Materialien zur Medienpädagogik Band 10

Eike Rösch
Kathrin Demmler
Elisabeth Jäcklein-Kreis
Tobias Albers-Heinemann
(Hrsg.)

Medienpädagogik Praxis Handbuch

Grundlagen,
Anregungen und
Konzepte
für Aktive Medienarbeit

kopaed

Rösch . Demmler . Jäcklein-Kreis . Albers-Heinemann (Hrsg.)

Medienpädagogik Praxis . Handbuch

Materialien zur Medienpädagogik Band 10
Herausgegeben vom
JFF – Institut für Medienpädagogik
in Forschung und Praxis

Eike Rösch . Kathrin Demmler .
Elisabeth Jäcklein-Kreis . Tobias Albers-Heinemann (Hrsg.)

Medienpädagogik Praxis . Handbuch

Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit

kopaed

ISBN 978-3-86736-279-5

Layout Elisabeth Jäcklein-Kreis

Druck Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2012
Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München
Fon 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-mail info@kopaed.de
www.kopaed.de

Die Publikation wird durch Mittel des KoPäd – Kommunikation und Pädagogik e.V. gefördert.

Die Projektbeschreibungen in den Praxiskapiteln stehen unter einer Creative Commons-Lizenz (CC BY-SA).

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Vorwort.

Das vorliegende Buch hat bereits eine lange Geschichte hinter und hoffentlich noch eine lange vor sich. Begonnen hat alles mit der Idee, die vielen guten Konzepte von Medienpädagoginnen und -pädagogen aus dem deutschsprachigen Raum zu bündeln und einer möglichst breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Eine Zusammenarbeit zwischen Mitarbeiterinnen des *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* und Verfassern des *Medienpädagogik Praxis Blogs* bot sich da an. Zudem sollte eine neue, möglichst offene Form des Publizierens erprobt werden. Unser Vorbild dafür waren Sandra Schön und Martin Ebner mit ihrem Werk *L3T*, dem Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Diese zwei sehr engagierten Fachleute stellten uns auch ihren gesamten Erfahrungsschatz zur Verfügung und haben uns bei der Konzeption ausführlich beraten. Ihnen sei bereits an dieser Stelle gedankt.

Wer nun auf die Website von *L3T* geht, bekommt einen Eindruck davon, wohin es mit unserem Werk *Medienpädagogik Praxis* noch gehen soll. Wie so oft in der Bildungsarbeit setzte uns auch bei der Erstellung dieser Publikation der finanzielle Rahmen enge Grenzen. In einem ersten Schritt können wir also ausgewählte Artikel als Buch und alle eingesandten Konzepte online veröffentlichen. Eine bessere Aufbereitung des Online-Werks, begleitende Apps sowie interaktive Features sind bisher nur geplant, aber fest im Blick.

Der größte Schatz, den wir gleich zu Anfang dieses Projekts geborgen haben, ist die riesige Beteiligung an unserem Call for Projects: Über 200 Konzepte wurden uns eingereicht! Aber auch unabhängig von der Zahl ist es sehr schön zu sehen, wie groß die Bereitschaft in der medienpädagogischen Szene ist, Ideen zu teilen und sich auszutauschen. An dieser Stelle sei allen gedankt, die die Idee unterstützten und ihre Projekterfahrungen beigetragen haben. Alle Einreicherinnen und Einreicher machen *www.medienpaedagogik-praxis.net* schon jetzt zu einer wertvollen Projektsammlung.

