

Handbuch der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft
herausgegeben von

Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin

Band III

Wissenschaftliche Redaktion:
Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens (Leitung),
Dr. Michael Obermaier, Dr. Wolfgang Krone

Hinweis

Das Handbuch erschien 2009 im Verlag Ferdinand Schöningh. Die Veröffentlichung des Beitrags von Horst Niesyto als Online-Dokument erfolgt mit Genehmigung des Verlags Ferdinand Schöningh. Der Text ist unter der Creative- Commons- Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).

Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.

Band III/1

FAMILIE – KINDHEIT – JUGEND – GENDER

Bearbeitet von
Hildegard Macha und Monika Witzke

Band III/2

UMWELTEN

Sozialpädagogik / Medienpädagogik /
Interkulturelle und Vergleichende
Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik

Bearbeitet von
Norbert Meder, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff,
Gerhard Mertens

FERDINAND SCHÖNINGH
Paderborn · München · Wien · Zürich

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nd.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem und alterungsbeständigen
Papier ∞ ISO 9706

© 2009 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche
Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

Printed in Germany. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 978-3-506-76550-5

Kapitel 3: Pädagogisch-gesellschaftliche Praxis in Medien

HORST NIESYTO

D: Medienpädagogik und soziale Benachteiligung

I. Soziale Benachteiligung

Die massenhaft eintretende Individualisierung in den westlichen Gesellschaften im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Beck 1986) schaffte neue Lebenschancen jenseits von traditionell zugeschriebenen Rollenbildern, Berufs- und Lebenswegen. Traditionelle Milieus wurden brüchig, Lebensstile differenzierten sich aus, Kinder und Jugendliche erhielten über Medien neue, eigene Weltzugänge. Die mit der ‚digitalen Revolution‘ einhergehenden Prozesse der Globalisierung von Ökonomie, Kultur und Kommunikation eröffneten im kulturell-kommunikativen Bereich neue Formen interkulturellen Austauschs und Lernens. Gleichzeitig forcierten technologische und ökonomische Konzentrationsprozesse unter Hinweis auf sog. Globalisierungszwänge Ausgrenzungsprozesse von sehr vielen Menschen. Berichte und Veröffentlichungen zur Armutsentwicklung, zu sozialen Schieflagen und zu massiven Bildungsbenachteiligungen belegen hinreichend Wohlstands- und Bildungsklüfte in Deutschland (u. a. Auernheimer 2006).

Bei der Frage „Was ist soziale Benachteiligung?“ spielen *Ressourcen* eine große Rolle. Der französische Kultursoziologe Bourdieu (1970) sprach in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Formen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals. Soziales Kapital meint – vereinfacht ausgedrückt - die Ressourcen, die in einer Gesellschaft den jeweiligen Individuen zur Verfügung stehen, um ein Netz sozialer Beziehungen zu knüpfen. Kulturelles Kapital umfasst wesentlich Bildungsressourcen, die Kenntnis und den differenzierten Umgang mit verschiedenen Kulturgütern, auch die Kenntnis und den Umgang mit spezifischen Codes für die Kommunikation. Allgemein lässt sich formulieren, dass *soziale Benachteiligung* dann vorliegt, wenn bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen, zum Beispiel soziale Sicherheit (Arbeitsplatzsicherheit, Gesundheitsvorsorge) und Bildung, durch Schichtgrenzen und/oder Diskriminierung verwehrt bleibt oder erschwert ist.

Benachteiligung verweist als *strukturelle* Kategorie auf bestimmte Lebenslagen, muss aber nicht für jedes Mitglied der betreffenden Gruppe zutreffen. 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. Dieser Aspekt kommt auch ein Stück weit in den Begriffen ‚benachteiligt‘ und ‚benachteiligend‘ zum Ausdruck. ‚Benachteiligt‘ ist relativ statisch, ‚benachteiligend‘ akzentuiert eher das Prozesshafte, die Möglichkeiten, die eine bestimmte Situation für den Einzelnen haben kann, aber nicht determinierend haben muss. Der Begriff ‚bildungsfern‘ ist in diesem Zusammenhang insofern problematisch, weil er ein

Bildungsverständnis nahe legt, das Bildungsinhalte und bildungsbezogene Lernformen einseitig an institutionell etablierten Bildungseinrichtungen und -standards koppelt und zu wenig vorhandene Bildungsmotivationen und informelle Bildungsprozesse der Subjekte im Blick hat. (→ Mediensozialisation / Medienbildung)

II. Medien und soziale Benachteiligung

Die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld verweist auf vielschichtige Problemstellungen. Als wichtige Punkte lassen sich festhalten:

