf die Strasse gehen. Und sie legen auch erstaunliches Durchhaltevermögen an den Tag, wenn es darum geht, irgendwelche Vorzimmer-Damen von vermeintlich wichtigen Leuten zu einer Terminvereinbarung zu überwinden. Also, da habe ich schon erstaunliche Sachen erlebt von Jugendlichen, die sonst als äußerst sozial- und lernschwach gelten.“ (I 15)

Diese Erfahrung: ‘Wir können es!’ - von den ersten Aufnahmen über das Auftreten anderen Personen gegenüber bis hin zum Erstellen des fertigen Produkts und seiner Präsentation in der Öffentlichkeit (vgl. Kap. 8) - diese Erfahrungen schaffen Selbstbewusstsein. Fehlendes Selbstbewusstsein ist das größte Problem vieler Kinder und Jugendlichen, die in sozial und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen leben. Es sind die kleinen Schritte, die konkreten Ermutigungen, die praktischen Erfolgserlebnisse, die ihnen erfahrbar machen: ‘Wir können es!’ „Es gibt immer am Schluss eines Projekts eine Abschlussrunde. Meistens sagen die beteiligten Kinder und Jugendlichen, dass es super war. Die Sozialarbeiter sind erstaunt, dass ihr Klientel so bei der Sache geblieben ist. Und es waren oft die schwächsten Jugendlichen, die eine tragende Rolle im Projekt gespielt haben. Da kann ich seitenweise Beispiele bringen von Kinder, wo die Lehrerin in der Schule gesagt hat: ‘Das Mädchen gehört in die Förderklasse in der Grundschule’. Und wie dann dieses Mädchen frei eine Geschichte erzählt hat. Und die Lehrerin erstaunt sagt, dass das Mädchen im Unterricht sonst nie redet und sie wisse nicht, wie das Mädchen das hinkriegt, so zu reden. Es gibt Massen von Beispielen, wo Kinder und Jugendliche Fähigkeiten gezeigt haben, die vorher so nicht bemerkt wurden.“ (I 15)

7.2 ZUM VERHÄLTNIS VON PROZESS- UND PRODUKTORIENTIERUNG

In der aktiven Medienarbeit gab es in den 70er und 80er Jahren teilweise heftige Debatten, ob mehr ein produkt- oder ein prozessorientiertes Vorgehen im Vordergrund stehen sollte. Produktorientierung meint, dass im vorgegebenen Zeitrahmen auf jeden Fall ein Produkt erstellt wird, welches von seiner Qualität her erfolgreich in der Öffentlichkeit gezeigt werden kann. Kompetenzbildung und Stärkung von Selbstbewusstsein könne in erster Linie durch ein produktorientiertes Vorgehen erreicht werden. Prozessorientierung betont die Bedeutung ästhetischer und sozialer Lernprozesse beim Erstellen von Eigenproduktionen. Entscheidend sei nicht das „fertige Produkt“ - entscheidend sei die Qualität und Intensität der ästhetischen und kommunikativen Prozesse in den Gruppen. Eine Produktorientierung laufe Gefahr, solche Prozesse abzukürzen und sich zu sehr an externen ästhetischen Standards zu orientieren.

In den vergangenen Jahren ist diese alte Kontroverse zwischen Produkt- und Prozessorientierung in der medienpädagogischen Szene so gut wie verschwunden. Es hat sich gezeigt, dass diese Frage nicht unabhängig von den konkreten Gruppenbedürfnissen und situativen Konstellationen zu beantworten ist. Außerdem wurde eine polarisierende Argumentation überwunden - die Orientierung auf ein Produkt und die Möglichkeit zu intensiven Lernprozessen müssen sich nicht widersprechen. Entscheidend ist letztlich der Beratungsstil der (medien-)pädagogischen Begleitung: Können sich Kinder und Jugendliche mit ihren Themen und Ausdrucksbedürfnissen einbringen und identifiziert sich die jeweilige Gruppe mit ihrem Produkt?

Wenngleich die polarisierende Schärfe aus der Fachdiskussion verschwunden ist, so gibt es dennoch unterschiedliche Präferenzen. Die vergleichende Auswertung der Interviews ergab im wesentlichen drei verschiedene Antworttypen: Eine stärkere Produktorientierung, eine stärkere Prozessorientierung, Prozess- und Produktorientierung hängen von Variablen ab. Alle Antworttypen waren in etwa gleich stark vertreten.

7.2.1 Stärkere Produktorientierung

Im Mittelpunkt dieser Argumentation steht der Hinweis, dass ein gutes Produkt für die Motivation der Kinder und Jugendlichen zentral sei. Es soll etwas Vorzeigbares entstehen, das öffentlich eine positive Resonanz erhalte. Im Leben komme es auch darauf an, in bestimmten Zeiträumen Dinge erfolgreich zu Ende zu bringen. Medienarbeit solle diese Erfahrung vermitteln und nicht aufs Scheitern, sondern auf den Erfolg orientieren. Beispiele: „Mir war wichtig, dass der Erfolg da war. Es ging mir darum, dass nachher auch ein Produkt da war, das man anschauen konnte. Deshalb habe ich dann die Entscheidung getroffen, wer welche Aufgaben im Film dann letztendlich auch übernimmt. Meine Kurse waren stark ergebnisorientiert. Denn so ist auch das Leben draußen.“ (I 12) „Ich persönlich bevorzuge immer eine produktorientierte Arbeitsweise, weil ich denke: Für die Motivation und den Spass an der Arbeit ist es immer gut, auf einen kleinen Film hinweisen zu können und diesen auch am Ende zeigen zu können. Ich schätze es weniger sinnvoll ein, nur viel Spass zu haben und den Film letztendlich doch nicht fertig bekommen zu haben. In der Realität ist auch eine sehr produktorientierte Arbeitsweise dominierend.“ (I 8)

Diese Auffassungen sind insofern „lebensweltorientiert“, als sie mit der „Wirklichkeit draußen“ argumentieren, mit der Öffentlichkeit (und den damit verbundenen Hör- und Sehgewohnheiten), mit dem Produktionsalltag in Medienunternehmen und in vielen Berufen (und dem damit verbundenem Produktions- und Zeitdruck). Diese Argumentation lässt sich vor allem dann nachvollziehen, wenn es darum geht, Jugendlichen mit „Durchhalte-Schwierigkeiten“ die Erfahrung zu vermitteln: „Wir können es auch!“ Wenn es Mitarbeiter/innen gelingt, einen sozial-emotionalen Bezug zur Gruppe herzustellen und über das In-Aussicht-stellen eines Produkts den Teamgeist zu wecken, können Energien mobilisiert werden: „Es gibt massive Unterschiede zwischen den Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und den unterschiedlichen Schultypen. Das hängt mit der Teamfähigkeit zusammen. Auf der einen Seite erkenne ich bei den Hauptschülern, dass - wenn sie einmal in die Medienarbeit eingeklinkt sind und ihren sicheren, festen Platz haben - sie ihre Rolle gefunden haben. Dann steigt ihr Durchhaltevermögen und ihr Selbstwertgefühl. Ich habe ganz klar gemerkt, dass diese Trainingsprozesse für den Beruf wichtig sind. Der Hauptschüler ist in seiner Arbeitslogistik eher labil. Er macht unter dem Druck der Gruppe und vom Ergebnis her Erfahrungen, die ihn weiterbringen.“ (I 28) Die finale Orientierung (auf ein Produkt hin) und die Teamorientierung (seinen eigenen Platz im Kollektiv finden) sind zwei wesentliche Punkte, die in ähnlicher Weise auch von anderen Kolleg/innen genannt wurden.

In einer stärkeren Produktorientierung liegt zugleich die Chance, Meinungsbildungen „auf den Punkt“ zu bringen, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden (Reduktionsprinzip), Konflikte austragen zu lernen. In solchen Entscheidungssituationen sind in besonderem Masse sozial-kommunikative Fähigkeiten gefragt: Andere nicht zu übergehen, Argumente für die eigene Meinung zu finden, gemeinsam nach Lösungswegen zu

suchen. Hier ergeben sich wichtige Aufgaben für Mitarbeiter/innen: „Ich möchte auch festgefügte Rollen aufbrechen - also, ‘Jungs machen die Kamera und Mädchen das, was übrigbleibt’. Ich kann aber auch sagen, dass eine Rolle im Team von dem einen oder anderen nicht erfüllbar ist (...) Sonst ist wichtig, dass das Gruppenklima stimmt.“ (I 21)

Gruppenprozesse und -entscheidungen strukturieren zu helfen, ist besonders in der Arbeit mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen wichtig. Häufig möchten sie „schnelle Produkte“ und unterschätzen die Möglichkeiten, ihre Vorstellungen im gegebenen Rahmen zu realisieren. Dann kann es leicht passieren, dass sie resignieren und nicht „durchhalten“. In einer solchen Situation ist es wichtig, auf konkrete, machbare Vorhaben zu orientieren, die die Kinder und Jugendliche nicht überfordern und Erfolgserlebnisse im Sinne einer Stärkung von Selbstwertgefühlen vermitteln. „Das lässt sich in der Medienarbeit unheimlich schön realisieren, weil sie eben ein Produkt mit sich bringt, über das sich diese Kinder und Jugendlichen tief erfahren können.“ (I 6) Andererseits kann sich mit einer Produktorientierung auch die Gefahr verbinden, sich zu sehr an externen Kriterien und Standards zu orientieren (Themen, ästhetische Formen), Möglichkeiten zum Selbstaussdruck mit Medien zu beschneiden (Abwertung nicht so gelungener Darstellungen) und Klärungsprozesse in Gruppen abzukürzen (Entscheidungen und Übernahme einzelner Aufgaben durch Mitarbeiter/innen) - etwa nach dem Motto: „Hauptsache ein Produkt“.

7.2.2 Stärkere Prozessorientierung

Mit dem Akzent auf Prozessorientierung verbinden Kolleg/innen vor allem die Möglichkeit, sich konsequent auf die vorhandenen Themen, Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Im Mittelpunkt stehen die Auseinandersetzung mit den selbst produzierten Materialien und damit verbundene sozial-kommunikative und sozial-ästhetische Prozesse. Die Bedeutung einer Produktorientierung wird zwar gesehen und anerkannt, aber die Förderung einer Pluralität von Ausdrucksformen ist wichtiger als eine Orientierung an bestimmten ästhetischen Standards: „Einerseits ist es so, dass das Produkt, das am Ende da ist und auch in irgendwelcher Form veröffentlicht wird, eigentlich eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Die Leute, die ein Projekt machen, legen auch in der Regel einen großen Wert darauf. Auf der anderen Seite vertritt ich die Meinung - nach außen und auch für mich -, dass es ein breites Spektrum an Ausdrucksformen geben muss. Also, dass man auch eine Toleranz haben muss gegenüber einem scheinbaren Mangel an Qualität bei Kameraaufnahmen oder bei Schnitt, Ton. Ich meine auch, dass ich als Leiter einer Gruppe zwar eine Struktur vorgeben kann, aber keine Gestaltung, keine Inhalte. Ich kann einen Rahmen setzen, aber < ich sollte > den nicht füllen. Wenn ich zu viel vorgebe, dann können sich die Teilnehmer/innen nicht mit diesem Produkt identifizieren.“ (I 16)

Dieses Selbstverständnis verdeutlicht die Intention, bei der Produktion nicht zu sehr auf die Realisierung bestimmter Standards zu schießen (und als Mitarbeiter/in entsprechend zu intervenieren), sondern aktive Medienarbeit als Chance für eine Vielfalt von Ausdrucksformen zu begreifen. Der Abschied von einer „finalen Orientierung“ und die stärkere Hinwendung zu assoziativen Prozessen der Symbolbildung mit Medien - auch unbewussten Prozessen - kommt im folgenden Statement eines Kollegen zum Ausdruck: „Ich denke, dass ich vor

10 Jahren zielorientierter gearbeitet habe. Mir war damals sehr wichtig, am Ende ein Produkt fertig zu haben. In meiner Biografie ist der Prozess wichtiger geworden. Ich könnte mich nicht damit abfinden, auf ein Ergebnis zu verzichten. Aber meine Vorgaben sind weniger geworden, ich lasse mehr Assoziationen bei den Schülern zu. Ich versuche sogar auch, diese Prozesse - oft unbewusst - selbst zu thematisieren: 'Wieso habt ihr gerade diese Musik verwendet, wieso diese Überblendung?'" (I 33)

Bei der Befragung gab es einzelne Kolleg/innen, die sehr offen über ihre Erfahrungen sprachen und auch über Situationen des Scheiterns erzählten. Die folgende Schilderung zeigt, dass sich das persönliche Erleben von Niederlagen überhaupt nicht mit der Wahrnehmung von Jugendlichen decken muss: „Mein pädagogischer Anspruch ist, dass mir wichtiger ist, was untereinander während der Produktion entsteht, also prozessorientiert zu arbeiten. Mir ist allerdings mehrmals passiert in den letzten Jahren, dass ich zu keinem Produkt gekommen bin und ich habe das auch persönlich als Niederlage erlebt. An ein paar Stellen ist mir der Prozess aus der Hand geglitten und die Sache hat ein zu großes Volumen bekommen. Ich beziehe es auf mich, weil ich denke, ich hätte an einer bestimmten Stelle die Sache anders leiten müssen. Und das tut mir dann schon weh, wenn ich feststelle: 'Jetzt hat man daran lange geschafft und man bekommt aber kein Ende hin'. Erstaunlich ist aber, dass der Frust bei den Jugendlichen gar nicht so groß war. Es war von ihnen leichter zu verkraften, dass das Ding zu keinem Abschluss kam.“ (I 39) Dies soll kein Plädoyer fürs Scheitern sein. Eigenproduktionen sollten - ohne Perfektionsansprüchen nachzujagen - abgeschlossen werden, der Kreis „Produktion-Vorführung“ sollte sich schließen. Aber offensichtlich gab es bei diesen „gescheiterten“ Projekten noch andere Qualitäten, die für die beteiligten Jugendlichen mindestens genau so wichtig wie ein fertiges Produkt waren.

7.2.3 Produkt- und Prozessorientierung hängen von Variablen ab

Mehrere Kolleg/innen plädierten für ein ausgewogenes Verhältnis von Prozess- und Produktorientierung und machten darauf aufmerksam, dass sehr viel von den jeweiligen Voraussetzungen abhängt - Fertigkeiten und Fähigkeiten bei den Teilnehmer/innen, Gruppenkonstellation, zeitlicher Rahmen, institutioneller Kontext bzw. Vorgaben. Beispiel Jugendhaus: „Die Arbeit im Jugendhaus ist doch sehr stark prozessorientiert. Das Produkt (zur Gewaltthematik) war alles andere als perfekt, aber es wurde von den Jugendhausbesuchern oft und gern angeschaut. Ich bin der Auffassung, dass unbedingt ein Produkt herauskommen sollte, damit überhaupt das Selbstbewusstsein daraus gewonnen werden kann. Und dass das auch den anderen Jugendlichen vorgeführt werden kann, was eine große Rolle spielt. Deshalb finde ich es ja auch so wichtig, von Anfang an einschätzen zu können: Was sind das für Jugendliche, was haben die für Fähigkeiten, wieviel Zeit steht mir zur Verfügung, also wie lang kann mein Film sein? Wie weit kann ich den Prozess unbeeinflusst lassen und wie stark muss ich den Prozess lenken, damit er vom Fleck kommt?“ (I 37)

Prozess und Produkt stehen in einem Wechselverhältnis. Prozessorientierung achtet darauf, dass sich die einzelnen Gruppenmitglieder gut in die Produktion einbringen und weiterentwickeln können. Produktorientierung versucht, die Energien in einer Gruppe für das Erreichen eines gemeinsamen Ziels - das Erstellen eines Produkts - zu mobilisieren und über das Öffentlichmachen dieses Produkts das Selbstwertgefühl zu stärken. Problematisch wird dieses Wechselverhältnis dann, wenn das Produkt über alles gestellt wird und sozial-

kommunikative Aufgaben nicht genügend beachtet werden. Ein Kollege formulierte es so: „Das oberste Ziel für mich ist eine langfristige Persönlichkeitsentwicklung für die Einzelnen in einem sozialen, in einem kommunikativen Gefüge. (...) Im Zweifelsfalle würde ich den Prozess über das Produkt stellen. Man muss auf die Leute achten, die kommen. Je stärker ich die auf das Produkt focussiere, umso mehr schließe ich auch wieder Leute aus. Da muss man hinschauen. Wenn ich hier eine Schwelle mache, tue ich das mit Absicht. Und was mache ich mit denen, die nicht über die Schwelle kommen?“ (I 40)

Die Reflexion über Prozess- und Produktorientierung erhält mit der Verbreitung interaktiver, digitaler Medien eine neue Qualität. Produkte verschwinden nicht - Kinder und Jugendliche können CD-ROMs und Homepages erstellen und ihre Arbeiten in vielfältiger Form verbreiten. Im Internet entwickeln Einrichtungen spezielle Plattformen für Eigenproduktionen und Kommunikation. Online-Kommunikation eröffnet partielles Mitmachen und Mitproduzieren, die Grenzen zwischen Produkt und Prozess werden fließender, Produkte erscheinen mehr „in progress“. Ein Beispiel aus einem Internet-Projekt mit Kindern: „Den Unterschied kann man bei uns so nicht feststellen, weil es ein fortlaufender Prozess bei uns ist. Es ist keine Produktorientierung. Natürlich machen sich die Kinder am Anfang ihre Homepage. Es kann aber auch sein, dass sie nur zu Besuch ins < Projekt- > Netz kommen. Nicht alle, die reinkommen, sind auch Bewohner. Man kann auch einfach zum Schauen und Spielen ins < Projekt- > Netz oder jemand einen Brief schreiben. Von daher ist es eine eindeutige Prozessorientierung. Irgendwann steigen sie aus dem < Projekt- > Netz aus, weil sie zu alt dafür werden.“ (I 60) Dieses partielle Mitmachen und Mitproduzieren entlastet zugleich von dem Druck, ein bestimmtes Produkt in einer bestimmten Zeit zu erstellen, es eröffnet mehr Räume für spielerisches Ausprobieren. In der traditionellen Medienarbeit kommen diese Räume oft zu kurz - statt Kreativität entsteht dann Stress: „Mein Ideal ist es, bei Projekten sowohl prozess- als auch produktorientiert zu arbeiten. Ich habe nichts dagegen, produktorientiert zu arbeiten. Ich möchte nur nicht so unter diesem Stress stehen.“ (I 53)

7.3 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.