Leider findet nur ein Teil dieser Konzepte in dieser Printversion Platz. Die Auswahl zu treffen, war sicher eine der härtesten Aufgaben. Bei allen, die Projekte eingereicht haben, die nicht in diesem Buch erscheinen können, entschuldigen wir uns an dieser Stelle. Die Auswahl ist keine Einschätzung der Qualität der individuellen medienpädagogischen Arbeit, sondern eine Kategorisierung unterschiedlicher Methoden, Zielgruppen und Medien, zu denen wir dann wiederum exemplarische Projekte zugeordnet haben. In manchen Bereichen fiel die Entscheidung sehr schwer, andere Bereiche hatten wir uns so spannend vorgestellt und mussten dann feststellen, dass es kaum Praxiserfahrungen dazu gibt. So vielfältig ist die medienpädagogische Arbeit und so viele schöne Projekte liegen noch vor uns.

Und, das muss an dieser Stelle auch gesagt werden, wir hoffen, es liegt noch sehr viel vor uns. Auch wenn wir nicht wissen, was wir alles realisieren können, werden wir unsere Kraft darin stecken, immer neue Perlen medienpädagogischer Arbeit ausfindig zu machen und die Projektbeispiele laufend zu ergänzen. Ein Blick ins Netz lohnt sich also auf jeden Fall, auch wenn man dieses gedruckte Werk schon in den Händen hält.

Eine weitere wichtige Etappe bildete die Diskussion des Buchtitels. In unserem Elan und der Freude auf unser Werk, waren wir der Assoziation mit einem Kochbuch verfallen. Die Idee, dass neben Fingerspitzengefühl und Erfahrung auch gute Zutaten, Ideen und ein wenig Experimentierfreude nötig sind, um etwas wirklich Gutes zu schaffen, war einfach zu schön. Allerdings haben wir dabei zunächst nicht die Assoziationen, die mit dem Begriff des Rezepts verbunden sind, reflektiert. Dies mussten wir dann nachholen und haben gerne den Titel angepasst, um keine falschen Assoziationen zu wecken. Denn wie Hans-Christoph Koller in der Einleitung zu seinem Werk *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* schreibt, dass für „die Ausübung eines pädagogischen Berufs die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden vor allem deshalb unverzichtbar ist, weil das, worauf es beim pädagogischen Handeln ankommt, sich nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft" (Hans-Christoph Koller 2011. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 10).
Wir danken an dieser Stelle allen, die uns bei der Erstellung, Konzeption und Reflexion unseres Werks unterstützt haben und hoffen, dass unser Handbuch *Medienpädagogik Praxis* eine intensive, anregende, fundierte und sehr vielfältige Lektüre bietet.

Zur Benutzung dieses Buches

Weil das Buch keinen sich steigernden Aufbau hat, sondern eine Sammlung von Ideen und Anregungen darstellen soll, haben wir versucht, auch für die Benutzung verschiedene ‚Zugänge' zu legen. So findet sich auf den Umschlag-Klappenseiten zunächst zwar ein ‚klassisches' Inhaltsverzeichnis, über das die einzelnen Bereiche im Buch – von theoretischen Hintergründen über die Grundlagen der Projektgestaltung und eine Sammlung an Tipps aus der Praxis für die Praxis hin zum Hauptteil, den Konzepten und schließlich einem Glossar – zugänglich gemacht werden.

Daneben aber sollen die einzelnen Projekte vor allem je nach Bedarf verwendet und auch gefunden werden können. Es gibt deshalb eine inhaltliche Kategorisierung, sowohl nach benutzten Medienarten als auch nach Zielgruppen, die sich einerseits in den Projektbeiträgen selbst findet, zum anderen aber in den ‚inhaltlichen' Inhaltsverzeichnissen auf den Umschlagklappen ihre Entsprechung findet. So kann jederzeit gezielt nach Projekten gesucht werden, die sich etwa für ein bestimmtes Medienthema oder eine Zielgruppe besonders anbieten. Dies unterstreicht auch, was an dieser Stelle noch einmal betont sein soll, dass auch die inhaltliche Sortierung der Projekte keinerlei Wertung impliziert – alle Projekte stehen als bunter Fundus nebeneinander und sollen vor allem in ihrer Gesamtheit einen möglichst großen Strauß an Ideen, Anregungen und Vorschlägen bieten.