- Bezüglich des *Zugangs* zu digitalen Medien zeichnet sich in den letzten Jahren eine enorme Veralltäglichsung insbesondere bei Jugendlichen ab. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass im Sozialisationsfeld Schule nach wie vor schulartenspezifische Unterschiede bestehen: schlechtere Ausstattung und Zugänge an Grundschulen und an Hauptschulen; deutlich geringere Erfahrungen mit medialen Eigenproduktionen bei Hauptschülern (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund 2005).
- Die Formen und Funktionen der *Medienaneignung* sind unterschiedlich und lassen Bezüge zu sozialen und bildungsbezogenen Kontexten erkennen. Dies betrifft vor allem Unterschiede in der Nutzung von mehr wissens- und mehr unterhaltungsorientierten Angeboten (Wagner/Theunert 2006), Unterschiede bezüglich vorhandener Lese- und Schreibkompetenzen (Groeben/Hurrelmann 2002b) sowie bei den Nutzungspräferenzen und der Navigationspraxis in der Onlinenutzung (Otto/Kutscher 2004). Deutlich werden jeweils die prägende Bedeutung familiärer Milieus und das dort vorhandene kulturelle Bildungskapital für unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen.
- Im Bereich der *schulischen Medienbildung* besteht neben der deutlich schlechteren Medienausstattung an Grund- und Hauptschulen das Problem einer Kluft in den medienbezogenen Grundhaltungen und Orientierungen (mediale Habitusformen) zwischen vielen Pädagogen einerseits und vielen Schülern andererseits (Kommer 2006). Dieses Problem ist insbesondere an Hauptschul- und Migrationsmilieus ein Benachteiligungsfaktor, wenn dies mit Abwertungen von Medienpräferenzen bei Kindern und Jugendlichen und fehlenden medienpädagogischen Kompetenzen bei Lehrkräften verbunden ist.
- Im Bereich der medienpädagogischen *Forschung* mangelt es vor allem an Studien in Hauptschulmilieus. Dies betrifft sowohl Fragen der (prozessbezogenen) Medienaneignung und Mediensozialisation als auch die Untersuchung des vorhandenen Medieneinsatzes und der medienbildnerischen Aktivitäten in den entsprechenden pädagogischen Einrichtungen.
- Die skizzierte Situation verdeutlicht die Relevanz und das Zusammenwirken verschiedener Sozialisationskontexte. Medien transportieren einerseits Chancen und Potenziale für mehr selbstgesteuerte Aneignungs- und Bildungsprozesse. In Verbindung mit schwierigen Sozialisationsbedingungen können sie aber auch dazu beitragen, vorhandene Unterschiede im Sinne von Bildungsbenachteiligung zu verfestigen. Medienbezogene Grundhaltungen von Lehrkräften, die

sich zu wenig für die Lebens- und Medienwelten der Kinder und Jugendlichen öffnen und keine zielgruppenspezifischen Lernarrangements bieten, sind in diesem Zusammenhang ein benachteiligender Faktor.

In gesellschafts- und medienkritischer Perspektive ist hinzuzufügen, dass sich mit der Veralltäglicung und Globalisierung der Medienkommunikation (vor allem im Internet) sowie der Privatisierung/Kommerzialisierung des Rundfunk- und Fernsehbereichs (in Deutschland seit Mitte der 1980er Jahren) Angebotsstrukturen herausgebildet haben, die *kommunikationskulturelle Problemlagen* verschärften. Hierzu gehören z. B. Fragen der Auswahl, d.h. der Bewältigung der Optionenvielfalt, und der Qualitätsbestimmung von Medien, aber auch Formen der Personalisierung, Emotionalisierung und Dramatisierung, die auf (mediale) Aufmerksamkeitserregung abzielen und eine reflexive Verarbeitung von Medienangeboten erschweren. Hinzu kommen sog. entwicklungsbeeinträchtigende und jugendgefährdende Angebote im Internet und in anderen Medien (Rechtsextremismus, Pornographie etc.), die deutlich zugenommen haben. Außerschulische und schulische Medienbildung können diese Problemlagen nicht beseitigen. Hier sind die Verantwortung von Eltern und der Gestaltungswille von Medienpolitik (→ Medienpolitik in Deutschland), Medienschaffenden und allen gesellschaftlichen Kräften gefragt, die an einer humanen Gesellschaftsentwicklung interessiert sind. Medienbildung kann aber dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligenden Verhältnissen durch Bildungsprozesse mehr Selbstwertgefühle und Selbstwirksamkeit erfahren. In dieser Perspektive ist Medienbildung auch ein wichtiger Bestandteil von Lebensbewältigung (Böhnisch 1992, S. 72ff.). Das bedeutet, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, in schwierigen und teilweise risikoreichen Lebenssituationen psychosozial handlungsfähig zu bleiben.

III. Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus

Medienbildung ist gefordert, Gegengewichte zu Prozessen gesellschaftlicher Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung zu setzen. Projekte wie die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“, „Digitale Chancen“ und andere Projekte auf Bundes- und Länderebene haben hier wichtige Schritte unternommen, um Bildungsklüfte im Medienbereich abzubauen und Netzwerke zur Qualifizierung von Mitarbeiter/innen aufzubauen. Notwendig sind vor allem *zielgruppenspezifische* Konzepte einer *aktiven Medienarbeit* (→ Aktive Medienarbeit), die sozial, medienästhetisch und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind. Vor allem in der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Medien gelingt es, Fähigkeiten zur reflexiven Distanz gegenüber medialen Inszenierungen auszubilden. Dabei kann an Formen alltäglicher Medienkritik angeknüpft werden, die bei Kindern und Jugendlichen vorhanden sind. Folgende Erfahrungen aus Praxis- und Modellprojekten, die überwiegend im Schnittfeld von schulischer und au-

berschulischer Medienbildung gemacht wurden, sind hervorzuheben (u. a. Niesyto 2000; Maurer 2004):

- *Erfahrungs- und Lebensweltorientierung*: Anknüpfen an den vorhandenen Stärken und Themen, die Kinder und Jugendliche haben, die für sie zentral und handlungsleitend sind.
- *Bilder, Musik, Körpersprache stärker integrieren*. Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche wichtig, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben. Aus Studien über Bildungsbenachteiligung die Schlussfolgerung zu ziehen, Kindern und Jugendlichen aus benachteiligenden Verhältnissen verstärkt schriftsprachliche Kompetenzen zu vermitteln, reicht nicht aus. Notwendig ist ein integriertes Konzept, das wort- und schriftsprachliche mit bildhaften und multimedialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in eine Balance bringt.
- *Ästhetische Reflexivität fördern*. Mit der Integration medialer Kompetenzen verbinden sich auch Formen einer anderen Reflexivität. Dies bedeutet z. B. im Bereich Foto- oder Filmbildung, von den selbst erstellten Aufnahmen auszugehen, diese gemeinsam anzusehen, zu vergleichen, sich gegenseitig Verbesserungshinweise zu geben. Ausgangspunkt und Gegenstand von Reflexionen sind die (audio)visuellen Materialien und die damit verbundenen Ausdrucksintentionen. Sinnliche Wahrnehmung und reflexive Verarbeitung sind als Symbolverstehen miteinander verknüpft.
- *Medienästhetisch-kulturelle Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig*. Jugendliche haben zunächst einmal das Bedürfnis, für eigene Medienproduktionen Themen aufzugreifen, die sie in ihrer Freizeit beschäftigen. Die dabei informell erworbenen Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig: sozial-kommunikative, ästhetische, technische, methodische Kompetenzen. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten von ‚ästhetisch-kulturell‘ und ‚arbeitsweltbezogen‘ sollte man konzeptionell viel stärker im Auge haben – anstatt in Berufsschule und Arbeitswelt einseitig auf technisch-instrumentelle Medienkurse zu setzen.
- *Spielerische und experimentelle Arbeitsweisen fördern*. Heute leben wir in einer Zeit, in der wir mit einer enormen Fülle verschiedenartigster Informationen konfrontiert sind. Es ist notwendig, eigene Kriterien für die Auswahl aus einer solchen Fülle zu entwickeln und gleichzeitig für unterschiedliche Perspektiven offen zu sein, um eigene Horizonte zu erweitern. In pädagogischen Kontexten hat sich hierfür ein Mix aus spielerischen Arbeitsformen, aus Rahmen und situationsspezifischen Inputs bewährt. ‚Rahmen‘ meint, dass Pädagogen und Pädagoginnen eine gewisse Struktur bieten, die neben bestimmten Vorgaben (wie z. B. ein Filmgenre) zugleich genügend Zeit und Flexibilität für ein spielerisch-experimentelles Gestalten lässt. Hierzu gehören auch kleinschrittige Übungsaufgaben und Produktionsmöglichkeiten, die weder unter- noch überfordern.
- *Präsentation und Kommunikation lernen*. Dies sind sog. Schlüsselkompetenzen, die immer wichtiger werden: nicht nur zu produzieren, sondern das selbst Gestaltete anderen zu zeigen und vorzustellen, Feedbacks zu erhalten, zuzuhören, auf andere einzugehen. Das Präsentieren befähigt, zu dem eigenen Produkt zu stehen, Kritik auszuhalten, auf Kritik einzugehen. Dies ist ein Erfahrungswert aus vielen Projekten: durch das Präsentieren selbst erstellter Medienpro-

duktionen Selbstbewusstsein gewinnen und ermutigt werden, die eigene Arbeit fortzusetzen.