7.3.1 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. Heutzutage ist ästhetische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Medienangeboten mit Eigenschaften wie „allgegenwärtiger Permanenz, Direktheit und gagorientierter Wirkungs- über-

rumpelung“ verbunden (Baacke 1998). Die schnelle Kaufbarkeit und Verfügbarkeit von Waren wird in der Werbung permanent suggeriert. Den Produkten sieht man nicht den Prozess an, der hinter ihrer Entstehung steht. Ähnliches gilt für andere Bereiche - es zählt jeweils das Ergebnis, weniger die Frage, wie es zustande gekommen ist.

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. „Je größer der Zeitraum für die Gestaltung ist, desto großzügiger kann man damit umgehen, was die Kinder einbringen können, nämlich die Geschichte selbst zu erfinden, die Geräusche selbst sich auszudenken“ (I 53) „Je länger wir uns Zeit gelassen haben, dass eine Gruppe ein Thema finden bzw. auswählen konnte, desto besser war dann auch der mediale Ausdruck.“ (I 4). „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 (vgl. Kap. 5.4). Andererseits bedarf es gerade in der Arbeit mit diesen Zielgruppen genügend Zeit für persönliche Zuwendung und Beziehungsarbeit. Beispiele:

„Projekte mit sozial benachteiligten Jugendlichen scheitern meist an den Leuten, die so etwas durchführen. (...) Auch ich selbst kann von meinem Arbeitsauftrag her solche zeitintensive Projekte nicht durchführen. Ich denke, dass gerade diese Gruppe einen großen Zuspruch braucht vom Betreuer her.“ (I 20)

„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)

„Um sie zu halten, brauche ich viel Zeit und Zuwendung für sie. Das Dumme ist zur Zeit, dass Sozialarbeit auch sehr ökonomisch bemessen wird, d.h. ‘Was darf der einzelne Jugendliche eigentlich kosten?’ oder ‘Ein Mitarbeiter muss für so und so viele Jugendliche zuständig sein’. (...) Quantitativ gesehen können wir nicht mit Massen arbeiten, sondern eben nur mit Gruppenstärken von vier bis sechs Jugendlichen. Manchmal hat man das Gefühl, sie würden gerne nur zu zweit etwas machen. Aber das müssen wir abblocken, weil wir uns das nicht leisten können. Nötig hätten sie es auf jeden Fall. Ich bin mir hundertprozentig sicher, dass es einen großen Effekt hätte, wenn wir öfters auf die Wünsche, nur zu zweit etwas zu machen, eingehen könnten.“ (I 49)

Das letzte Beispiel verweist noch auf eine andere Dimension, die Zeit braucht und die zugleich nicht milieuspezifisch ist: Die Möglichkeit zu Produktionen in ganz kleinen Gruppen. Die Entwicklung von der jugendpolitisch zur jugendkulturell motivierten Medienarbeit kommt bei vielen Produktionen darin zum Ausdruck, dass Jugendliche sehr persönliche Themen in einer emotional-expressiven Weise verarbeiten. Gruppengrößen von vier bis sechs Personen sind hierfür nicht immer förderlich. So wichtig Formen sozialer Gruppenarbeit zur Bil-

derung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen sind - zeitgemäße Medienarbeit sollte auch Chancen für „Kleinstgruppen“- und Individualproduktionen lassen.

7.3.2 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 (vgl. hierzu auch die Begründung für ein produktorientiertes Vorgehen im Kap. 7.2.1). 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 der zuvor skizzierten massenmedialen 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 Motivation 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 „Drehplan-orientierten“ 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. Ein kompetenter

Umgang und ein kreativer Selbstausdruck mit Medien lässt sich nicht einfach aus dem Ärmel schütteln, sondern bedarf Zeit für die Entwicklung einer guten Gruppenatmosphäre, für ästhetische Suchprozesse (Finden der Form für die eigenen Themen, Gefühle, Phantasien), für Produktion, für Präsentation (in Öffentlichkeiten) und für Reflexion. Dies gilt für die Medienarbeit in schulischen und außerschulischen Kontexten. Dem Kollegen ist nachdrücklich zuzustimmen, der sagte: „Die Zeit ist das ‘A und O’. Sinnvolle Projekte sind zeitintensiv. Die Technik ist nicht das Entscheidende.“ (I 40)

8 MEDIENARBEIT UND ÖFFENTLICHKEIT

Unabhängig von der Frage, ob Mitarbeiter/innen den Akzent mehr auf prozess- oder produktorientiertes Arbeiten legen - ein wesentliches Ziel aktiver Medienarbeit ist das Öffentlichmachen der Eigenproduktionen. Medien sind Mittler, Eigenproduktionen sind Kommunikationsangebote. Aktive Medienarbeit möchte Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Öffentlichkeiten verschaffen, damit sie ihre Bedürfnisse und Interessen artikulieren und in die gesellschaftliche Kommunikation einbringen können.

Die in den Kapiteln 5 (Motivation) und 7 (Gruppenprozesse) dargestellten Erfahrungswerte dokumentieren den engen Zusammenhang zwischen positiver Motivationsentwicklung, Chancen zum Öffentlichmachen und Stärkung von Selbstwertgefühlen. Die Förderung von Selbstbewusstsein und das Stärken von Selbstwertgefühlen ist eine zentrale Zielsetzung in der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen. Das folgende Kapitel gibt zunächst einen Überblick über die Verwendungszwecke und die Orte des Öffentlichmachens und verdeutlicht anhand ausgewählter Beispiele, wie Motivation, Selbstbewusstsein, Reflexionsfähigkeit und Toleranz durch Öffentlichmachen von Eigenproduktionen gefördert werden können.

8.1 VERWENDUNGSZWECKE VON EIGENPRODUKTIONEN

Die vergleichende Auswertung der Interviews zeigte im wesentlichen folgende Verwendungszwecke von Eigenproduktionen:

- Eigenproduktionen werden erstellt, um durch das Öffentlichmachen von anderen Personen ein Feedback und Anerkennung zu bekommen. Hierzu gehören sowohl Öffentlichkeiten im eigenen sozialen Umfeld (vor allem Freunde, Bekannte, Eltern) aber auch lokale / regionale und überregionale Öffentlichkeiten. Dieser Verwendungszweck wurde in den Interviews am häufigsten genannt.
- Eigenproduktionen können primär eine Erinnerungsfunktion für Gruppen haben, z.B. die Dokumentation von Festen, von Veranstaltungen, von Schullandheim-Aufenthalten. Dieser Verwendungszweck wurde mehrfach genannt.
- Eigenproduktionen haben für viele Kinder und Jugendliche den Zweck, zunächst einmal für sich selbst etwas zu produzieren, ein Medium kennenzulernen oder einfach eine positive Produktionserfahrung zu machen. Ein weiterer Schritt kann dann sein, mit der Produktion in Öffentlichkeiten zu gehen. Oft entstehen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern solche Produktionen, die primär eine gruppen- und milieustabilisierende Funktion haben. Auch dieser Verwendungszweck wurde mehrfach genannt. Ein Beispiel: „Bei den Kids ist es selbst nach einem 5-Wochen-Kurs nicht so, dass sie mit fliegenden Fahnen sagen: ‘Wir machen jetzt etwas für die Öffentlichkeit’. Das, was im Internet von ihnen steht, ist für sie weniger bedeutungsvoll als ihre reale soziale Situation.“ (I 40)

8.2 ORTE DES ÖFFENTLICHMACHENS

Folgende Orte werden meistens von Kindern und Jugendlichen selbst vorgeschlagen:

- In persönlichen / familiären Zusammenhängen (sehr häufige Nennungen);
- In der Schule, im Jugendhaus, auf speziellen Veranstaltungen (häufige Nennungen);
- In "Offenen Kanälen" und Radiosendern (eher geringe Nennungen).

Expert/innen sagten, dass sie relativ wenig über die verschiedenen privaten Verbreitungswege der Eigenproduktionen und die Reaktionen/Feedbacks wissen.

Folgende Orte werden eher von Mitarbeiter/innen vorgeschlagen:

- Festivals und Wettbewerbe (häufige Nennungen);
- Eigene Veranstaltungen; Vorführungen in Kommunalen Kinos und an speziellen Orten in der Gemeinde/Stadt, z.B. Marktplatz (mehrfache Nennungen);
- Verbreitung in „Offenen Kanälen“ und Lokalradios, oft in Verbindung mit "Premieren" für Freunde, Bekannte und Verwandte (mehrfache Nennungen);
- Präsentation von Eigenproduktionen im Internet und in „virtuellen Galerien“ (vereinzelte Nennungen).

Seit dem Zeitpunkt der Interview-Durchführung (Schwerpunkt im Jahr 1998) dürften die Formen des Öffentlichmachens im Internet zugenommen haben. Inzwischen gibt es diverse virtuelle Foren für Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen. Eine Studie über die Nutzung der verschiedenen Foren liegt bislang nicht vor.

8.3 FÖRDERUNG VON MOTIVATION

Mitarbeiter/innen, die Kindern und Jugendlichen in Aussicht stellen, das fertige Produkt in einer Öffentlichkeit zu zeigen, können hierüber nicht nur den Zusammenhang von Thema, Ausdrucksform und Zielgruppe (Öffentlichkeit) besprechen, sondern auch eine starke Motivation zum Mitmachen erreichen. Kolleg/innen berichten, dass Kinder und Jugendliche „mit Feuer und Flamme“ dabei sind, wenn sie auf eine konkrete Öffentlichkeit hin produzieren: „Aktive Audio- und aktive Videoarbeit motivieren unheimlich (...) und auch andere damit ansprechen zu können, das ist eine ganz wichtige Sache, weil es Ernstfallcharakter hat, weil man senden kann. Und sei das nur innerhalb einer Schule. Besser noch, wenn man über das Radio oder den 'Offenen Kanal' senden kann.“ (I 26)

Der Ernstfall besteht darin, dass der „pädagogische Schonraum“ überschritten wird und man sich einer anonymen Öffentlichkeit stellt. Oft bleibt jedoch die Wirkung durch die Sendung der Eigenproduktion diffus, weil keine Rückmeldungen eintreffen: „Aber dieses Diffuse verzaubert auch das Medium. Es ist für viele etwas völlig anderes, wenn sie ihren Film als Video nur für ihre Lieben im Wohnzimmer anschauen, oder wenn sie denselben Film als Programm des 'Offenen Kanal' empfangen. Der Film bekommt eine neue Faszinationskraft durch die Möglichkeit, dass ihn Tausende von Leuten sehen können.“ (I 16)

Oft steht am Anfang von Eigenproduktionen lediglich die Absicht, etwas zu produzieren, um für sich selbst eine neue Erfahrung zu machen und/oder um die Produktion jemand vorzustellen. „Ich lege jedoch immer Wert darauf, dass man bestimmte Zielgruppen damit ansprechen kann. In unserer Schule leihen wir uns untereinander die Sachen aus. Wir machen aber auch Wettbewerbe. (...) Die Kinder wollen, dass die Kassetten auch in andere Schulen gegeben werden, dass man eine Art Börse macht. Letztendlich ist auch geplant, diese Dinge ins Internet zu legen.“ (I 58) Dieses Beispiel zeigt, wie in natürlicher Weise ein Produkt „seinen Weg“ machen kann, wenn sich die Gruppe mit der Eigenproduktion identifiziert und motiviert ist, weitere Öffentlichkeiten zu erschließen.

8.4 FÖRDERUNG VON SELBSTBEWUSSTSEIN

Kinder und Jugendliche freuen sich und sind stolz, wenn sie etwas geschaffen haben und das Produkt anderen selbst präsentieren können. Sie identifizieren sich mit ihrer Produktion, haben „Lampenfieber“ und sind gespannt, wie ihre Produktion ankommt. Öffentlichmachen bedeutet auch, beachtet, wahrgenommen, ernst genommen zu werden. Nahezu alle Expert/innen bestätigen in den Interviews, dass dadurch Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein deutlich wachsen können.

Beispiele:

- „Die Produktionen wurden den Eltern und interessierten Personen aus dem Stadtteil vorgeführt. Die Kinder sind natürlich wahnsinnig stolz. Sie haben Lampenfieber und fühlen sich wie bei der Oscar-Verleihung. Sie bekommen rote Backen und fühlen sich ein paar Tage so richtig in der Rolle als Filmschauspieler oder Regisseur. Es ist im Prinzip eine kleine Premiere und Kinder sind auch sehr interessiert, Produktionen von anderen Kindern zu sehen. Das erlebe ich so auch im Filmhaus. Was ich ganz positiv daran finde, ist, dass Kinder durch solche kleinen Videoclips den Einstieg finden in aktive Medienarbeit. Was die ‘Kinderkino-Mitmachgruppe’ angeht, so steigert es das Selbstbewusstsein der Kinder, wenn sie die Kinderfilme selbst vorstellen. Hier erlebe ich, dass Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen in solch ein Rolle total hinein wachsen und sich total gut danach fühlen. Die Souveränität, dass Kids sich vor 60 anderen Kids hinstellen und etwas zu dem Film sagen, das ist toll.“ (I 13)
- „Man muss den Jugendlichen Erfolgserlebnisse vermitteln, mit ihnen ein Konzept erarbeiten, es umsetzen mit ihnen. Viele Projekte verlaufen sich im Sand (...) aber der Kreis sollte sich schließen. Die Jugendlichen sollten im Abspann eines Films ihren Namen lesen können. Ein fertiges Produkt. Ein Erfolgserlebnis. Und sie können dann auch ein Feedback bekommen: ‘Das habt ihr toll gemacht!’ Und ich glaube, dass das vor allem auch bei Hauptschülern sehr wichtig ist, dass sie sehen: ‘Da haben wir etwas gemacht, das allgemein beachtet wird. Da haben wir etwas zustande gebracht!’ Und wenn wir von sozial Benachteiligt reden, dann sind es gerade jene Schichten, die darunter leiden, dass sie schlechte Noten haben. Sie bringen nie so recht etwas zu Ende. Ihre Arbeit wird dadurch nie richtig akzeptiert. Sie sind ständiger Kritik ausgesetzt, weil sie diesen Erfolg nicht bringen können.“ (I 22)
- „Ich glaube, das ist etwas ganz Wichtiges für sie, weil sie sich ernst genommen fühlen dadurch. Sie bekommen Applaus, sie bekommen ein Feedback. Das macht sie stark. Auch kann man zeigen: Da läuft auch wirklich etwas, in den Schulen, dass es auch andere Dinge gibt, die wichtig sind. Dass da nicht nur

ein Routinebetrieb abläuft. Ein Beispiel: Eine Schule tingelt mit ihrem 'Pausenradio' durch andere Grundschulen und präsentiert ihre Arbeit. Das bringt große Energien heraus.“ (I 26)

8.5 FÖRDERUNG VON REFLEXIONSFÄHIGKEIT UND TOLERANZ

Mehrere Expert/innen sind der Auffassung, dass über die Klärung der Frage „Für welche Öffentlichkeit machen wir die Produktion?“ wichtige Reflexionen über Inhalt und Form ausgelöst werden können. Solche Reflexionsprozesse sind nicht einfach, zumal die meisten Kinder und Jugendlichen erst einmal Interesse am praktischen Tun haben, die Möglichkeiten des jeweiligen Mediums kennenlernen und nicht gleich für eine Öffentlichkeit produzieren wollen. „Meist haben die Schüler eine Innenperspektive. Die Außenperspektive, für wen wir das Video machen, kommt ihnen seltener in den Kopf. Man muss von den Betreuern her aufpassen, dass man die Perspektive von außen nicht zu stark überbetont. Denn das kann den Spass an der Sache stark dämpfen.“ (I 21). Medienproduktionen dürfen nicht „zerredet“ werden; reflexive Phasen sind vor allem sinnvoll, wenn man sich in einer Gruppe über den Stand der Produktion vergewissern möchte und konkrete Entscheidungen anstehen, insbesondere zu Beginn der Nachproduktionsphase.