Zu guter Letzt finden auch die Beteiligten an diesem Buch ihren Platz: Auch über die Autorenliste können Projekte oder Tipps gefunden werden.

Wir hoffen also, für jede Leserin und jeden Leser mit jedem Bedarf den richtigen Zugang und viele Anregungen gebündelt zu haben und wünschen viel Freude beim Lesen, informieren und natürlich: nachmachen.

Eike Rösch . Kathrin Demmler . Elisabeth Jäcklein-Kreis . Tobias Albers-Heinemann

© Institut für Medienpädagogik . Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

medienpaedag

Hintergrund.

ogik-praxis.net

Ulrike Wagner

Medienaneignung von Heranwachsenden

Kinder und Jugendliche wenden sich Medien, ihren Angeboten, Inhalten und Strukturen je nach Alter, Entwicklungsstand sowie ihren Interessen und Bedürfnissen Medien zu. Sie tun dies beispielsweise um sich zu unterhalten, zu informieren aber auch um sich zu orientieren. Der Beitrag skizziert einige grundlegende Linien zur Bedeutung der Medien für Heranwachsende ab dem beginnenden Jugendalter, beschreibt Veränderungen durch Kommunikations- und Interaktionsstrukturen des Social Web und nimmt Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis in den Blick.

1 Zur Bedeutung von Medien im Prozess des Heranwachsens

Heranwachsende wenden sich mit vielfältigen Motiven und handlungsleitenden Themen Medien, ihren Angeboten, Inhalten und Strukturen beispielsweise in Computerspielen, in Filmen oder im Internet zu. Von frühester Kindheit an kommen sie mit Medien in Kontakt, in den ersten Lebensjahren hauptsächlich über ihre Eltern, spätestens ab der Grundschule haben auch die medialen Vorlieben ihrer Peergroup Relevanz. Mit zunehmendem Alter weitet sich auch das Medienrepertoire der Kinder: Neben den spielerischen und rezeptiven Angeboten treten mit Ende des Grundschulalters Angebote hinzu, die stärker kommunikations- und interaktionsorientiert sind. Mit dem Alter wandeln und erweitern sich auch die medialen Präferenzen.

Über das Konzept der interaktionistischen Sozialisationstheorie lässt sich der Zusammenhang zwischen dem Medienumgang und dem Aufwachsen erklären: Diese Konzept sieht die Menschen zu jeder Phase ihres Lebens als ihre eigenen Lebensvollzüge interpretierend und gestaltend an. Das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ist dabei grundsätzlich zur Reflexion fähig und in der Lage, Entscheidungen zu treffen und es entwickelt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Geulen 1977, 2005). Sozialisation in diesem Sinne ist als Prozess anzusehen, bei dem nicht nur das Ergebnis zählt, sondern in dem Schritt für Schritt Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden. Die Orientierung in der Welt und ihre Interpretation ist die eine Seite des Sozial-Werdens in der Gesellschaft. Die andere Seite betrifft die stärker subjektive Seite von Sozialisation: Im Handeln eignen sich Menschen Stück für Stück die Welt an. Insbesondere für Kinder und Jugendliche sind für die Aneignung von Welt neben den Bezugspersonen im direkten Umfeld die Sozialräume, in denen sie aufwachsen, von Relevanz. Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind dabei zentrale Orte der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft. Sie zu verstehen ist eine Notwendigkeit, um die Handlungsweisen von Heranwachsenden interpretieren zu können: In der Lebenswelt wird ‚die Welt' von klein auf erfahren und angeeignet, soziale Beziehungen aufgebaut, soziale Räume angeeignet und die gegenständliche wie die immaterielle, symbolische Welt angeeignet.