Die Auseinandersetzung mit Medien ist untrennbar mit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der Frage verknüpft, inwieweit Medien und Gesellschaft die eigene Orientierung und Entwicklung beeinflussen. Hier zeigt sich die Janusköpfigkeit der Mediennutzung für Kinder und Jugendliche: einerseits bietet die Mediennutzung Chancen für kulturellen Selbstausdruck und Formen selbständigen Wissenserwerbs, andererseits offeriert sie Deutungsmuster und Identifikationsangebote z. B. bestimmter Rollenbilder und Verhaltensmuster, die mitunter in deutlicher Diskrepanz zu eigenen Ressourcen und Realisierungsmöglichkeiten stehen. Unter dem Aspekt sozialer Benachteiligung ist pädagogisch eine ‚medienpessimistische‘, pauschale Abwehrhaltung fatal, weil sie Kinder und Jugendliche nicht darin unterstützt, Medien für die eigene Persönlichkeitsbildung aktiv und differenziert zu nutzen. Jenseits ‚medieneuphorischer‘ und ‚medienpessimistischer‘ Grundhaltungen ist eine pädagogische Begleitung gefragt, die Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage ihrer Alltagserfahrungen anschaulich und kleinschrittig Wege aufzeigt, mediale Aussagen bezüglich Aufmachung, Inhalt und damit verknüpften Werten und Normen zu hinterfragen.

IV. Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Nach wie vor sind viele Pädagoginnen und Pädagogen noch zu sehr in einer Symbolsozialisation befangen, die auf dem Diskursiven, auf dem Wort- und Schriftsprachlichen beruht. Oft haben sie Angst, sich auf bestimmte Gesten, Ausdrücke, körperliche Ausdrucksformen einzulassen, gehen zu thematisch und pädagogisch-funktional vor, anstatt erst einmal soziale Beziehungen herzustellen. Das ist ein Punkt, der gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligenden Verhältnissen sehr wichtig ist. Ihnen das Gefühl zu geben: sie werden akzeptiert, mit all dem, wie sie sind, einen Raum zu haben, dies auszuleben – und ihnen zugleich Möglichkeiten zu geben, neue Kompetenzen zu erwerben, neue Erfahrungen zu machen auf einer Grundlage, die gegenseitige persönliche Wertschätzung mit sozial-emotionalen, ästhetischen und inhaltlichen Lernprozessen verbindet. Es geht um ‚Spaß‘ als Gefühl von Stimmigkeit: lustvolles Sich-Veräußern, Neues an sich zu entdecken, Freude am Gelingen haben und um Befriedigung beim Erstellen eines Produkts.

Für die Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus sind Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, die über eine große Bandbreite in der Medienkompetenz (→ Medienkompetenz), im Wissen über den Sozialisationshintergrund sowie über geeignete gruppenpädagogische und methodisch-didaktische Qualifikationen verfügen. Für ein solches Qualifikationsprofil bedarf es einer *medienpädagogischen Grundbildung* in allen pädagogischen Berufsfeldern. Hierzu gehört auch ein Wissen, wie im Kontext von lokalen und regionalen Netzwerken Personen und Ressourcen gezielt für bestimmte Vorhaben zu aktivieren sind, die man aus eigenen Kräften nicht realisieren kann und die insbesondere für

eine handlungs- und projektorientierte Medienarbeit wichtig sind. Es gibt inzwischen eine Reihe regionaler und bundesweiter Online-Plattformen und eine Vielzahl medienpädagogischer Literatur. Woran es vor allem fehlt, ist die verbindliche Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften sowie schulnahe Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Literatur

- Auernheimer, G. (2006): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.
- Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002b): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München.
- Kommer, S. (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In: Treibel, A./Maier, M.S./Kommer, S./Welzel, M. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden, S.165-177.
- Maurer, B. (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. München.
- Niesyto, H. (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Baden-Baden/Ludwigsburg.
- Otto, H.-U./Kutscher, N. (2004): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim/München.
- Wagner, U./Theunert, H. (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. BLM Schriftenreihe Band 85, München.