Nach einer Produktion ist meistens erst einmal „die Luft raus“. Lange Reflexionen sind kaum möglich. „Was man sicher macht, ist, sich das Produkt gemeinsam anzuschauen und zu sehen, wo wir sehr gute Arbeit geleistet haben und wo etwas verbesserungswürdig ist. Das erkennen die Jugendlichen aber oft selbst sehr schnell und kritisch, ohne dass man sie darauf hinstoßen muss. Oder sie sehen manche Dinge auch ganz anders als ich als Betreuer.“ (I 21)

Das Präsentieren eigener Produktionen und die Wahrnehmung anderer Produktionen - insbesondere auf Festivals und in „Offenen Kanälen“ - kann soziale Kommunikation und Differenzerfahrungen fördern. Dadurch entstehen Chancen, andere Arbeiten respektieren und tolerieren zu lernen. Dies ist kein Automatismus, sondern bedarf in der Regel der einfühlsamen Begleitung durch Mitarbeiter/innen. Einlassen auf Anderes und Umgang mit Kritik wollen gelernt sein und sind oft schmerzliche, aber für ein soziales Miteinander wichtige Prozesse. Beispiele:

„Die Jugendlichen sind häufig enttäuscht, weil die eigene Gruppe die Arbeit viel mehr anerkennt als wenn dieser Film unter anderen gezeigt wird. Von daher ist das auch ein Bereich, in dem man Toleranz lernen kann. Was man subjektiv für super hält, wird in der Masse nur zum Mittelmaß.“ (I 57)

„Diese Öffentlichkeit < 'Offener Kanal' > hat auch eine politische Brisanz, weil das Umfeld nicht nur der Freundeskreis oder das Jugendhaus ist. Darüber hinaus wird es dann öffentlich und es gibt dann Leute, die das < die Eigenproduktion > als respektlos, rüde, geschmacklos empfinden. Und da gibt es Konflikte bis in den kommunal-politischen Raum hinein. Und die örtlichen Trägervereine des 'Offenen Kanal' müssen dies aushalten. Aber zu Lernzielen des 'Offenen Kanal' gehört auch Toleranz zwischen den unterschiedlichen Gruppen.“ (I 16)

Die Konfrontation mit den Reaktionen anderer Menschen und mit anderen Eigenproduktionen schafft Möglichkeiten, die eigene Wahrnehmung und Arbeit zu hinterfragen. Man wird auf Dinge am eigenen Produkt gestoßen, die man zuvor nicht beachtete, erhält Anregungen, es anders und besser zu machen, erfährt im Ver-

gleich mit anderen Produktionen, wo man selbst mit seinen Gestaltungsmöglichkeiten steht. „Man sollte in der Medienpädagogik auch geschult werden, Kritik zu ertragen. Das muss keine niederschmetternde Kritik sein, sondern einfach eine Reflexion.“ (I 58)

Beim Reflexionsvermögen gibt es erfahrungsgemäß alters- und bildungsbezogene Unterschiede. Hierzu wurden in den Interviews allerdings kaum Aussagen gemacht. Die Statements der Expert/innen bezogen sich vor allem auf den Jugendbereich. Dabei wurde deutlich, dass „Reflexion“ - vom Trend her - sehr stark mit „Diskussion“ und überhaupt „Verbalisierung“ verknüpft wurde. Es gibt jedoch eine „ästhetische Reflexivität“, die sich in verschiedenen Dimensionen entfaltet: Als individuelles, stilles Wahrnehmen eines Produkts (verknüpft mit Eindrücken, Gefühlen, Gedanken) und als gegenseitige Mitteilung dieser Eindrücke, Gefühle und Gedanken. Ästhetische Produktion und Reflexion ist eng mit Individuierungsprozessen verbunden. Ein Produkt wird geschaffen, geschöpft, etwas Eigenes, Inneres kommt zum Vorschein, drückt sich aus, gibt sich eine Gestalt. Ein Verbalisierungszwang kann diesen schöpferischen Prozess stören und blockieren. Vielleicht ist es eine Hypothek der eher politisch motivierten Medienarbeit der 70er Jahre, zu einseitig auf „Inhalte“ (und ihren Diskurs) abgehoben und ästhetische Prozesse und damit verbundene Qualitätsmerkmale zu wenig beachtet zu haben. Aktive Medienarbeit sollte jedenfalls versuchen, die Aspekte „Artikulation von Themen“, „soziale Kommunikation und Gruppenarbeit“ und „ästhetische Produktion und Reflexion“ in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Ästhetische Reflexion - auch in Gruppen - sollte stets vom sinnlich Wahrnehmbaren ausgehen: Was höre ich, was sehe ich? Was fühle ich dabei? Was für Gedanken habe ich? In dieser Reihenfolge ein Produkt zu reflektieren trägt dazu bei, sich insbesondere auf die spezifischen Qualitäten präsentativ-symbolischer Darstellungen intensiver einzulassen. Zugleich ist es eine Methode, die jenen Kindern und Jugendlichen entgegenkommt, die nicht über einen elaborierten Sprachschatz verfügen, aber sehr wohl mit ihren Worten ausdrücken können, was sie hören, sehen und empfinden.

8.6 PROBLEMBEREICHE

Der Schritt in die Öffentlichkeit kann auch mit Problemen verbunden sein. Das eigene Produkt muss sich der Beobachtung und der Kritik aussetzen. Besonders bei Produktionen, die nicht so gelungen sind, bieten sich „geschützte Öffentlichkeiten“ an (z.B. Personen, die den Produzent/innen nahe stehen), um ein erstes Feedback zu bekommen. Es hängt auch vom pädagogischen Geschick von Festival-Organisator/innen ab, inwieweit ein solidarischer Rahmen für die gegenseitige Kritik gewährleistet ist. Kinder und Jugendliche, die über eigene Produktionserfahrungen verfügen, gehen in der Regel solidarischer mit den Produktionen anderer um - sie wissen, was es bedeutet, eine eigene Produktion zu machen. Aber Profilierungsgehebe und arrogantes Verhalten gibt es auch unter jugendlichen Produzenten. Kolleg/innen berichten, dass ein Öffentlichmachen von Eigenproduktionen mitunter scheitert: „Es gibt auch das andere. Das ist dann auch eher bei Mädchen gegeben, dass man zu vorsichtig ist, dass man überhaupt Angst hat, das öffentlich zu präsentieren. Es ist auch ein Risiko.“ (I 52) Diese Gefahr besteht vor allem bei Anfängerproduktionen und in sozialen Zusammenhängen, in denen Mädchen es schwer haben, sich gegenüber Jungen zu behaupten (vgl. Kap. 9).

Bei der Zielperspektive „Öffentlichmachen“ können Probleme auch durch zu hohe Ansprüche an das eigene Produkt entstehen. Vorstellungen vom „perfekten Produkt“ führen in solchen Situationen sehr leicht zu Verkrampfungen und Stress, gegenseitigen Vorhaltungen und zu negativen Spezialisierungen (Ausgrenzung von Gruppenmitgliedern, die „nicht so gut sind“). Überzogene Ansprüche und Erwartungshaltungen können sowohl von Jugendlichen als auch von Mitarbeiter/innen ausgehen. Es passiert immer wieder, dass Mitarbeiter/innen unbedingt einen bestimmten Standard einhalten und/oder institutionelle Erwartungshaltungen erfüllen wollen - und dann notfalls Dinge selbst in die Hand nehmen. Ein Beispiel aus einem Zeitungsprojekt: „Rechtschreibfehler, grammatikalische Veränderungen hat man schon vorgenommen. (...) Aber das haben die < Jugendlichen > von sich aus schon nach und nach umformuliert. Da habe ich immer strikt darauf geachtet. (...) Ich hatte damals einen anderen Kollegen, der hat die Berichte abgeschrieben und ich habe gesagt: ‘Wenn ich Dich noch einmal sehe, dass Du die Berichte abschreibst - ich werfe das in den Papierkorb!’ Also, das geht nicht, wenn Mitarbeiter sofort unter Druck kommen, nur weil es Erwartungshaltungen gibt - und dann muss es fertig sein (...) Wir können das nicht < machen >, sonst lernen die nichts. Dann hatten die < Jugendlichen > z.B. fünf Seiten mit der Hand geschrieben und vor lauter Zeitnot hat man selbst in die Tasten gegriffen“ (I 50).

Ein weiterer Problembereich ist die Sendung von Eigenproduktionen in lokalen „Fenstern“ von Radio- und TV-Stationen. Hier gibt es inzwischen unterschiedliche Standards für „sendefähiges Material“. Der Trend in den Interviews: Die verantwortlichen Redakteure sind beim Anlegen ihrer „journalistischen Messlatte“ flexibler geworden und öffnen sich mehr für kinder- und jugendkulturelle Inhalte und Ästhetiken. Dennoch passiert es immer wieder, „dass ein Sender sagt: ‘Das kann man so nicht senden, das muss noch neu gesprochen werden’. Sie < die Jugendlichen > merken, dass das auch verdammt harte Arbeit ist. Sie bekommen Einblicke in die Arbeitsrealität, die außerhalb ihres Schonraumes - Jugendhaus oder so -, stattfindet. Inhaltliche Zensur findet eigentlich nicht statt, wenn die Sender sich mal darauf eingelassen haben, überhaupt solche selbstgemachte Sachen zu senden. Was stattfindet ist Kürzung. Diese Kürzung ist oft verdammt hart, weil das Herzblut drinsteckt.“ (I 15)

Vieles hängt davon ab, in welcher Form seitens der Sender die Kritik geleistet wird und ob die Kinder und Jugendlichen stets ernst genommen und nicht für bestimmte Senderinteressen instrumentalisiert werden. Die Regeln müssen von Beginn an klar und transparent sein, damit die jugendlichen Produzent/innen wissen, worauf sie sich einlassen. Die Auseinandersetzung mit ihrem Produkt kann dann sehr konstruktiv sein: Arbeitsweisen in Medieneinrichtungen kennenzulernen, sich im eigenen Produkt auf das Wesentliche zu konzentrieren, in der Diskussion sich zu behaupten und nach geeigneten Lösungen zu suchen. Die Nutzung professioneller Öffentlichkeiten hat noch eine weitere, nicht zu unterschätzende Funktion: Jugendliche können erste Erfahrungen in einem potentiellen Berufsfeld sammeln und Kontakte knüpfen. Einrichtungen im Bereich der schulischen und außerschulischen Medienarbeit sollten sich noch mehr Gedanken machen, wie sie in der Gestaltung ihrer Angebote von Anfang an solche „Brückenfunktionen“ einplanen.

Der Blick auf die Bühnen der Massenmedien kann aber auch illusionäre Vorstellungen nähren: Unbedingt groß rauskommen zu wollen und „Star“ zu werden. Träume sind etwas Schönes, sie können beflügeln, Energien und Phantasien freisetzen. Das Problem ist dieses „Unbedingt“, meist gepaart mit einer recht unrealistischen Ein-

schätzung der eigenen Fertigkeiten und illusionären Vorstellungen über die Lebenswirklichkeit von Idolen: "Ich kann eigentlich sagen, dass 100% von den Jungs, die ich in der Werkstatt habe, davon träumen, auf VIVA oder MTV gesendet zu werden. Also sie wollen einfach auch erfolgreich werden. Es ist oft so, dass ich sie auf den Boden zurückholen muss. Ihnen Auftritte zu besorgen ist kein Problem (...) Die Jugendlichen müssen für einen Bühnenauftritt ganz viel lernen. Sie haben natürlich Lampenfieber, aber wenn sie als Rapper auf der Bühne stehen, dann müssen sie cool sein. (...) Es muss authentisch sein. Das, was sie sagen, singen, muss so sein, wie sie selbst. Da gibt's auch bestimmte Codes, Symbole, die sich in Amerika gebildet haben. Und die Jugendlichen übernehmen diese Zeichen von den US-Rappern. Bei manchen Gruppen wirkt dieses authentisch, obwohl es ja gar nicht so viel mit ihnen zu tun. Und bei manchen wirkt dies unfreiwillig komisch." (I 67)

Solche Inzenierungen können vieles ausdrücken, z.B. Imitations- und Identifikationsbedürfnisse, Gewaltphantasien, Starallüren, Provokationsbedürfnisse. Wenn es gelingt, hierüber mit den Jugendlichen in einen Austausch zu kommen, diese „subjektiven Subtexte“ zu erschließen - dann geht es nicht mehr primär um „groß rauskommen“, sondern eher um ein „tiefer reinkommen“ in die eigene Person. Der interviewte Kollege beschrieb den Weg, den er in seiner Musikwerkstatt geht: „Das erste, was von Kids kommt, wenn ich sie frage, was sie machen wollen, ist: ‘Gangster-Rap’. Dann machen sie ein viertel Jahr Gangster-Rap bis sie irgendwann mal selbst merken, dass dies aufgesetzt ist und nicht authentisch, nicht echt ist für sie. Dann fangen sie an, in ihre Texte auch eigene Problematiken einzubringen. Und dann rappen sie auch mal nur über sich, über das, was sie betrifft - und dann wird es auch wieder echt. Dann rappen sie über Mitschüler, über Liebe, über Freundin. Irgendwann sind sie an einem Punkt, wo das ganze Aufgesetzte, das reine Wiederholen von irgendwelchen Hip-Hop-Floskeln nachläßt. Und dann kommen sie selbst zum Vorschein in der Musik.“ (I 67)

9 MEDIENARBEIT UND GESCHLECHT

In den Interviews verwendeten wir bei den Fragen die Formulierung „Mädchen und Jungen“, um stets geschlechtsspezifische Besonderheiten zu beachten. Die Aussagen der befragten 20 Expertinnen und 51 Experten werden im Folgenden entlang der Aspekte „Mädchen und Medienarbeit“, „Jungen und Medienarbeit“, „Erfahrungswerte aus gemischtgeschlechtlichen Gruppen“, „Fördermöglichkeiten von Mädchen und Jungen“ zusammengefasst. Die Aussagen und Erfahrungen der Expert/innen dokumentieren eine große Sensibilität und belegen die konkreten Fortschritte vor allem in der Förderung von Mädchen in der Medienarbeit. Die dokumentierten Trends in den Erfahrungswerten sind vom Geschlecht der befragten Expert/innen weitgehend unabhängig. Bei der Auswertung der Interviews war jedoch spürbar, dass Expertinnen ihre Beobachtungen und Einschätzungen oft anschaulicher und detailreicher darlegten.

9.1 MÄDCHEN UND MEDIENARBEIT

Medienarbeit findet in gemischt- und getrenntgeschlechtlichen Gruppen statt. Im folgenden Kapitel werden in vergleichender Auswertung aller Interviews Erfahrungswerte zusammengefasst, die auf die Frage focussieren: Welche Besonderheiten können in der aktiven Medienarbeit bei Mädchen beobachtet werden?

9.1.1 Stärkere Inhaltsorientierung

Zahlreiche Expert/innen sind der Auffassung, dass bei Mädchen Ideen und Themen deutlicher als bei Jungen im Vordergrund stehen. Mädchen hätten nicht nur andere Themen - in gemischtgeschlechtlichen Gruppen seien sie oft die Ideengeber: „Mädchen sind kreativer in der Medienarbeit. Sie sind bereiter, Aufgaben zu übernehmen. Und sie sind bereiter, sich mit den Themen auseinanderzusetzen, in einer viel kritischeren Form als ich dies bei Jungs erlebe.“ (I 13) Während Jungen z.B. vom Computer als technischem Gerät fasziniert seien, würden sich Mädchen mehr fragen, was sie damit anfangen und ausdrücken können: „Die Jungs bleiben oft in der Technik stecken und den Mädchen kommt es auf ein möglichst interessantes Ergebnis an.“ (I 61)

Auch im Kreativbereich schneiden nach Auffassung vieler Expert/innen die Mädchen besser als die Jungen ab. Aus Zeitungsprojekten wird z.B. berichtet, dass Mädchen „viel intensiver mit Sprache“ umgehen (I 59) und ihre „Artikel oft besser < waren >, von der Artikulation, von dem, was als Erlebnis, als Erleben geschildert wurde, irgendwie ein feineres Gespür für spezielle Situationen.“ (I 50). Zu ähnlichen Einschätzungen kommen Kolleg/innen aus der Computermedienarbeit: Mädchen seien z.B. im grafischen Bereich viel interessierter, „sie haben in den meisten Fällen einen gestalterischen Zugang, einen spielerischen, was Logik, Geschicklichkeit angeht.“ (I 45) In der Videoarbeit „agieren < die Mädchen > eher vor als hinter der Kamera.“ (I 16). Dies mag zum einen mit der Technikdominanz von Jungen zusammenhängen: Jungen okkupieren Geräte und schieben Mädchen in die „zweite Reihe“. Zugleich deuten Beobachtungen darauf hin, dass Mädchen mehr als Jungen gerne „schauspieln“ und sich eher körpersprachlich ausdrücken.

Eine interessante Beobachtung teilte ein Kollege aus einer Musikwerkstatt mit: Mädchen machen lieber Musik mit Analog- als mit Digitalgeräten. "Bei der Digitalmusik liegt der Anteil der Mädchen bei ca. 10 Prozent. Bei der Analogmusik ist er höher, da liegt er bei einem Drittel Mädchen. Wir haben hier auch reine Mädchenbands. Es macht den Mädchen mehr Spass, sich mit einer richtigen E-Gitarre oder einem richtigen Schlagzeug auszudrücken. Das ist hier schon seit Jahren so, dass die klassischen Rockinstrumente die Mädchen mehr begeistern." (I 66) Eine Begründung hierfür wurde im Interview nicht gegeben. Im Hinblick auf künftige Studien scheint es lohnenswert sein, die unterschiedlichen Aneignungs- und Ausdrucksformen von Mädchen und Jungen bei der Nutzung von analogen und digitaler Techniken genauer zu untersuchen.