Im Rahmen des Prozesses der Mediatisierung ist Medienhandeln als soziales Handeln in der eigenen Lebensführung verankert. Medien sind Gegenstände des täglichen Gebrauchs, sie vermitteln Sichtweisen und Orientierungen, sie ermöglichen es, sich zu anderen in Beziehung zu setzen und sie konstituieren individuelles und kollektives Handeln. Im Rahmen des Medienhandelns findet die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt auf drei Ebenen statt (Wagner 2011):

- Ich und die Entwicklung des Selbst (persönlich-individuelle Ebene)
- Ich im Sozialen (soziale Ebene)
- Ich und Gesellschaft (kulturell-gesellschaftliche Ebene)

Dabei wird jeweils Bedeutung ausgehandelt und mediale Symbolwelten werden interpretiert und gestaltet. Im Medienhandeln, dem Rezipieren, Kommunizieren, Spielen und Produzieren sowie der Veröffentlichung eigener Werke, wird diese Auseinandersetzung auf den drei Ebenen vollzogen, die analytisch voneinander zu trennen sind, im Handeln selbst aber als miteinander verwoben erscheinen. Medien, ihre Angebote, Inhalte und Strukturen bieten also viele Möglichkeiten für die Arbeit an der eigenen Identität, einem zentralen Thema in der Adoleszenz (vgl. ausführlich Theunert 2009a). Vor allem folgende Aspekte sind dabei für die Jugendlichen relevant:

- Sich in Beziehung setzen: Die Heranwachsenden stehen in einem regen Austausch mit anderen Gleichaltrigen und suchen in ihren medialen Selbstkonstruktionen ein Gegenüber, dass ihnen die Möglichkeit der Bestätigung des Eigenen gibt, aber bei dem sie durchaus auch mit Widerspruch zurechtkommen müssen.
- Sich selbstbestimmte Freiräume suchen: Auf der Suche nach Abgrenzung, beispielsweise von Erwachsenen, bieten die Medien den Heranwachsenden vielfältige Vorgaben und Vorlagen, die sie aufgreifen und sich in eigener Gestaltung erproben.
- Sich als kompetent erleben: Nicht zuletzt wird in der Betrachtung des Medienhandelns von Jugendlichen deutlich, dass sie über das Ausleben ihrer Interessen in medialen Räumen eine Bestätigung für ihr Handeln suchen und dabei stolz auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse sind und diese beständig weiterentwickeln wollen.
- Sich beteiligen: Heranwachsende finden in medialen Räumen Möglichkeiten, um sich zu positionieren und zu verorten. Diese Verortung bildet die Voraussetzung, sich mit der eigenen Lebenswelt und der weiteren sozialen, kulturellen und politischen Welt auseinander zu setzen.

2 Veränderung der Medienaneignung im Umgang mit dem Social Web

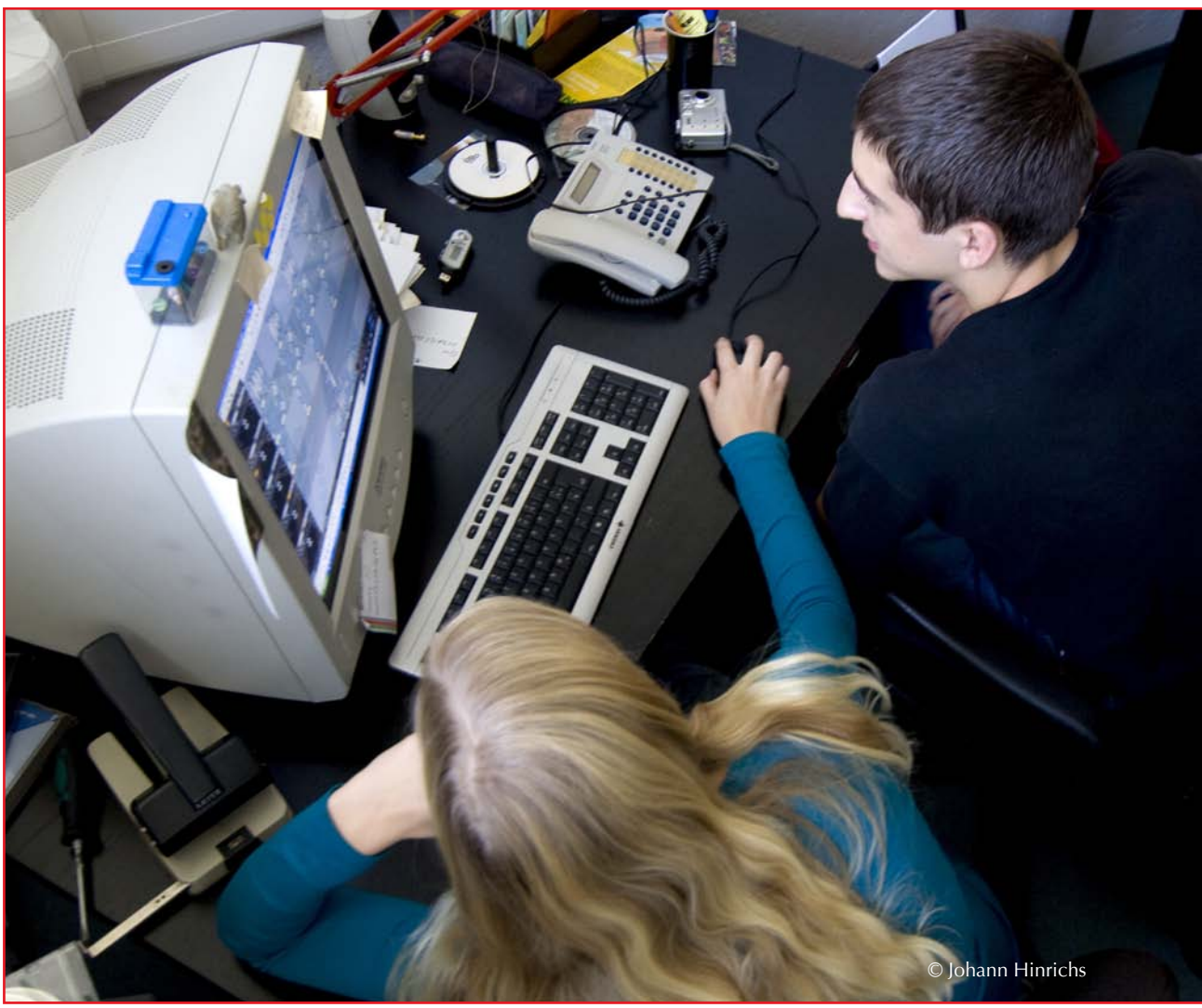
Objektiv gesehen hat sich das Spektrum der Medienhandlungsformen in den letzten Jahren massiv erweitert (vgl. ausführlich Wagner/Würfel 2012): Durch die Digitalisierung von Daten und die Entwicklung des Internet zur allumfassenden Medienstruktur erleben wir gegenwärtig einen Mediatisierungsschub, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lebensbereiche der Menschen mehr und mehr mit Medien durchdrungen sind. Medienumgebungen werden erstens zunehmend komplexer, d. h. es ist immer schwieriger für die Subjekte, mediale Strukturen zu durchblicken. Zweitens findet eine zunehmende Ausdifferenzierung medienvermittelter Kommunikation statt (Krotz 2007). Der Prozess der Mediatisierung vollzieht sich in den alltäglichen Lebensvollzügen der Menschen als Entgrenzung in räumlicher, zeitlicher wie auch sozialer und sinnbezogener Hinsicht sowie als Integration zugleich. Waren Medien vormals als Sinnprovinzen und Handlungsbereiche voneinander getrennt und vor allem von anderen Handlungsbereichen abgetrennt, so ist zunehmend eine Vermischung (bzw. Entgrenzung) zu verzeichnen (Krotz 2007, S. 94ff.). Diese Entgrenzung der Medien ermöglichen den Menschen immer mehr Nutzungsweisen, die ihren differenzierten (Kommunikations-)Bedürfnissen entsprechen und diese zugleich miterschaffen.