9.1.2 Größeres Durchhaltevermögen und beseres Sozialverhalten

Die deutlichste Tendaussage erfolgte bei den Expert/innen zum Aspekt „Durchhaltevermögen“: Mädchen haben aufgrund vielfältiger Erfahrungen offensichtlich eine größere Ausdauer und Geduld im Vergleich zu den Jungen. Sie üben mehr den Umgang mit Medien, um Sicherheit zu bekommen, und gehen insgesamt konzentrierter und gründlicher an die Arbeit. Dies betrifft z.B. im Videobereich Planungsprozesse und die Nachproduktionsphase: „Wo die Jungs viel Spass daran haben, das ist Kameramann, so eine punktuelle Sache - so lange es ihnen Spass machen. Aber sich durchbeissen - das ist mehr Mädchensache.“ (I 21)

Über mehr Ausdauer und Gründlichkeit berichten auch Kolleg/innen aus der Hörmedienarbeit. Während Jungen sich in der Regel sehr viel zutrauen, möchten Mädchen eher vorher üben und Sicherheit gewinnen. Lernprozesse verlaufen intensiver: „Mädchen sind bei der Recherche ihrer eigenen Beiträge gründlicher und haben mehr Geduld als Jungen. (...) Die Mädchen haben meistens am Ende mehr gelernt, weil sie sich einfach mehr damit beschäftigt haben. Sie sind viel intensiver dabei und lernen dann auch, wie etwas recherchiert wird. Die Jungen nehmen eher wenig mit.“ (I 54)

Mädchen - so mehrere Expert/innen - sind in der Gruppenarbeit stark, möchten „etwas Schönes erarbeiten“ (I 53), haben solidarischere Umgangsformen, verhalten sich bei Konflikten mehr „vermittelnd und argumentativ“ (I 55) und sind kommunikativer. Ein Beispiel aus der Printmedienarbeit: „Mädchen rufen dann auch eher mal an, und sagen: ‘Das war toll! Sogar meine Oma hat es gelesen!’ Das passiert bei Jungs nicht so. Oder dass sie sich Belegexemplare holen für ihre Oma. So etwas macht kein Junge, das machen nur Mädchen.“ (I 59)

9.1.3 Zurückhaltender Umgang mit Technik

Im Unterschied zu Jungen gehen Mädchen zurückhaltender und sensibler mit der Technik um. Auch diese Einschätzung ist als Tendaussage zu verstehen und nicht auf alle Mädchen zu beziehen. Beispiel aus dem Videobereich: Eine Kollegin beobachtet, dass Mädchen meist „mutiger vor der Kamera < sind >. Besonders wenn es darum geht, Gefühle zu zeigen, über Erfahrungen zu reden.“ Im Gegensatz hierzu „trauen sie sich weniger an die Technik heran“ (I 37). Mädchen - so die Einschätzung eines Kollegen - „bedürfen am Anfang einer behutsamen Hinführung, gehen aber dann vielleicht genauer und sensibler mit dem Medium Video um.“ (I 8) Es

ist eine entscheidende Frage, wie Mädchen Zugänge zur Technik ermöglicht werden: Nicht nur separat von Jungen (vgl. Kap. 9.4), sondern auch in möglichst spielerischer Form. Auch in der Radioarbeit („Im Studio und bei Live-Sendungen sind Mädchen eher zurückhaltend“; I 54) und im Computerbereich stellen Kolleg/innen fest, dass Mädchen zwar keine Angst vor den Geräten haben, aber eher zurückhaltend und vorsichtig sind: „Kann ich hier etwas kaputt machen?“ - diese Frage kommt den meisten männlichen Teilnehmern nicht.“ (I 45). Nach wie vor lassen sich viele Mädchen von Jungen einschüchtern und verdrängen. Oft prahlen Jungen mit technischen Spezialausdrücken und schwärmen von neuen Programmen - „die Mädchen haben da eher Hemmungen und häufig werden sie von den Jungs einfach auch zur Seite gedrängt. Und wenn wir nur ein Programm haben oder nur einen Computer, dann sitzen da sicherlich zuerst die Jungs dran und die Mädchen nehmen eine Beobachterfunktion ein. (...) Die Mädchen sind allerdings viel geduldiger im Texte bearbeiten, sie selbst zu erstellen und das Layout zu machen. Es hängt da viel auch an der Anleitung und an der Betreuung. Also wenn ein Lehrer dabei ist und darauf achtet, dass die Mädchen die gleichen Zugänge zu den Computern haben.“ (I 66)

9.2 JUNGEN UND MEDIENARBEIT

Die Jungen kommen in den Aussagen der Expert/innen im Vergleich zu den Mädchen nicht gut weg. Zum einen liegt dies sicherlich am Verhalten vieler Jungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen, sich auf die Geräte zu stürzen, Mädchen zur Seite zu drängen und Produktionen dominieren zu wollen. Dies ist ein zentraler Punkt und es bedarf intensiver Anstrengungen, dieses Verhalten zu ändern, insbesondere durch eigene Technik-Zugänge für Mädchen. Andererseits wurde in keinem Interview über Projekte berichtet und reflektiert, die sich speziell an Jungen wenden. Nur einzelne Expert/innen gaben zu bedenken, dass spezifische Themen in der Arbeit mit Jungen stärker behandelt werden sollen (vgl. Kap. 9.5). Die weitere Entwicklung geschlechtsbezogener Medienarbeit sollte diese Aufgabenstellung integrieren, zumal es auf diesem Gebiet bereits bemerkenswerte Initiativen gibt.⁵

Sehr starke Technikorientierung

Der gravierendste Kritikpunkt bezieht sich auf den Technikbereich. Beispiel Video: „In gemischten Gruppen sind die Jungs in der Regel ganz versessen darauf, Kamera zu machen.“ (I 16) Jungen agieren eher hinter der Kamera, wollen mehr mit Effekten arbeiten (für „action“-Themen) und schnelle Ergebnisse (Produkte) erzielen. Die Tendaussage: Jungen gehen viel schneller auf die Technik zu, sind aber oft nicht besser als Mädchen. Diese Situation kann zusätzlich verschärft werden, wenn der medienpädagogische Ansatz ein zu großes Gewicht auf die Aneignung technischer Grundlagen legt, z.B. in Form von langatmigen „Technikblöcken“ zu Beginn von Workshops. Als Erklärung für die Technikorientierung werden in einzelnen Interviews geschlechtsspezifische Erziehungsstile und Sozialisationsmuster genannt, die „Jungs den Umgang mit technischen Geräten einfach eher ermöglichen.“ (I 45) „In dieser Medienarbeit spiegeln sich alle gesellschaftlichen Strukturen wieder. Der Knabe greift zuerst zur Kamera, die Mädchen finden sich als Schauspielerin vor der

Kamera wieder. Das geht durch alle Gruppen durch. Nur durch das Eingreifen gelingt es, solches Rollenverhalten aufzubrechen.“ (I 57)

In den anderen Medienbereichen schätzten die Expert/innen die Situation ähnlich ein, vor allem in der Computermedienarbeit. Kolleg/innen, die in Radio- und Musikwerkstätten aktiv sind, berichteten, dass Jungen eher (als Mädchen) Probleme haben, Texte zu schreiben und beim Radio lieber den Musikpart machen. Ein Beispiel aus einer Musikwerkstatt: „In der Regel sind die Teilnehmer motiviert, es ist nur die Frage zu was. Manche wollen ins Mikrofon brüllen, sich das streitig zu machen, haben keine Lust an einem Thema zu arbeiten. (...) Zunächst melden sich für die Hauptrollen meist ganz schnell die Jungen und zum Schluss haben dann fast immer die Mädchen die Hauptrollen. Das ist ganz häufig so, weil die Jungs ganz oft keine Phantasie zeigen oder versagen und dann doch Ängste entwickeln. Man muss sie nicht unbedingt motivieren, man muss es kanalisieren.“ (I 53) Dieses Kanalisieren bedeutet, an jenen Themen und Ausdrucksbedürfnissen anzusetzen, die männliche Jugendliche besonders interessieren. Unter vielen Hauptschülern hat z.B. die Hip-Hop-Kultur eine große Bedeutung. Es ist ein Bereich, der sehr stark männlich dominiert ist. „Die Hip-Hop Kultur ist mittlerweile in fast allen Bereichen der Jugendlichen drin, sei es in der Kleidung, sei es in der Sprache, sei es im Tanz, in der Musik, im Film. Es ist eine Tatsache, dass die Kultur, die eigentlich aus den schwarzen Ghettos in den USA rüber transportiert wird, dass dies auch in abgeschwächter Form hier zelebriert wird. Vor allem auch von Jugendlichen aus unteren Schichten.“ (I 66) Das auf S. 85 zitierte Beispiel zeigt, wie man Jugendlichen ihre Hip-Hop-Leidenschaft nicht vermiest, sondern in einem längerfristig angelegten Erfahrungsprozess von den Idolen zu den Lebensthemen dieser Jugendlichen gelangen kann.

9.3 ERFAHRUNGSWERTE AUS GEMISCHTGESCHLECHTLICHEN GRUPPEN

Aus den skizzierten Erfahrungswerten ergibt sich die Notwendigkeit, Medienproduktionen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sehr sensibel zu beobachten und geschlechtsbezogene Angebote zu machen. Gleichzeitig sind all jene Arbeitsformen zu fördern, die in Kap. 7.1 herausgearbeitet wurden, insbesondere die Arbeit in Kleingruppen und ein ausgewogenes Verhältnis von Teamarbeit und Spezialisierungen. Da Mädchen sich im allgemeinen zurückhaltender verhalten - so die Einschätzung vieler Expert/innen - „muss man den Mädchen öfter zu ihrem Recht verhelfen“ (I 54). Eine Kollegin, die in einem Modellversuch intensive Erfahrungen gesammelt hatte, fasste die Situation so zusammen: „Mädchen brauchen einen anderen Zugang zur Technik. Wenn sie den aber bekommen haben, dann sind sie aufmerksamer, zuverlässiger, kreativer dabei und arbeiten dann auch technisch besser als die Jungen. Die Jungen haben keine Schwierigkeit mit dem Zugang. Die sind sich schon von vorab sicher, dass sie das können. Sie greifen mit fester Hand zu, aber sie können wenig, und sie verlieren schnell die Lust und sie finden nicht die Stelle, wo sie schneiden müssen. Sie sind ästhetisch weniger begabt. Die Mädchen sind ausdauernder, ästhetisch begabter. Mit mehr Intuition, mit mehr Nähe zu ihrer eigenen Subjektivität, während die Jungs immer mehr ihre Subjektivität verschleiern müssen.“ (I 26)

⁵ Vgl. hierzu exemplarisch die Arbeit des Wuppertaler Medienprojekts (Arbeitskreis zur Wuppertaler Fachtagung „Sexualpädagogische Jungenarbeit“ (Hrsg.) (1998): Jungenlust. Jungenfrust. Wuppertal.

Sinnvoll sind Formen der Medienarbeit, die gezielte Angebote für Mädchen und Jungen nicht in einen Gegensatz zu gemischtgeschlechtlichen Arbeitsformen bringen. Mädchen gewinnen Selbstvertrauen, wenn sie gezielt gefördert werden und Jungen können in gemischtgeschlechtlichen Gruppen erfahren, dass Mädchen kompetent sind. So sind z.B. nach getrennten Workshops gemeinsame Aufbaukurse sinnvoll. Jungen sehen dann: „Mädchen können es auch.“ (I 58) Verschiedene Kolleg/innen beobachteten im Verlauf von Workshops einen Rollenwandel bei den Mädchen - von Zurückhaltung / Unterordnung hin zu viel mehr Selbstbewusstsein. Ein Beispiel aus der Ton- und Hörspielarbeit mit Kindern: „Im Gruppenprozess regelt sich das oft ganz anders, als das am Anfang aussah. Es ist oft so, dass sich die Jungs am Anfang auf die Hauptrollen und auf die Technik stürzen und am Ende die Mädchen diese Parts übernehmen. Letzten Endes haben die Mädchen da oft mehr Selbstbewusstsein (...) Den Mädchen gelingt es mehr, die Beschlüsse dann auch tatsächlich sowohl sprecherisch als auch technisch umzusetzen. Plötzlich sind die Jungs, die sich am Anfang so vorgedrängt haben, in diesen Zuträgerrollen drin, für die sich am Anfang zuerst die Mädchen gemeldet hatten (Geräusche machen, Kabelträgerin). Die Mädchen ordnen sich zu Beginn da unten ein - und dann, im Verlauf, wenn Szenen wiederholt werden, müssen die Mädchen den Jungs den Text einsagen. Und irgendwann sagen die Jungs: ‘Mach’s doch selber’ - und dann machen sie es.“ (I 53)

Neben solchen Prozessen des Rollenwandels und der Rollenbalance, die sich zwischen Mädchen und Jungen entwickeln können, ist das jeweilige medienpädagogische Konzept von entscheidender Bedeutung. Ob z.B. technische Fragen ein zu großes Gewicht auf Workshops haben oder nicht, hängt von den grundlegenden Intentionen ab, die Kolleg/innen mit ihren Angeboten verbinden. Ein Beispiel aus der Computermedienarbeit: „Die drei Säulen unseres Angebots sind: Erstens die technische Seite, zweitens die gestalterische, drittens die kommunikative. Alle drei sind für mich gleichwertig. Und das ist ein Konzept, mit dem man auch Mädchen erreichen kann. Ich glaube, man schließt Mädchen aus der Computerarbeit deshalb aus, weil man doch letztendlich sehr an Technik und Software orientiert ist. Und das passt denen wegen des Stils nicht. Wenn ich sage, dass sie ihre kreative, gestalterische Sache machen können, auch ohne dass sie installieren können, wird das ihnen gerecht. Also wir hatten so immer fifty fifty Mädchen / Jungs in unseren Gruppen. Ein Bekannter machte einen Internetkurs mit Mädchen und beim zweiten Mal sagten die: ‘Müssen wir heute wieder surfen?’ Also, das ist der Unterschied. Ob ich jetzt darauf bestehe, das Programm durchzuziehen mit Provider und Technik und so - oder ob ich sage. ‘Wenn ihr lieber malen wollt, dann malt halt.’“ (I 40)

Schließlich: Eine günstige Voraussetzung für die Medienarbeit in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sind eine weibliche und eine männliche Betreuungsperson. Diese Voraussetzung stellt sich vor allem in Medienbereichen, die besonders betreuungsintensiv sind (z.B. in Musikwerkstätten paralleles Üben von Instrumenten, Singen, Arbeit an Texten).

Die beiden folgenden Abschnitte fassen die Aussagen der Expert/innen zum Aspekt „Förderung von Mädchen bzw. Jungen“ zusammen. Die Punkte ergeben sich weitgehend aus der dargestellten Situation in den Kapiteln 9.1 bis 9.3.

9.4 FÖRDERUNG VON MÄDCHEN

- Ein zentraler Punkt ist es, Mädchen eigene Zugänge zur Technik zu ermöglichen, damit sie in einer spielerischen Form, ohne Zeitdruck und ohne den prüfenden Blick von Jungen ihre Bedürfnisse und Ideen mit dem jeweiligen Medium realisieren können. Die Erfahrung zeigt: „Mädchen < kommen > mit der Technik genauso gut klar, vielleicht sogar besser, weil sie sich mehr Zeit dafür nehmen als die Jungs.“ (I 15)
- Pädagogische Interventionen sind nötig, um Mädchen zu helfen, ihre Bedürfnisse und Interessen gegenüber Jungen durchzusetzen. Ein Beispiel aus der Radioarbeit: Mädchen wollten eine eigene Radiosendung machen. Jungen werteten ihre Arbeit ab und waren gegen die Sendung der Mädchen. Die Pädagogin setzte sich für die Sendung der Mädchen ein: „Es war eine lange Diskussion (...), dass die Mädchen ihre eigene Sendung machen < über das Thema ‘Wie man Jungs anmacht’ > Da sind von den Jungs keine Gründe gekommen, die wir angenommen haben. Es kamen nur Dinge wie, dass es ‘blöd’ sei, dass es ‘doof’ sei, aber keine vernünftigen Argumente. Sie konnten uns nicht klar sagen, warum sie gegen diese Sendung sind. Aber es fand eine wichtige Entwicklung statt, obwohl der Umgang untereinander sehr problematisch ist (...) Man ist den anderen gegenüber sehr rücksichtslos, man unterdrückt recht schnell die Schwächeren. Hier sind sie < die Jungs > gezwungen, das einfach anzunehmen. Die Jungs haben nachher auch eingestanden, dass die Sendung der beiden Mädchen gut war.“ (I 44)
- Medienarbeit mit Mädchen benötigt medienpädagogische Konzepte, die thematische, gestalterische, sozial-kommunikative und technische Dimensionen miteinander verbinden. Es kann nicht um eine Reduktion auf die Technikdimension gehen. Fragen Mädchenspezifischer Bedürfnisse und Themen gehören genauso dazu wie Fragen einer „weiblichen Ästhetik“ oder des Verhältnisses zwischen medialen und nicht-medialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen. "Für mich ist es klar, dass Mädchen sich genauso für Computer interessieren wie Jungs. Aber Mädchen haben andere Zugänge dazu. Und dies gilt es auch bei Konzeptionen von einem Internet-Café oder anderen Geschichten zu berücksichtigen." (I 65) „Andere Zugänge“- das sind auch andere Themeninteressen, andere Formen der Aneignung und der Nutzung von Computer und Internet.
- Medien-Workshops sollten mit kreativen (und nicht technischen) Einstiegen beginnen. Ob Mädchen etwaige Technikängste ablegen und Gestaltungsfreude entwickeln, hängt ganz entscheidend von einem gelungenen Einstieg ab: „Und da ist ein Erfahrungswert, dass über den kreativen Einstieg die Reserviertheit gegenüber dem technischen Medium Maus, Tastatur ganz schnell abgebaut wird (...) Die Mädchen lieben es, z.B. Bildergeschichten zu machen. Dann entwickeln sie so etwas wie ein kleines Drehbuch, gemalte Geschichten. Die haben immer Pfiff, da sind sie dran, aber auch als Gruppe. Jede hat ‘ne Idee und die Geschichte gibt einen Bogen. Und hinterher ist ein gemeinsames Produkt da. Das sind so ganz einfache Dinge, die mit Spass in der Mädchengruppe gemacht werden.“ (I 45)
- Bei speziellen Angeboten, z.B. Musikwerkstätten an Schulen, sollten Mädchen gezielt angesprochen werden, da sonst eher Jungen kommen: „Die Erfahrung hat gezeigt, dass es am besten mit gleichgeschlechtlichen Gruppen funktioniert. also nur Jungs oder nur Mädchen (...) Wenn wir z.B. in einer Schule Angebote

machen, kommen eher Jungs. Die Mädchen muss man meist gezielter ansprechen. Da muss es schon extra als Mädchenprojekt ausgeschrieben sein. Sonst kommen zwar auch manchmal Mädchen. Die singen und verlieren schnell die Lust (...) Die Jungs machen eher mit den Instrumenten etwas, die müssen dafür auch mehr üben - und schon sind die Mädchen, die 'nur' singen, nicht mehr so dabei, weil ich mich dann mehr um die Jungs kümmern muss und für die Mädchen kein Angebot habe.“ (I 49)

- Gemischt- und getrenntgeschlechtliche Angebote sollten auch situativ flexibel entwickelt werden, z.B. getrenntgeschlechtliche Arbeitsphasen im Rahmen gemeinsamer Workshops von Mädchen und Jungen.
- Last but not least: Medienarbeit mit Mädchen ist auf Mitarbeiterinnen angewiesen! Hier gibt es in diversen Praxisfeldern Schwierigkeiten, Medienpädagoginnen zu finden bzw. entsprechende Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen: „Es müssten viel stärker Frauen in dieser Tätigkeit sein. Wir haben auch versucht, innerhalb des Projekts eine Frau zu finden, die für Mädchen Computerarbeit anbieten kann, sind aber in unserer Gegend nicht fündig geworden - jemand zu finden, der die pädagogischen Voraussetzungen erfüllt hat, und dann eben auch noch fit in Computerarbeit ist. Da denke ich, sieht's noch sehr mau aus, und es zieht sich ja dann durch alle unsere Veranstaltungen durch, dass es in erster Linie Jungs sind.“ (I 48)

9.5 FÖRDERUNG VON JUNGEN

In den Interviews gab es nur vereinzelte Hinweise auf jungenspezifische Fördermöglichkeiten. Die Tendenz war eher: Das dominante Verhalten von Jungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen zurückdrängen, Mädchen gezielt fördern und über eine gemeinsame Praxis in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Jungen erfahrbar machen, dass Mädchen kompetent sind. Darüberhinaus machten einzelne Kolleg/innen folgende Vorschläge:

- Medienpädagogische Angebote sollten Rollenbilder und Klischees in Massenmedien reflektieren. Jungen - wie Mädchen - sind auf der Suche nach Vorbildern, suchen nach Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten und nutzen hierfür Medienangebote: „Bei der Frage der Gewalt neigen Jungen eher dazu, sich mit dem Täter zu identifizieren, um damit Stärkegefühle, Allmachtsgefühle auszuleben. Mädchen neigen eher zu Opfer, Mitleid und Angst. Mädchen wird es schwerer gemacht, sich mit etwas Positivem zu identifizieren. Sie sind eher mit Rollenklischees konfrontiert, die sie im Leben gar nicht so umsetzen können. Es ist also wichtig, dass man Mädchen und Jungen ihre unterschiedlichen Gefühle artikulieren läßt.“ (I 10) Jungen - so die Aussage in verschiedenen Interviews - neigen eher dazu, ihre Gefühle zu verschleiern, zu verdrängen: „In der Pubertät kommt es zu richtigen Irritationen und geht zum Teil in alte Verhaltensmuster wie Aggressivität und Gewalt.“ (I 28) „Ich denke, bei Jungen muss man die Auseinandersetzung über Normen, Werte und Sozialverhalten führen. (...) Wenn man die Jungen über Computerspiele befragt, dann heißt es: ' Geile Grafik', ' toller Sound', ' gute Animation'. Und ob es ein blutrünstiger Inhalt ist, ist gar nicht die Fragestellung.“ (I 10) Es ist eine pädagogische Aufgabe, jungenspezifische Angebote zu Themen wie Freundschaft, Liebe, Sexualität, Gewalt zu entwickeln, damit Jungen ihre Gefühle, Phantasien, Ängste und Hoffnungen ausdrücken können und im Kontext von Medienarbeit reflektieren lernen.

- Expert/innen beklagten, dass vor allem männliche Jugendliche aus dem Hauptschulbereich über Computerspiele nicht hinauskommen und Schwierigkeiten haben, die verschiedenen Möglichkeiten z.B. des Internet zu nutzen. Einzelne Expert/innen befürchten, dass die „technisch hochgebildete Sprache“ im Internet generell jenen Kindern und Jugendliche den Zugang erschwere, die nicht in der Lage sind, auf diesem Niveau mitzuhalten. „Infrastrukturell sollte es noch mehr öffentlichen Zugang zum Netz geben, auch betreuten Zugang, Internetseminare oder Kurse in öffentlichen Einrichtungen, Jugendhäusern.“ (I 60)
- Die Betreuungsfrage stellt sich auch im Bereich Sozialverhalten. „Gerade bei den sozial Benachteiligten sind die Jungs sehr dominant. Man sollte die Kompetenz der Erzieher stärken, um besser mit den Jugendlichen arbeiten zu können.“ (I 55) Diese Einschätzung wird von vielen Expert/innen geteilt. Notwendig sei pädagogisch geschultes Personal, das genügend Kompetenz, Zeit und Einfühlungsvermögen mitbringe, um mit diesen „schwierigen“ Jugendliche sinnvolle Aktivitäten entwickeln zu können (vgl. Kap. 10). Ähnlich wie bei der Förderung von Mädchen sind medienpädagogische Konzepte erforderlich, die sozial-kommunikative mit gestalterischen und technischen Intentionen verbinden. Hierzu gehören attraktive, spielerische Einstiege, praktische Arbeitsformen, die Förderung von Teamarbeit, die Vermittlung von Erfolgserlebnissen, um Selbstwertgefühle zu stärken.

9.6 KEINE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN MÄDCHEN UND JUNGEN

Ein kleinerer Teil der Expert/innen (überwiegend Männer) sieht im Wesentlichen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Technikbereich. So schätzten zwei Kollegen aufgrund ihrer Erfahrungen ein, dass es „keine gravierenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die Technik“ gebe: „Die Zurückhaltung, die Mädchen am Anfang der Technik an den Tag legen, lässt sich sehr schnell überwinden. Sehr vieles ist durch Rollenverteilung und Klischees festgelegt, aber in der Realität ist das absolut nicht so.“ (I 23, I 55). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Kollegin: „Auf der technischen Seite sehe ich keinen Unterschied – es gibt eher inhaltliche Unterschiede. Mädchen sind da eher bereit, ernste Themen anzupacken“. (I 58) Aus den Interviews geht nicht immer eindeutig hervor, inwieweit die Aussagen zur Technik auf Erfahrungen aus gemischt- oder / und getrenntgeschlechtlichen Angeboten beruhen.

10 WAS FÜR MEDIENPÄDAGOG/INNEN BRAUCHEN WIR?

Die Erfahrungswerte, die in den bisherigen Kapiteln vorgestellt wurden, verbindet ein wichtiger gemeinsamer Punkt: Eine erfolgreiche medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen braucht besonders kompetente Mitarbeiter/innen. Die beste Ausstattung mit Geräten nutzt wenig, wenn dies nicht mit der Präsenz von qualifiziertem Personal verbunden ist. Gefragt sind Mitarbeiter/innen, die fähig sind, persönliche und pädagogische Bezüge zu „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen herzustellen, und die gleichzeitig über ein solides medienpädagogisches Grundlagenwissen verfügen. Das folgende Kapitel fasst die Aussagen und Anregungen zum Fragebereich „Rolle von Mitarbeiter/innen“ zusammen und legt dabei einen Schwerpunkt auf die Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen.

10.1 BARRIEREN ÜBERWINDEN UND PERSÖNLICHE BEZÜGE HERSTELLEN

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, vgl. Kap. 7.1.5), 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“.

Um dieses Vertrauen herzustellen, bedarf es eines „Raums von intimer Atmosphäre“, wie es ein Kollege ausdrückte: Auf die Kinder und Jugendlichen persönlich eingehen, über Lebensthemen mit ihnen sprechen, nicht nur sachbezogen „Medienarbeit machen“. „Was auch motiviert, wenn du (...) du dir Zeit nimmst für sie und auch persönliche Dinge mit ihnen besprichst. Man muss auf die Leute eingehen. Und manchmal haben wir eine Stunde am Anfang darauf verwendet, über ihre Probleme zu reden. Wenn man sich so näher kommt, konnten sie sich loslassen und wir konnten effektiver im Filmbereich arbeiten (...) Wichtig ist, dass man einen Raum von intimer Atmosphäre schafft (...) Wenn diese Basis da ist, eine konstante Gruppe ein halbes Jahr eingeführt < ist >, dann entsteht eine Interaktion, dann entsteht Vertrauen.“ (I 12)

Das Herstellen von Vertrauen, von persönlichen Bezügen, von einer angenehmen sozial-emotionalen Atmosphäre schafft zugleich Raum für ein pädagogisches Denken, das nicht nur „Medienarbeit“ sieht, sondern die Kinder und Jugendlichen in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrnimmt. Medienbildung ist lediglich ein Teil ei-

ner umfassenden Persönlichkeitsbildung. Das eigene pädagogische Handeln sollte diese umfassende Leitorientierung nie aus den Augen verlieren, um nicht betriebsblind zu werden. Ein Kollege formulierte es in einem Interview so: „Ich kann mir aber gut vorstellen, dass ein Sozialpädagoge, der medienmäßig ‘angefressen’ ist, in einem Jugendhaus irgendwo eine saugute Arbeit leistet. Aber der Sozialpädagoge hier ist vielleicht ein Basketball-Freak und macht hier eine tolle Arbeit. Und der dritte ist ein Bastler, der Hochtöner gut auswechselt und hier eine gute Arbeit macht. Das ist alles genau soviel wert. Ich muss nicht unbedingt Filme machen. Das Entscheidende ist, die Leute zu binden und sich Mühe zu geben, eine sinnvolle Arbeit gemacht zu haben.“ (I 39)

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, das gegenseitige Interesse aneinander nicht entstehen 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. Hier gibt es einen großen Nachholbedarf (vgl. Kap. 10.5). Dies ersetzt jedoch nicht eine Haltung der Offenheit, Neugier und Lernbereitschaft in der pädagogischen Praxis, wie sie in der Aussage des Kollegen sehr schön zum Ausdruck kommt. Die eigene sozial-ästhetische Kompetenz bildet sich nicht nur über Formen systematischer Wissensaneignung, sondern zugleich über reflektierte Wahrnehmungen und Praxiserfahrungen in Beruf und Alltag.

Gleichzeitig geht es um eine soziale Frage. Medienpädagog/innen sollten sich mehr mit den sozialen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen auseinandersetzen, um ihre Situation, ihre Themen, ihre Gefühle besser verstehen zu können: „Man muss die Medienpädagogen auch mehr sozial einstellen. Denn wenn man so Gruppen hat, dann kommen alle Themen auf den Tisch. Da hat man dann z.B. den sexuellen Mißbrauch, mit dem man umgehen muss, weil die Mädchen einem dies erzählen. Oder dass die Mutter geschlagen wird. Da steht man vor ziemlichen Problemen. Jungs übrigens auch, es ist nicht so, dass dies nur Mädchen betrifft.“ (I 15)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 die Reihe bringen als solche aus den Mittelschichten. Ich fand es zum Teil erstaunlich, wie ein paar Immigrantinnen das Video gedreht hatten (...) Die allgemeine Aussage der Kolleg/innen ist, dass

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

man zu den Jugendlichen aus sozial benachteiligten Verhältnissen über solche Projekte einen guten Zugang finden kann. Wir haben das nicht evaluiert, aber ich glaube, dass das stimmt.“ (I 11)

In verschiedenen Interviews artikulieren Kolleg/innen das Problem, das sie zwar gerne Projekte mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen machen würden, dass ihnen aber hierfür die nötige Erfahrung und Zeit fehle. So sinnvoll und wichtig es ist, die Kooperation zwischen Medienpädagog/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen zu verstärken (vgl. Kap. 11.3) - es ist auch eine Frage der eigenen Lernbereitschaft, eigene Konzepte und Angebotsstrukturen zu hinterfragen, sich für Neues zu öffnen und dafür auch Zeit zu investieren. Es ist Zeit für Kinder und Jugendliche, die in dieser Gesellschaft in vielerlei Hinsicht übergangen und deren Stärken zu wenig zur Kenntnis genommen werden.

10.2 SCHWERPUNKTE DER BERATUNG

Mädchen und Jungen können viele Ideen und Energien freisetzen, wenn es gelingt, persönliche Bezüge und eine kreative Arbeitsatmosphäre zu entwickeln. Die Erfahrungswerte der Expert/innen belegen eine relativ große Selbständigkeit, 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. Genügend Wahlmöglichkeiten und eigene Räume fürs Gestalten sind wichtig, um unabhängig von Erwachsenen zu produzieren.

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:

10.2.1 Kreative Inputs und allgemeine Motivationsarbeit

Dies ist der mit Abstand am häufigsten genannte Punkt. Nach Einschätzung der Kolleg/innen geht es darum, in Medienproduktionen insbesondere in der Anfangsphase kreative Inputs zu geben: Kinder und Jugendliche in spielerischer Form auf das jeweilige Medium hinzuführen und dies mit assoziativen Möglichkeiten zur Medienproduktion zu verknüpfen. Beispiele: "In der Arbeit muss man einen Zündfunken setzen, damit in dem Medium gedacht oder phantasiert wird. Ich nehme dann z.B. einen Satz: 'An dem Tag, als ich den Wasserhahn öffnete...'. Das ist jetzt ein optisches Bild, aber auch da hört man vielleicht auch das Wasser schon fließen. Oder: '... als jemand an die Tür pochte'. Ich verwende so einen Eingangssatz, der muss akustisch gesetzt werden. Dann verschwinden die Kinder oder Jugendlichen in ihrer eigenen Phantasiewelt, da wird etwas in Gang gesetzt. Man muss es immer gleich auch mit dem Medium umsetzen, weil sie dann auch viel eher dazu kom-

men, innerhalb des Mediums zu denken - in meinem Fall, auf die Geräuschebene zu gehen." (I 53) „Jeder bringt seine Lieblingsmusik mit, wir hören uns diese Musik an und machen die Augen zu und assoziieren Bilder zur Musik.“ (I 6) Die spielerische Form der Einstiegsphase 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. „Also die Hälfte etwa aller Leute, die für das Festival etwas einreichen, kommen vom Gymnasium. Leute aus benachteiligten Verhältnissen haben einen Anteil von zwischen 10 und 20 Prozent, also aus Jugendhäusern, berufspraktischem Jahr und Hauptschulen. Aber das sind dann alles betreute Gruppen. Da hängt es ganz stark amjenigen, der die Gruppe leitet. Und die Erfahrung ist dann auch, dass die Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Schichten nicht alleine weitermachen, sondern nur weitermachen, solange sie betreut sind.“ (I 13)

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 (vgl. Kap. 8.4), kann schnell in Enttäuschung umschlagen, wenn der eigene Beitrag auch auf Kritik stößt. Ein Beispiel aus einem Zeitungsprojekt: „Erst mal ein richtiger Stolz. Dann passiert es manchmal auch, dass sie Reaktionen kriegen, mit denen sie nicht gerechnet haben, dass sie z. B. Leserbriefe bekommen. Und dann muss man ihnen klar machen, dass genau wie ihre Meinung auch die Meinung anderer gültig ist und auch veröffentlicht wird. (...) Es ist nun mal ein öffentliches Medium, und das unterschätzen sie auch immer wieder.“ (I 59)

10.2.2 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: „Themenfindung und medialer Ausdruck - das ist ein ganz schwieriger Weg. Wenn ein Thema jetzt in den Köpfen ist, das zu strukturieren und in eine ansehbare Form zu gießen - da ist der Betreuer sehr stark gefordert. Wichtig ist auch, es auf die umsetzbare Ebene zu bringen gemäß den technischen Mitteln, die wir haben. Grenzen planerischer Entwürfe: 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, einfühlsam und offen zu beraten. „Offen“ meint, dass auch ästhetische Alternativen aufgezeigt werden. Die Chance von Medienarbeit besteht gerade darin, die Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen zu einer Quelle für Sinnorientierung und Identitätsstiftung zu machen (nicht zuletzt im Spannungsfeld unterschiedlicher Generationen-Perspektiven!).

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: „Sie lernen verstehen, indem ich sie einbinde in den Diskurs mit diesen Bildern, dass sie sich übers Schreiben, über die Diskussion, übers Rollenspiel damit aktiv auseinandersetzen.“ (I 47) 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 be-

stimmte Muster hin orientiert werden, sondern sowohl Grundlagen als auch Vielfalt und Offenheit medien-sprachlicher 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. Relativ unumstritten ist jedoch die Einschätzung, dass für Mädchen eigene Zugänge zur Technik wichtig sind (vgl. Kap. 9.4).

10.3 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.

10.3.1 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 medien-sprachlichen Wissen. Altersbezogen ist diese Einschätzung nachvollziehbar, weil Kompetenzbildung im ästhetischen, kognitiven und im sozialen Bereich mit Entwicklungsphasen und Lernerfahrungen zusammenhängt, die differenzierte Konzepte erfordern. Ein Beispiel aus der Medienarbeit mit Kindern: „Ich rege an, teile die Gruppen ein, gebe die Struktur vor und versuche diese auch einzuhalten, auch vom Zeitrahmen her. (...) Vieles ist stark strukturiert, v.a. durch meine Erfahrungen gebe ich Dinge vor. Ich versuche in der Arbeit sehr viele Spielräume zu lassen. Aber was soziale Dinge anbelangt, da bin ich glaube ich schon ziemlich streng.“ (I 53; vgl. in diesem Zusammenhang auch die Schilderung auf S. 69).

Die Einschätzung, Gruppenprozesse relativ stark zu strukturieren und zu lenken, ist bei einzelnen Kollegen 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 Selbsta Ausdruck mit Medien zu orientieren. Ein anderes Beispiel aus dem Bereich der jugendpolitisch motivierten Medienarbeit offenbart ein sehr problematisches Verständnis von „Erwachsene als Partner“: „Wir sind Partner der Gruppe und haben ganz bestimmte Kompetenzen, auch in der Wahrnehmung der Gruppe selbst. Wir sind parteiische Erwachsene für die. Wenn wir das nicht wären, würde das Projekt ohnehin schief gehen. D.h., wir kommen als Teilnehmer des Projekts drin vor, wir haben einen eigenen Stellenwert, eine eigene Position und letztendlich so etwas wie ein ‘letztes Wort’ - was wir in der Regel nicht in Anspruch nehmen. Aber wenn es unbedingt sein muss, tun wir das auch.“ (I 52). Ein solches Verständnis passt eigentlich nicht mehr in den Rahmen von Beratung, weil es jugendkulturelle Ausdrucksformen den eigenen jugendpolitischen Vorstellungen unterordnet.

Von diesen eher als direktiv zu charakterisierenden Beratungs- bzw. Interventionsstilen zu unterscheiden sind Überlegungen, die sich auf die Arbeit mit Jugendlichen aus schwierigen sozialen Verhältnissen 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. Ich sage: ‘Also, passt auf, mir ist dies und dies und dies sehr wichtig’. Das klingt in manchen Ohren sehr hart, aber ich mache es als Teil der Vereinbarung. Was dann in diesem Rahmen effektiv passiert, da ist viel der Gruppe überlassen. Aber gerade indem ich gar streng vor der Gruppe sage, ‘Hier herrschen die und die Regeln’, kann ich dann während dem Prozess auch viel laufen lassen. Ich mache auch mehr als eine Zwischen- und Schlussauswertung. Je mehr ich es schaffe, dass der Prozess der Strukturierung aus der Sache heraus kommt, umso mehr können sie für ihre Arbeit auch die Verantwortung dafür übernehmen. Wenn sie es als Notwendigkeit aus der Sache heraus sehen, dann empfinden sie es auch nicht als Gängelung.“ (I 40)

Wie im Kap. 7 über die Erfahrungswerte mit Gruppenprozessen dargelegt wurde, sprechen verschiedene Faktoren für die Vorgabe eines strukturierenden Rahmens, wenn zugleich der Grundsatz „Teilnehmerorientierung“ gewährleistet ist (vgl. S. 67). Zu vermeiden sind jedoch Generalisierungen, die unweigerlich zur Stigmatisierung von Gruppen führen. Mehrere Beispiele in diesem Buch zeigen, 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 auch 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.

Ein Spezialfall ist der Ansatz „Jugendliche als Rollengestalter in professionellen Produktionen“, der von zwei Kollegen vertreten wurde: „Generell mache ich es mittlerweile so, dass ich auf die Jugendlichen zugehe und sage: ‘Ich möchte ein Filmprojekt machen.’ Der Inhalt ist zunächst einmal egal. Die Jugendlichen fragen dann: ‘Worüber soll der Film gehen.’ Dann sage ich: ‘Das entscheiden wir.’ Ich glaube, dass es zunächst auch keine Rolle spielt, ob sie mich kennen oder nicht. Ob sie sich für das Videoprojekt entscheiden, hängt vielmehr damit zusammen, was man als Pädagoge suggerieren kann. Welche Möglichkeiten sie haben, was darin steckt: Ob sie also den Eindruck haben: ‘Mensch da ist jemand, der hat von einem bestimmten Bereich eine Ahnung und an dieser Person kann ich partizipieren’. Der Inhalt spielt dann sicherlich als weiterer Schritt eine Rolle.“ (I 14)

Der Ansatz geht davon aus, dass die Regie zunächst beim Mitarbeiter liegt. Er hält „die Fäden in der Hand“, übernimmt die Verantwortung für den filmsprachlichen Part. Die Jugendlichen sollen ihre Ideen und Bedürfnisse einbringen, „sich selbst darstellen“, vor der Kamera agieren und die Parts übernehmen, die sie am besten können. „Was die Arbeitsteilung im Projekt angeht, so habe ich kein Problem, wenn Jugendliche die Kamera oder auch die Regie machen wollen. Mein Regieanteil minimiert sich, je selbstbewusster die Jugendlichen werden“ (I 14). Dieser Ansatz ist vom Anspruch her zwar subjektorientiert, belässt jedoch wesentliche Bestandteile einer aktiven Medienarbeit beim Mitarbeiter. Aus solchen Formen der „Arbeitsteilung“, die über Beratungsaufgaben hinausgehen, können für die beteiligten Jugendlichen durchaus interessante Erfahrungen entstehen. Allerdings entspricht dieser Ansatz nur in Teilen den Grundsätzen einer handlungsorientierten Medienpädagogik, weil Erwachsene in wesentlichen Bereichen die „Regie“ führen.

10.3.2 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. Was für Aufgaben, was für ein Selbstverständnis verbinden sich mit dieser Balance, damit sie gelingen kann?

Die Kolleg/innen betonen vor allem die Aufgabe, zu Kindern und Jugendlichen einen persönlichen Bezug herzustellen, Vertrauen und eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu entwickeln (vgl. Kap. 7.1.4 und 7.1.5). 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“: „Ich habe die Gruppen immer selbständig arbeiten lassen, wobei das durchaus Schwierigkeiten geben kann, weil dann manchmal auch niemand da ist, der anstößt - wie man das in der Schule gewohnt ist. Eine Schwierigkeit von mir dabei ist, eine richtige Balance von Beeinflussung und Loslassen zu finden, z.B. wenn bestimmte Drehvorhaben Gefahr laufen zu misslingen, dann nicht zu sehr einzugreifen, das Recht auf den Fehler nicht zu beschneiden. Oder wenn man eben eigene ästhetische Geschmäcker hat und ver-

sucht, die doch indirekt über die Gruppe zu verwirklichen. Da muss man sich doch immer wieder zurücknehmen.“ (I 8)

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: „Ich denke, es ist bestimmt auch etwas dran, dass einige Medienpädagogen verhinderte Regisseure sind. Aber da könnte man auch sagen, der Deutschlehrer wäre lieber Schriftsteller geworden. Man sollte dann aber so selbstkritisch sein, dass man an einem entscheidenden Punkt mal zurückhält und sagt: ‘Das ist deren Produkt, ich leiste etwas dazu, aber ich muss mich damit nicht selbst verwirklichen.“ (I 39)

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. Hierzu können auch gewisse Regeln und Kriterien gehören, wie das folgende Beispiel aus der Jugendradioarbeit zeigt: „Ich bin der Meinung, dass sich wenig gelenkte Dinge am besten bewähren, schließlich sind wir ein freies Radio. Die einzige direkte inhaltliche Lenkung, die ich mache, ist die, dass wir nichts Sexistisches, Faschistisches oder Diskriminierendes hier haben wollen. Ich sage ihnen < den Jugendlichen > auch warum. Ich sage ihnen auch, dass sie die weibliche Form benutzen sollen. Gerade sozial Schwächere benutzen, selbst wenn nur Frauen gemeint sind, häufig noch die männliche Form.“ (I 54)

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.“ (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. „Die < Jungen und

Mädchen > nehmen die Erfahrung mit, dass sich nur etwas tut, wenn sie etwas tun. Ich bin nicht der 'Vortänzer' (...), sondern es kann für sie gewinnbringend sein, wenn sie etwas tun." (I 55). Ein solches Rollenverständnis impliziert, sich im Gruppenprozess zurückzuhalten und mehr als Anlaufstelle für Fragen zur Verfügung zu stehen. Moderator/in zu sein, bedeutet jedoch nicht, „alles laufen zu lassen“. Nach Auffassung der Kolleg/innen ist es wichtig, geeignete Zugänge und Materialien bereitzustellen, gezielte Anregungen und Hilfestellungen zu geben 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.

10.4 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, gehört das Nachdenken über den Produktionsprozess, das Produkt und die Eindrücke beim Öffentlichmachen zu einem unverzichtbaren Bestandteil handlungsorientierter Medienarbeit. Solche Reflexionen zu befördern, gehört zu den Aufgaben von Medienpädagog/innen.

Reflexion mit Mädchen und Jungen

Lediglich ein Drittel der Expert/innen äußerte, dass regelmäßig Auswertungen und Reflexionen stattfinden. Beispiele: „Es gibt ein Anfangsgespräch: ‘Was wollen wir eigentlich? Welche Vorkenntnisse sind da?’ Es gibt immer wieder Zwischenbilanzen: ‘Wie weit sind wir gekommen? Wie gehen wir den nächsten Schritt an?’ Und es gibt eine Schlussauswertung, in der das fertige Produkt mit den Ansprüchen am Anfang verglichen wird.“ (I 23) „Mit den Kindern gibt es immer Auswertungen; das erste Mal, wenn ich es < das Produkt > vorspiele, gehen wir zusammen noch Möglichkeiten der Verbesserung durch.“ (I 53) 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: „Wenn sie < die Jugendlichen > es als Notwendigkeit aus der Sache heraus sehen, dann empfinden sie es auch nicht als Gängelung“. (I 40)

Eher selten ist die folgende Form eines Reflexionsprozesses, bei der verschiedene Gruppen bzw. Klassen am Ende eines gemeinsamen Workshops ihre Produktionen gegenseitig vorstellen und besprechen: „Die Schüler, die die Bänder hergeben, wollen natürlich auch eine Rückmeldung. Dabei kann die Klasse, die den Film produziert hat, dabeisitzen und bekommt dann Fragen gestellt. Sie sind aber auch zufrieden, wenn sie sehen, dass ihre Zuschauer lachen oder zum richtigen Zeitpunkt richtig reagieren. Wenn der Lacher an der falschen Stelle war, kommt auch mal die Frage: ‘Warum habt ihr denn da gelacht?’ Die Produktionen, die wir bei der Schlusspräsentation der Workshops besprechen, werden in Form von verschiedenen Fragen beurteilt. Wenn Kritik kommt, freut sich die Filmemachergruppe, weil sie dann wissen, dass die anderen dabei waren. Man sollte in der Medienpädagogik auch geschult werden, Kritik zu ertragen. Das muss keine niederschmetternde Kritik sein, sondern einfach eine Reflexion.“ (I 58) Solche Formen der Auswertung gewinnen ihren Reiz durch den Vergleich der eigenen Produktion mit anderen Beiträgen. Es sind Öffentlichkeiten in pädagogisch „geschützten“ Räumen, die bei einem spielerischen Arrangement Chancen des gegenseitigen Lernens eröffnen können (vgl. auch Kap. 8.5: Förderung von Reflexionsfähigkeit und Toleranz).

Reflexion im Kreis von Mitarbeiter/innen

Nur zwei (!) Expert/innen gaben explizit an, dass sie regelmäßig Reflexionen über die konkrete Projektpraxis im Kreis der Mitarbeiter/innen ihrer Einrichtung machen. Die Tendaussage 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 (vgl. Kap. 11.3). Es klafft jedoch eine relativ große Lücke zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

10.5 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:

10.5.1 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 Methodeneinsatz; 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.

10.5.2 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.

Um die Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen zu fördern, bedarf es verschiedener Anstrengungen. Wir brauchen qualifizierte Mitarbeiter/innen, die auf Kinder und Jugendliche zugehen und sie ermutigen, sich mit Medien auszudrücken und mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln. Hierfür sind auch infrastrukturelle Rahmenbedingungen notwendig, ohne die eine Kurskorrektur - weg von der „Mittelschicht-Lastigkeit“ hin zu differenzierten Angeboten - nicht möglich ist.

11 WAS FÜR INFRASTRUKTUREN BRAUCHEN WIR?

Die vergleichende Auswertung der Interviews ergab sechs wesentliche Aufgabenstellungen, an denen im infrastrukturellen Bereich beharrlich zu arbeiten ist:

- Der erhebliche Ausbau dezentraler Angebote und niedrigschwelliger Zugänge;
- Die weitere Öffnung von Schulen für verschiedene Formen handlungsorientierter Medienarbeit;
- Die Optimierung vorhandener Ressourcen, der Ausbau mobiler Angebote und der Aufbau lokaler Kompetenz-Netzwerke;
- Erhebliche Anstrengungen in der medienpädagogischen Ausbildung von Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen;
- Der Ausbau praxisnaher Fortbildungsangebote;
- Die Verbesserung der finanziellen Förderung, insbesondere im Personalbereich.

11.1 AUSBAU DEZENTRALER ANGEBOTE

Im Kap. 4 wurden hierzu bereits verschiedene Vorschläge gemacht. Zusammenfassend sind folgende Punkte hervorzuheben:

Um Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen zu erreichen, muss man sie vor allem in ihren Lebenszusammenhängen ansprechen. 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 solcher dezentraler Angebote ist es auch wichtig, dass die Technik niedrigschwellig ist: Anschaffen 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 und 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.

11.2 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.⁷ In den letzten Jahren haben Bemühungen 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. Der folgende Abschnitt fasst die Einschätzungen der Expert/innen zu diesem Themenkomplex zusammen.

Der 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. Ein Kollege mit langjährigen Erfahrungen in der schulischen Medienarbeit resümiert: „Die aktive Medienarbeit können Sie nicht während des normalen Unterrichts machen. Dort sich Freiräume zu schaffen und sich zu bewahren und auch die Energie aufzubringen, diese Freiräume zu nutzen - das ist für Schule nicht so einfach. (...) Es gibt nur wenige, die sich über Jahre hinweg diese Last auf die Schulter packen. Mein Schulleiter ist zum Glück für diese Medienarbeit offen. Nur, das Engagement des Einzelnen ist gefordert. Das kann man niemandem servieren, das muss er selbst bringen.“ (I 21)

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:

⁷ Höltershinken u.a. (1991) analysierten in einer Bestandsaufnahme modellhafter Projekte zur Medienerziehung, dass im Vergleich von schulischen und außerschulischen Einrichtungen an Schulen signifikant häufiger medienpädagogische Angebote nur punktuell durchgeführt werden (1991: 14). Dies betrifft in besonderer Weise den Bereich der aktiven Medienarbeit.

- 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. „Wenn ich Projekte mache, dann findet das in meiner freien Zeit statt und auch in der freien Zeit der Schüler. Und das geht weit über Mass der Zeit hinaus, die ich hier zur Verfügung habe.“ (I 66)
- 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. "Ich denke, Schule läuft Gefahr, einen isolierten Raum zu bieten, in dem alles aufeinander abgestimmt heile ist und die Welt bleibt außen vor. Aber Aufgabe der Schule ist ja, in der Welt und für die Welt zu erziehen. In der Realität zeigt sich ja, dass die Kinder ganz andere Dinge anschauen als wir annehmen, sie würden es tun. Und diese Diskrepanz alleine zwingt einen ja, dies zu thematisieren." (I 64) Die fehlende Bereitschaft, sich auf Medien einzulassen und dies nicht auf den Freizeitbereich „abzuschieben“, gelte besonders für die neuen Medien: „Gerade im Grundschulbereich wird das ganze Thema abgelehnt. Im Sekundarbereich kommt das Interesse zögerlich. Das kommt durch die Unsicherheit bei den Erwachsenen, da sie mit diesen Medien nicht selbst sozialisiert wurden.“ (I 55)
- 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. „Es gibt im Moment in Rheinland-Pfalz - ich zähle mich in aller Bescheidenheit dazu - 6 oder 7 Leute, die < im schulischen Bereich > kompetent in Medienfragen sind - nicht mehr.“ (I 28). Aktive Medienarbeit spiele in Unterrichtskontexten kaum eine Rolle und sei mehr „Füllstoff“ an Schulen, vor allem im Rahmen von Projektwochen.
- Schulleiter hätten oft eine bremsende Funktion und würden das Engagement von Lehrer/innen in der Medienarbeit zu wenig anerkennen: „Auch heute noch wird von Rektoren die Medienarbeit ihrer Lehrer nicht genügend honoriert. Es sind auch keine Stunden dafür da. Es sind gar noch viele Stunden aus dem AG-Bereich gestrichen worden. Die Aktivisten werden oft belächelt und es wird gesagt: ‘Ach ja, der frönt seinem Hobby’.“ (I 22)
- Ein großes Problem sei die 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).

Die Problemfelder sind komplex und es bedarf differenzierter Überlegungen und Konzepte, um medienpädagogische Inhalte und Projekte an Schulen voranzubringen. Neben einer medienpädagogischen Grundqualifizierung, die vor allem im Ausbildungsbereich anzusiedeln ist (vgl. Kap. 11.4), ist genauer zu überlegen, wie Formen aktiver Medienarbeit - neben medienkundlichen, medienkritischen und mediendidaktischen Themen - in den Unterricht integriert und wie sie sinnvoll mit außerschulischen Angeboten verknüpft werden können

(vgl. Kap. 11.3). 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 (vgl. Kap. 11.3) und Qualifikation (vgl. Kap. 11.4 und 11.5) können dieses 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 sind 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 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.⁸

Doch ohne eigene Wege zur Medienpädagogik, ohne eigene Schlüsselerlebnisse im Unterricht, die zum Weitermachen motivieren, geht es nicht (vgl. Kap. 3.1). 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 völlig neue Perspektiven für einen lebendigen Unterricht eröffnen. Hierzu gehört auch, das vorhandene Medienwissen von Schüler/innen zu aktivieren. Aus diversen Projekten ist bekannt, dass (meist männliche) Schüler gerne ihr spezialisiertes Wissen z.B. im Computerbereich weitergeben und auch bereit sind, noch unerfahrene Lehrer/innen anzulernen und ihnen zur Seite zu stehen. 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.⁹

11.3 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,

⁸ 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).

⁹ Exemplarisch: „Online-Forum Medienpädagogik“, eine Initiative im Rahmen der „Medienoffensive Schule“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg: <http://www.lbs.lbw.schule.de/onmerz/>

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. Gerade die Kooperation schulische / außerschulische Medienarbeit kann hier gegenseitige Lernprozesse eröffnen – die einzelne Schule hat nicht die Kompetenz für alles! Beispiel Videoarbeit: „Schulen der Region müssten sich in Zusammenfassung der Ressourcen zusammenschließen. Es braucht nicht jede Schule ein Videolabor. Es gibt Modelle eines fahrbaren Videoschnittstudios. Dreh- und Angelpunkt ist ein Betreuer. Es kann kein Lehrer nebenbei machen. Die Anforderungen an die technisch-handwerkliche Seite sind bei Video zu hoch.“ (I 28) „Mit einem Videomobil hätte man die Chance zu sagen: ‘Wir fahren an die Hauptschule, an die Sonderschule und machen dort eine Projektwoche’. (...) Die Lehrer sind immer ganz froh, wenn sie von unserer Seite Unterstützung bekommen, weil sie selbst oft nicht so viel Ahnung von Technik und Filmgestaltung haben.“ (I 30) Solche mobilen Angebote, 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, Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen können sich gegenseitig unterstützen und bei Bedarf zusätzlich freie Mitarbeiter/innen hinzuziehen. „Wir sollten mehr Arbeitsgemeinschaften bilden können. Viele Kinder würden gerne nachmittags kommen und Medienangebote wahrnehmen. Aber mit unserem zeitlichen und finanziellen Budget ist solches heute kaum mehr zu leisten. Es wäre auch ideal, wenn eine außerschulische Jugendarbeit in der Schule stattfinden könnte.“ (I 64) Solche Kooperationen bieten zugleich die Chance, im pädagogischen Bereich Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. 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: „Das Interesse an Computern ist nicht schichtgebunden. Durch die ‘Offensive Schule ans Netz’ werden im Moment die Realschulen und Gymnasien schneller ausgerüstet als die Hauptschulen. Ich finde das sehr schlecht, weil gerade die Hauptschüler eher qualifiziert werden müssen, weil die Realschüler und Gymnasiasten eher Zuhause einen PC stehen haben. Hier kann ich bestätigen, dass die Hauptschüler von Zuhause weniger an Kenntnissen über den Computer mitbringen als die Real-

schüler und Gymnasiasten. Unser klares Ziel ist, besonders den Jugendlichen, die keinen eigenen Computer haben, einen Zugang über die Jugendhäuser zu geben.“ (63) 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.“ (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 weiter zu treiben“. (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. Ein Kollege aus einer Bildstelle: "Es wäre sicher sinnvoll, wenn ich sagen würde: 'Ich gehe ins Jugendhaus und biete dort etwas mit Video an (...) Ich höre ganz tolle Geschichten, was im Jugendhaus X. gerade im Bereich der Hip-Hop-Szene gemacht wird. Und Medienarbeit müsste dort stattfinden, mit diesen Themen“. (I 39) Wer an einer Optimierung vorhandener Ressourcen und ihrem sinnvollen Ausbau interessiert ist, sollte bereit sein, effektivere Arbeitsformen, Öffnungszeiten und Zugangsmöglichkeiten zu schaffen, die sich mehr an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des „Klientel“ orientieren.

Zu dieser Optimierung gehört auch die Bereitschaft, sich auf lokaler Ebene gegenseitig mehr zu unterstützen. Der Aufbau von Netzwerken 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: „Netzwerke aufbauen, Kompetenz-Netzwerke aufbauen. So kann eine Filmklasse ein Projekt an einer Sonderschule machen. Es reicht nicht, einem Streetworker eine Videokamera in den Schrank zu stellen. (...) Für so ein Bundesland wie Rheinland-Pfalz würden vier Leute ausreichen, die solch eine Netzwerksache betreuen und auch selbst Projekte machen. Was heute nicht so fehlt, sind Geräte. Was fehlt ist Kompetenz, Engagement und Zeit. Die Man-Power braucht Raum und Zeit, denn Medienprojekte sind aufwendig.“ (I 30) Der letzte Teil dieser Expertenaussage ist nachdrücklich zu unterstreichen: 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 keine Fachberater-Stellen für Medienpädagogik und Medientechnik ersetzen.

Hierfür besteht ein dringender Bedarf vor allem in folgenden Bereichen:

- In Bildstellen und anderen lokalen Medieneinrichtungen/-werkstätten, die in besonderem Masse Service-Funktionen für die jeweilige Medien-, Bildungs- und Kulturarbeit haben;
- In speziellen Projekten mobiler Medienarbeit, die auf Kreis- und Landesebene verschiedenen Einrichtungen zur Verfügung stehen;
- In Schulen, die im Bereich Medienpädagogik eine Profilbildung vornehmen (insbesondere zur Installation, Wartung und Software-Betreuung technischer Geräte).

Medien- und Multimediaarbeit ist zeitintensiv. Technik ist kein „Selbstläufer“. Es reicht nicht aus, einfach nur Geräte bereit zu stellen und Leute in Crash-Kursen auszubilden. Erstens ist Medienpädagogik weit mehr als die Vermittlung von technisch-instrumentellem Bedienungswissen. Es geht um eine Medienbildung, 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 (vgl. Kap. 10.1 und 10.2). Zweitens 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 Service-Aufgaben nicht übernehmen. „Wenn der Lehrer, die Lehrerin die Ausbildung hinter sich hat, dann bekommt man keine Reduktion des Lehrdeputats mehr. Dies wäre natürlich wünschenswert. Aber ich halte es für noch wichtiger, dass die Netzwerksberater eine Freistellung bekämen.“ (61)

11.4 ANFORDERUNGEN AN DIE AUSBILDUNG

Zahlreiche Vorschläge in den Experteninterviews beziehen sich auf die systematische Verbesserung der Ausbildung von Pädagog/innen mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung. 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: „Medienpädagogik müsste unbedingt mehr Bestandteil der Ausbildung sein, sowohl im Schulbereich für Lehrer, als auch im außerschulischen Bereich, also Sozialarbeiter. Und was noch außen vor ist in der Diskussion, ist der vorschulische Bereich. Ich denke, dass es da bereits anfängt, also häusliches Medienverhalten, Fernsehkonsum, Audiokassetten. Es redet schon keiner mehr darüber, dass der Kassettenrecorder selbstverständlich ist im Kinderzimmer. Was den Vorschulbereich angeht, so trifft man oft noch auf das Idyll der medienfreien Insel im Kindergarten.“ (I 10)

Zur Frage, wie die Ausbildungssituation im Bereich Lehrerbildung 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“: „Medienpädagogik sollte als Unterrichtsfach eingerichtet werden. Dabei könnten durchaus Themen aus dem sonstigen Unterricht mit einfließen. Für die notwendigen technischen und ästhetischen Anforderungen von Medienarbeit muss man Spezialist sein. Von daher nützen auch Weiterbildungen von Lehrern nicht viel. (...) Medien müssen einfach auf dem neusten Stand gelehrt werden und man muss wirklich damit vertraut sein mit dem, was hinter den Medien steckt.“ (I 53)

Die Diskussion über verschiedene Strategien, Medienpädagogik in der Lehrerbildung 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) weitgehend etabliert. Die Novellierung der Prüfungsordnung in Baden-Württemberg (1998) im Bereich Grund- und Hauptschulbildung 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.

Neben der Lehrerbildung und der Ausbildung von Sozialpädagog/innen kommt der Situation im vorschulischen Bereich eine immer wichtigere Bedeutung zu. In den letzten Jahren hat die Medienindustrie ihre Anstrengungen erheblich verstärkt, durch Fernsehserien (z.B. "Tele Tubbies") oder durch leicht bedienbare Com-

puter bereits Kleinkinder zu erreichen. Für Eltern und Erzieher/innen stellt sich die Frage, wie sie sich gegenüber diesen Entwicklungen verhalten. Mehrere Expert/innen berichteten über einen großen Beratungsbedarf. Stellvertretend die Einschätzung einer Kollegin: "Wir haben eine riesige Nachfrage von Leuten, die im Vorschulbereich und in der Grundschule arbeiten. Die merken, dass Kinder schon Medien nutzen und die Mitarbeiter/innen sind wenig geschult. Entweder gibt es eine abwehrende Haltung, ein Negieren der Medien oder es wird eben bei uns nachgefragt." (I 18) Diese Einschätzung deckt sich mit Analysen von Fachleuten aus verschiedenen Instituten. Schorb z.B. konstatiert, dass es an realen Ausbildungs- und Fortbildungskonzepten fehlt, "die es den Erzieherinnen und Erziehern in der Auseinandersetzung mit ihrer Praxis erlauben, Medien in die alltägliche Arbeit einzubeziehen" (Schorb 1999: 394). Ein wichtiger Schritt sei insbesondere die "Entwicklung eines medienpädagogischen Lehrbuchs für die Ausbildung und medienpädagogische Weiterbildungskonzepte für die verschiedenen Träger von Kindergärten" (ebd.). Die Benachteiligung fängt im vorschulischen Bereich an: „Um für sozial benachteiligte Kinder mehr zu tun, müsste man mehr Angebote in den Kindergärten selbst bereitstellen. (...) und allgemein bessere Zugangsmöglichkeiten < zum altersgemäßen Umgang mit Medien > schaffen, unabhängig vom Wissen der Eltern oder von deren finanziellen Mitteln.“ (I 18)

11.5 ANFORDERUNGEN AN DIE FORT- UND WEITERBILDUNG

Auch im Bereich Weiterbildung gibt es eine eindeutige Trendaussage 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“, „Integration in das jeweilige Arbeitsfeld“, „Dezentralität“ und "kollegiale Fachberatung".

Bei den Weiterbildungsangeboten stehen aktuell 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: "Das Wichtige für uns ist, dass die Kolleg/innen an sich selber entdecken, dass die Arbeit mit den Medien Musik und Computer auch Spass machen kann. Man kann an Kinder und Jugendliche nur das vermitteln, was einem auch selbst Spass machen kann. Und unsere Fortbildungen gehen auch nicht in Techniksachen unter, sondern die Frauen lernen wirklich, die Sachen anzuwenden. So die Ideen zu bekommen: "Was kann ich damit überhaupt machen?." (I 17)

Verschiedene Expert/innen möchten den Praxisbezug der Weiterbildungen gerne verstärken, z.B. noch mehr Studientage an Schulen durchführen: "Was wir uns eher wünschen und wofür wir auch Angebote machen, sind Workshops an Schulen für ein gesamtes Kollegium, also ein interner Studientag, an dem wir die Möglichkeiten aktiver Videoarbeit für verschiedene Fächern darstellen. Wir machen Workshops mit einzelnen Klassen, wenn Lehrer sagen, dass sie mit Schülern etwas mit Video oder Audio machen wollen. Dann müssen diese Lehrer ein Konzept entwickeln und bei uns einreichen. Wir entwickeln dann mit diesem Lehrer das Konzept

weiter, fahren an die Schule und führen das Projekt modellhaft durch, sodass es nach unserem Weggang weitergeführt werden kann." (I 26)

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: "Ich biete an, einen Kamerakurs, einen Schnittkurs - und es kommt kein Mensch, weil er sagt: 'Tue ich mir das heute mittag noch an?'. Die meisten wollen klare Bausteine haben, die dann auch noch den Erfolg garantieren. Aber jedes Projekt ist eben anders. Sie können zwar Grundstrukturen vorgeben, aber es ist schwierig, jemanden auf alle Dinge vorzubereiten, die kommen können." (I 21)

Neben Fortbildungen, die mehr eine Impulsfunktion haben, bewährten sich vor allem projektbegleitende Fortbildungen, die eine größere Nachhaltigkeit bewirken: "Ich verstehe als ein 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, umso breiter streut sich das." (I 39) Ähnlich äußert sich ein Experte, der ebenfalls über langjährige Erfahrungen mit Multiplikator/innen-Seminaren verfügt: "Weiterbildung macht nur Sinn im Kontext von weitergehenden konkreten Angeboten. Es macht z.B. keinen Sinn, 15 Jugendpfleger in Videoarbeit zu schulen, wenn man ihnen nicht Projekte in Videoarbeit anbietet und ihnen nicht die technische Infrastruktur dafür anbieten kann." (I 30)

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. "Die Medienpädagogik ist ein Ein-Mann-Betrieb hier. In der Flächenkirche kann ich schlecht alle versorgen. Es wäre wichtig, dass da noch lokale Ansprechpartner da sind." (I 8) Ein weiteres Instrument, das von einzelnen Expert/innen in diesem Zusammenhang genannt wurde, ist die Einführung eines „Medienführerscheins“: "Wir haben jetzt mit dem 'Medienführerschein' für Multiplikator/innen begonnen, der das Ziel hat, Personen, die aus dem pastoralen Bereich kommen, ein Grundwissen an die Hand zu geben, und die dann auch als Referent, Referentin anfragbar sind in den Bereichen Medienkritik und auch produktiver Medienarbeit." (I 19)

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: "Für mich selbst wäre da sicher ein Bedarf vorhanden. Ich kann selbst z.B. noch keine

Homepage machen. Wenn da irgendwo in der Nähe etwas wäre, wo ich zu günstiger Zeit einen Kurs machen könnte, so würde ich das wahrnehmen." (I 66) Dezentrale Fortbildungsangebote, insbesondere hausinterne Studientage 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: "Das Problem ist, dass viele Angebote gar nicht wahrgenommen werden. Alle rennen auf Computer-Fortbildungen: 'WORD für Anfänger', 'Erstellen eines Arbeitsblattes' etc. Aber wenn ich ein Angebot mache wie 'Spielfilm im Unterricht', war niemand da." (I 39) 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. "Ich habe etwas grundsätzlich gegen Kulturarbeiter, die nur in ihrem eigenen Saft schmoren. Keine Idee entsteht aus sich allein heraus. Und wir haben deshalb in der Fortbildung der Akademie Remscheid auch den Begriff der 'kollegialen Fachberatung' geprägt. Für mich ist es eminent wichtig, immer wieder die Auseinandersetzung mit Teilnehmern und Kollegen zu suchen und Rückmeldungen zu bekommen." (I 6) 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.

Die dokumentierten Aussagen und Erfahrungswerte der Expert/innen machen auf ein Desiderat aufmerksam: Studien zur Evaluation medienpädagogischer Fortbildungsangebote. Gegenstand solcher Studien könnte die Untersuchung verschiedener Formen von Multiplikatoren-Angeboten sein, gerade im Hinblick auf motivationale Ausgangslagen und thematische Erwartungen (bei Teilnehmer/innen), die Angebotsstruktur und pädagogische Konzeption (bei den Trägern), die Nachhaltigkeit von Impulsen, die Möglichkeiten des Transfers zur Formen kollegialer Fachberatung in Verbindung mit regionalen und lokalen Kompetenz-Netzwerken.

11.6 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.

Der letzte Punkt wurde von Expert/innen in Zusammenhang mit *Zugangsbarrieren* für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen wiederholt genannt: "Die Niederschwelligkeit muss im finanziellen Sinne erhalten werden. Die Angebote sollen so wenig kosten, dass sie sich die sozial Benachteiligten auch noch irgendwie leisten können. Und das ist auch ein Problem von uns als freie Träger, dass wir bei dieser Arbeit mit sozial Benachteiligten auf Zuschüsse von außen angewiesen sind. Sodass wir eben die Kurse nicht zum Selbstkostenpreis anbieten müssen, sondern sie subventionieren können. Höhere Teilnahmebeiträge bedeuten immer eine Ausgrenzung." (I 17) Expert/innen, die z.B. an Jugendkunstschulen arbeiten, beklagen in besonderer Weise die Gebührensituation: "Die Gebühren sind die Schwelle. Es sind eher die Mittelschichten und höheren Schichten, die ihre Kinder auf die Jugendkunstschulen schicken." (I 12) "Es ist eine politische Aufgabe, dass wir unsere Bedingungen so schaffen können, dass die anderen < Kinder und Jugendlichen > kommen. Mir scheint es so zu sein, dass es kein öffentliches Interesse ist, dass die kommen." (I 43). In diesen Bereichen sind kommunal- und verbandspolitische Entscheidungen gefragt, um finanzielle Zugangsbarrieren für bestimmte Sozialgruppen abzubauen.

Ein anderer Schwerpunkt in der Einschätzung der Expert/innen ist die Situation an *Grund- und Hauptschulen*. Mehrere Kolleg/innen fordern in diesen Bereichen mit Nachdruck 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 und haben die Möglichkeit, Video und Fernsehgeräte im Unterricht einzusetzen. Und was vorhanden ist, wird eher genutzt als das, was man sich mühsam von außen zusammensuchen muss. 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 Men-

schen 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. Am Schluss dieses Kapitels soll das Statement eines Kollegen wiederholt werden. Alle, die mit finanziellen Entscheidungen zu tun haben, mögen es sich zu Herzen nehmen:

- „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)

12 ZUSAMMENFASSUNG

Das folgende Kapitel fasst wesentliche Ergebnisse der Studie zusammen und gibt Empfehlungen zur Förderung aktiver Medienarbeit.

12.1 EXPERT/INNEN BESTÄTIGEN BENACHTEILIGUNG

- In zahlreichen Interviews erfolgte der Hinweis, dass es zu wenig Angebote für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen gibt. Es mangle insbesondere an Personal, das über entsprechende pädagogische und ästhetisch-technische Kompetenzen verfügt. Vor allem im Hinblick auf die Nutzung von Computer und Internet wird befürchtet, dass sich vorhandene Benachteiligungen aufgrund fehlender öffentlicher Zugänge weiter vertiefen.
- Gleichzeitig betonten viele Expert/innen, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen nicht weniger Themen- und Gestaltungsideen haben und nicht weniger kreativ sind. Im Gegenteil: Wenn man ihnen Arbeitsformen ermöglicht, die an ihren Vorlieben und Fähigkeiten anknüpfen, entwickelt sich oft Erstaunliches. Was sind günstige Voraussetzungen hierfür? Worauf ist zu achten?

12.2 PERSONELLE VORAUSSETZUNGEN

- Es bedarf erheblich mehr Mitarbeiter/innen, die mit der Lebenswirklichkeit und den spezifischen Themen, Kommunikations- und Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen vertraut sind. Um sich in ihre Lebens- und Symbolwelten einfühlen zu können, reichen Medienwissen und Geräte nicht aus. Gefragt sind Fähigkeiten und genügend Zeit, um sozial-emotionale Nähe und persönliche Bezüge herstellen zu können. Nur wenn es gelingt, Vertrauen und ein positives Gruppenklima zu schaffen, ist es möglich, kreative Potentiale bei Mädchen und Jungen freizusetzen.
- Die Beratung durch Mitarbeiter/innen ist vor allem in den Bereichen Motivation, Gestaltung/Dramaturgie und Befähigung zur Teamarbeit wichtig. Hierzu gehört es auch, einen strukturierenden Rahmen zu entwickeln, der von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgestaltet werden kann. Leitprinzip sollte dabei stets eine Subjektorientierung sein, die kinder- und jugendkulturelle Befürfnisse nicht professionellen mediensprachlichen Ausdrucks- und Arbeitsformen unterordnet. Hierzu gehören ein Gespür für die Themen und die Ausdrucksabsichten in einer Gruppe, um gestalterische Anregungen geben zu können, die zu den Ausdrucksabsichten passen.
- Ziel dieser Bemühungen ist eine qualifizierte Medienbildung, die im Verhältnis von Selbstaneignung (durch Kinder und Jugendliche) und Beratung (durch Mitarbeiter/innen) zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Im Zusammenspiel von kommunikativer, gestalterischer und technischer Kompetenzbildung sollte aktive Medienarbeit vor allem das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen stärken. Um dies zu er-

reichen, ist eine Ausdifferenzierung methodisch-didaktischer Überlegungen notwendig, die stärker alters-, geschlechts- und bildungsbezogene Unterschiede berücksichtigen.

- Für die Ausbildung geeigneter Personen ist die stärkere Verankerung medienpädagogischer Inhalte Praxisformen in der Erzieherausbildung (Kindergarten), der Lehrerausbildung (vor allem an Grund- und Hauptschulen sowie an sonderpädagogische Schulen) sowie in der Ausbildung von Sozialpädagogen/innen erforderlich. Zugleich sind praxisbezogene Fort- und Weiterbildungsangebote auszubauen, die Mitarbeiter/innen in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern vor allem projektbegleitend qualifizieren. Der Qualifizierungsbedarf bezieht sich vor allem auf pädagogische und ästhetisch-technische Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind nicht instrumentell-abstrakt, sondern stets im Kontext alters-, sozial- und geschlechtsspezifischer Aspekte zu vermitteln. Nur so ist es möglich, Mitarbeiter/innen aus- und weiterzubilden, die vor Ort selbständig und situationsbezogen medienpädagogisches Grundwissen anwenden können. Um das "Einzelkämpfer-Dasein" zu überwinden, bieten sich vor allem Formen kollegialer Beratung im Berufsalltag an.

12.3 GEEIGNETE ZUGÄNGE SCHAFFEN

- Bewährt haben sich vor allem dezentrale, aufsuchende und mobile Formen der aktiven Medienarbeit, die Kinder und Jugendliche in ihren Lebenszusammenhängen erreichen. Mitarbeiter/innen in Jugendhäusern und örtlichen Vereinen, Erzieher/innen und Lehrer/innen können als "Schlüsselpersonen" persönliche Zugänge ermöglichen und die Angebote ins jeweilige Praxisfeld integrieren. Kinder und Jugendliche haben die Gelegenheit, von "Schnupperangeboten" bis hin zu Arbeitsgemeinschaften und Wochenend-Workshops Eigenproduktionen mit Medien zu erstellen und diese in lokalen und überregionalen Öffentlichkeiten zu zeigen.
- Insbesondere im Bereich Computernutzung und Internetnutzung sind niedrighschwellige 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.
- Offene Ausschreibungen und Angebote, die zu stark themenorientiert sind, haben wenig Resonanz. Sinnvoll sind Angebote, die einen spielerischen Umgang mit Medien fördern, die Wahlmöglichkeiten bezüglich Themen und Ausdrucksformen eröffnen und genügend Räume fürs Ausprobieren und Experimentieren bieten. Mitarbeiter/innen sollten flexibel auf die Bedürfnislage und die Motivation der Kinder und Jugendlichen eingehen und die Medienarbeit nicht mit pädagogischen Zielen überfrachten. Die Medienarbeit macht vor allem dann Spass, wenn ein Gefühl der Stimmigkeit zwischen eigener Motivation, positivem Gruppengefühl und kreativen Arbeits- und Ausdrucksmöglichkeiten entsteht. Wichtig sind attraktive Einstiege, die aufs jeweilige Medium und seine gestalterischen Möglichkeiten hinführen, sowie eine Orientierung an den vorhandenen Lebens- und Medienwelten der Kinder und Jugendlichen.

12.4 VORHANDENE STÄRKEN FÖRDERN UND EINFÜHLSAM BERATEN

- Kinder und Jugendliche, die z.B. Schwierigkeiten mit Schriftsprache, dem Lesen und Produzieren von Texten haben, sollten nicht in ein Kompetenzkonzept gezwängt werden, das diese Formen einseitig betont. Wer bei einer Medienproduktion zu lange plant, zu lange Storyboards (vor den Aufnahmen) erstellen lässt, der demotiviert Mädchen und Jungen. Stattdessen ist es sinnvoll, ein Zusammenspiel von kognitiv-planerischen und assoziativ-intuitiven Arbeits- und Aneignungsformen zu fördern. Dies ist notwendig, damit Medienarbeit zu einem Experimentier- und Gestaltungsraum für subjektive Stil- und Symbolbildung wird.
- Ausgangspunkt sollte das vorhandene Medienwissen der Kinder und Jugendlichen sein. Dies umfasst Möglichkeiten zum Nachspielen, zur frühzeitigen Integration von Bildern und Musik, zum selbständigen Entdecken medialer Ausdrucksformen. Abzuraten ist von der Vermittlung eines abstrakten Sets von "Mediensprachen" und Zeichensystemen. Kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksabsichten sollten nicht massenmedialen, professionellen "Formaten" untergeordnet werden. Stattdessen empfiehlt es sich, durch gezielte Inputs Gestaltungsalternativen aufzuzeigen und für die Offenheit und Vielfalt medialer Ausdrucksmöglichkeiten zu sensibilisieren. Erfahrungsgemäß ist eine medienästhetische Beratung vor allem im dramaturgischen Bereich notwendig. Hierzu gehören auch Anregungen für einen differenzierteren Einsatz von Musik in Medienproduktionen (audiovisueller Bereich) und für neue Gestaltungsmöglichkeiten mit digitalen Schnittsystemen (digitale Ästhetik).
- Auf der Grundlage subjektorientierter Zugänge und Ausdrucksformen ist es unverzichtbar, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zum Ausprobieren und zum Üben zu geben, damit sie ihr vorhandenes Medienwissen vertiefen und reflektieren, sich handwerkliche Grundlagen aneignen und eine Selbstsicherheit in der Gestaltung mit Medien gewinnen. Es geht um eine gute Mischung aus Experimentiermöglichkeiten, gestalterischen Inputs, Übungsmöglichkeiten und geplanter Produktion. Ästhetische Kreativität entwickelt sich in einem ausgewogenen Zusammenspiel dieser Faktoren. Dabei sollten Mädchen und Jungen zu einem eigensinnigen Umgang mit Texten, Bildern und Tönen ermutigt werden, um unterschiedliche symbolische Materialien in die eigene Gestaltung zu integrieren.
- Alters- und gruppenspezifisch gilt es jeweils zu überlegen, was für ein strukturierender Rahmen sinnvoll ist, um die Produktion in einer kreativen Atmosphäre und in einem überschaubaren Zeitraum erstellen zu können. Hierzu gehören anschauliche und konkrete Aufgabenstellungen, Arbeit in Kleingruppen, Möglichkeiten zum Kennenlernen verschiedener Aufgaben bzw. Rollen, ein ausgewogenes Verhältnis von Prozess- und Produktorientierung. Genügend Zeit ist wichtig, um Stress zu vermeiden und notwendige Such- und Entscheidungsprozesse nicht einseitig produktorientierten Intentionen unterzuordnen. Problematische Formen der Arbeitsteilung - vor allem voreilige Spezialisierungen - sind in den Gruppen zu thematisieren; eigene Zugangsformen zur Technik und zur ästhetischen Gestaltung sind zu gewährleisten.

Zugleich kommt es darauf an, auf konkrete Ergebnisse hinzuarbeiten, damit sich der Kreis "Produktion - Präsentation" schließen kann und die Produzent/innen über das Öffentlichmachen ein Feedback erhalten.

- 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 Differenzerfahrungen 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.
- 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. 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 gemischtgeschlechtlichen Produktionen ist die Beratung durch eine Mitarbeiterin und einen Mitarbeiter vorteilhaft.

12.5 INFRASTRUKTURELLE VERBESSERUNGEN

- Im Zentrum der infrastrukturellen Verbesserungen sollte der Ausbau dezentraler und niedrigrschwelliger Zugänge in Verbindung mit Formen aufsuchender und mobiler Medienarbeit stehen. Hierauf sind personelle und finanzielle Anstrengungen zu konzentrieren. Hierzu gehören auch lokale Facheinrichtungen wie Bildstellen, Medienwerkstätten und "Offene Kanäle", die im Sinne einer medienpädagogischen Fachberatung Serviceaufgaben wahrnehmen.
- Im Bereich der schulischen Medienarbeit geht es in erster Linie um eine Überwindung des "Einzelkämpfer-Daseins" durch Formen praxisbegleitender Fort- und Weiterbildung, durch verstärkte Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen sowie durch eine erhebliche Verbesserung der medienpädagogischen Ausbildung von Lehrer/innen. Insbesondere an Grund- und Hauptschulen sowie an sonderpädagogischen Einrichtungen ist die Benachteiligung in der Ausstattung mit Medien zu überwinden. Medienberater/innen

sind einzustellen, um vor allem an Schulen mit einer medienpädagogischen Profilbildung eine qualifizierte Betreuung, auch im technischen Bereich, zu gewährleisten.

- Der Aufbau lokaler Kompetenz-Netzwerke ist eine vorrangige Aufgabe, um vorhandene Ressourcen besser zu bündeln, den Erfahrungsaustausch zu verbessern und sich gegenseitig bei der Planung und Durchführung von medienpädagogischen Aktivitäten zu helfen. Kurzfristige Modellprojekte verpuffen, wenn sie nicht in langfristige Konzepte zur Verbesserung einer medienpädagogischen Infrastruktur eingebettet sind. Es reicht nicht aus, Geräte anzuschaffen und Handreichungen auszuteilen. Medienbildung im umfassenden Sinne erfordert qualifiziertes Fachpersonal. Personal- und Sachmittel sind vor allem in Schlüsselbereichen wie Bildstellen und lokalen Medieneinrichtungen, Projekten mobiler Medienarbeit und Schulen mit medienpädagogischer Profilbildung notwendig. All dies macht nur Sinn, wenn bestehende Einrichtungen ihr Selbstverständnis überdenken, sich mehr für Kooperationen öffnen und ihre Dienstleistungsangebote an die sich wandelnden Nutzungsbedürfnisse (bezüglich Gestaltung, Zeit, Arbeitsformen) anpassen.

12.6 MEDIENPÄDAGOGISCHE PRAXISFORSCHUNG

- Um die Ausdifferenzierung medienpädagogischer Angebote voranzubringen, bieten sich vor allem Formen medienpädagogischer Praxisforschung an, die nach alters-, sozial- und geschlechtsspezifischen Aspekten Medienpraxis systematisch beobachten und auswerten. Gegenstand solcher Studien sollten vor allem die Aneignungs- und Ausdrucksformen sein, die bei Kindern und Jugendlichen in der Gestaltung mit Medien zu beobachten sind, sowie die Entwicklung und Erprobung methodisch-didaktischer Materialien für eine sozial-ästhetische, lebensweltbezogene Medienarbeit.
- Als weiterer Forschungsgegenstand bietet sich die Evaluation von Fort- und Weiterbildungsangeboten an, um die Inhalte und Struktur vorhandener Angebote, die Motivation und die Erwartungen der Teilnehmer/innen, die Nachhaltigkeit der Impulse für die pädagogische Alltagspraxis systematischer zu reflektieren und Vorschläge zur Verbesserung zu erarbeiten.

13 HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG DER STUDIE

Die vorliegende Studie "Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede" konzentrierte sich auf den Bereich der aktiven Medienarbeit. Es wurden insgesamt 67 Experteninterviews durchgeführt. Zu Beginn des Projekts entwickelte die Projektleitung einen Leitfaden für die Interviews (vgl. Anhang, Teil 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 Experteninterviews ermöglicht eine Focussierung 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, Teil 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).

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". Von den 67 angefragten Expert/innen sagten 66 Kolleg/innen zu. Diese überaus positive Resonanz freute uns sehr. 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 sechs 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.

Karl-Heinz Roller, Autor des "Medienpädagogischen Atlas Baden-Württemberg" (1995), führte mit insgesamt 47 Expert/innen die meisten Interviews durch. Er legte mit Bahn und Auto einige tausend Kilometer zurück, bis hin zu entfernteren Regionen in Süd-Württemberg und in der Pfalz. Ähnlich wie Inge Bozenhardt und Karin Eble, die im Medienzentrum des Wissenschaftlichen Jugendhilfswerks Freiburg tätig sind, berichtete Karl-Heinz Roller von angenehmen, spannenden und anregenden Interviews. 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, einzelne Interviews waren etwas kürzer bzw.

länger. 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 Experten-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 und deren Transkription im Bereich Computermedienarbeit begann die Projektleitung mit der Ausarbeitung des Abschlussberichts. Auf einem Treffen mit den Kolleg/innen, die die Interviews durchgeführt hatten, wurde ein Entwurf beraten, um vor allem zu den Kernpunkten der Analyse und der Bewertung ein Feedback zu erhalten. So positiv dieses Feedback war, so schwierig gestaltete sich das anschließende Schreiben aufgrund von Zeitproblemen. Jetzt, da es sich dem Ende zuneigt, bin ich froh, die Zeit investiert zu haben. Als ich endlich einmal am Stück schreiben konnte, motivierte mich immer wieder die Lebendigkeit und die Fülle der Erfahrungen, die in vielen Interviews zum Ausdruck kommt. Diese weiterzugeben, ist mein wesentliches Anliegen.

LITERATUR

- Arbeitskreis zur Wuppertaler Fachtagung „Sexualpädagogische Jungenarbeit“ (Hrsg.) (1998): Jungenlust. Jungenfrust. Wuppertal.
- ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia (1999): ARD/ZDF-Online-Studie 1999: Wird Online Alltagsmedium? In: Media Perspektiven 8/99: 401-414.
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (1991): Medienwelten Jugendlicher. Opladen.
- Baacke, Dieter (1998): Neue ästhetische Wahrnehmung durch Medien. In: medien + erziehung Nr. 3/98. München: 143-146.
- Böhnisch, Lothar (1996): Pädagogische Soziologie. Weinheim und München.
- Bofinger, Dieter / Lutz, Brigitte / Spanhel, Dieter (1999): Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschüler. München.
- Brenner, Gerd / Niesyto, Horst (1993): Handlungsorientierte Medienarbeit. Weinheim und München.
- Buckingham, David: "Cyber-Wesen im Klassenzimmer? Medienerziehung in einem Zeitalter kultureller Fragmentierung. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (Hrsg.): Mediengesellschaft - Neue 'Klassengesellschaft'? Bielefeld: 44-59.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1997): Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid.
- 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.
- 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
- Glaser, Brigitte (1993): Der Clou im Haus der Spiele. Alltagsorientierte Medienarbeit im Jugendfilmclub Köln. In: Brenner, Gerd / Niesyto, Horst (1993): Handlungsorientierte Medienarbeit. Weinheim und München: 61-66.
- 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.
- Hüther, Jürgen (1991): Aktive Medienarbeit. In: Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.): Von Sinnen und Medien. Dialoge zur Medienpädagogik. München: 71-75.
- 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.
- Kübler, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999: 25-47.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): Zwischenbericht „Neue Medien und Medienerziehung“. Stuttgart.
- Lechenauer, Gerd (1979): Alternative Medienarbeit mit Video und Film. Reinbek bei Hamburg.
- 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 (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Weinheim und München.
- Niesyto, Horst (1994): Handlungsorientierte Medienpädagogik im curricularen „Schulknast“? In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (Hrsg.): Bielefeld, 74-78.
- Niesyto, Horst (1997): Sozialvideografie und Jugendforschung. In: deutsche jugend 1/97: 11-18.

- 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.
- Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main.
- Roller, Karl-Heinz (1995): Medienpädagogischer Atlas Baden-Württemberg. Schriftenreihe der Landesanstalt für Kommunikation (LfK) Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen.
- Schäfer, Horst / Baacke, Dieter (1994): Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film. Frankfurt.
- Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München.
- Schorb, Bernd (1999): Die Lernorte und die erwerbbaaren 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. Online-nutzung 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 (incl. Schulen)	25
- Kommunen	13
- Vereine	20
- Kirche	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 und Jugendlichen:	50
- Arbeit mit Multiplikatoren:	28
Gesamt	78

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

Zielgruppen (Mehrfachnennung war zugelassen)

- Kinder	15
- Jugendliche	59
- Sozial Benachteiligte	33 (explizite Nennung)
- Geschlechtsspez. Arbeit	20 (Mädchenarbeit)
Gesamt	127

Arbeitsfelder (Mehrfachnennung war zugelassen)

- Print	6
- Ton / Radio	11
- Musik	4
- Video	37
- Computer	24 (incl. Internet)
- Rezeptive Medienarbeit	10
Gesamt	92

Regionale Verteilung

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

- Zentren:	
Stuttgart	18
Freiburg	8
Karlsruhe	4
Mainz	3
Ludwigshafen	2
- Weitere Städte:	19 (jeweils 1-2 Interviews)
- Ländlicher Raum:	13
Gesamt	67