Vor allem das sogenannte Social Web trägt dazu bei, dass aktuell eine Veränderung von Nutzungsroutinen bei der Pflege sozialer Beziehungen und dem Auffinden von Informationen stattfindet. Heranwachsende gehören zu jenen, die sich insbesondere Sozialen Netzwerkdiensten am häufigsten und intensivsten zuwenden (vgl. JIM 2011). Diese Kommunikations- und Interaktionsstrukturen gehören für viele zur täglichen Routine, um sich mit anderen auszutauschen, beispielsweise über beliebte Inhalte, die bevorzugte Musik oder Computerspiele und sich dabei der eigenen Peergroup zu vergewissern. Das Social Web ist Ausdruck eines Teilphänomens der Veränderung medialer Strukturen, das mit dem Schlagwort Konvergenz beschrieben werden kann. Jenkins (2006) definiert Konvergenz als Begriff, der technischen, industriellen, kulturellen und sozialen Wandel in unserer Gesellschaft beschreibt und führt dazu aus: „ [...] media convergence refers to a situation in which multiple media systems coexist and where media content flows fluidly across them. Convergence is understood here as an ongoing process or series of intersections between different media systems, not a fixed relationship" (Jenkins 2006, S. 282). Konvergenz beschreibt in dieser Sichtweise einen Prozess und keinen Endzustand, er beinhaltet zwei Komponenten der Veränderung: Eine Veränderung in der Art, wie Medien produziert werden und in der Art, in der Medien konsumiert werden (a. a. O., S. 16). Jenkins beschreibt zwei Entwicklungen, die parallel bzw. zeitgleich verlaufen, und zwar sieht er Konvergenz sowohl als einen „corporate driven process", der von oben nach unten verläuft („top down"), als auch als einen „consumer driven process", der sich von unten entwickelt („bottom up") (a. a. O., S. 18).

Potenziell bietet also eine konvergente Medienwelt ein breites Spektrum an inhaltlichen Angeboten und Handlungsmöglichkeiten, die weit über die bloße Rezeption von massenmedial fabrizierten Inhalten in weitgehend vorgegebenen Rezeptionskontexten hinausgehen (vgl. ausführlich Wagner/Würfel 2012). Entscheidend ist aber, welche dieser Angebote und Handlungsmöglichkeiten von den Heranwachsenden in ihr Handlungsrepertoire mit

Medien integriert werden. Medienaneignung ist ein komplexer Prozess der folgende Dimensionen umfasst:

„Die selektiven, mentalen, kommunikativen und eigentätigen Akte der Realisierung der Angebote und Tätigkeitsoptionen der Medienwelt,
deren Interpretation vor dem Hintergrund persönlicher und sozialer Lebensbedingungen, sowie
deren subjektiv variierende und aktiv variierte Integration in die eigenen Lebensvollzüge.
In der konvergenten Medienwelt beziehen sich diese Akte nicht mehr nur auf Einzelmedien, sondern sie integrieren die Vernetzung zwischen (a) Einzelmedien auf technischer und inhaltlicher Ebene und (b) inhaltlichen Angeboten und Kommunikationsflächen sowie medialen Produktionswerkzeugen und Veröffentlichungsflächen (Theunert 2011)“ (Wagner/ Theunert/ Gebel/ Schorb 2012, S. 314).



3 Lebensweltliche Bedingungen und ihre Relevanz für Prozesse der Medienaneignung

Insgesamt zeigt sich, dass lebensweltliche Bedingungen eine wichtige Einflussgröße im Prozess der Medienaneignung darstellen und dass dabei der Bildungshintergrund und die sozialen Kontexte eine wesentliche Rolle spielen. Die Forschung zum Medienhandeln in Online-Räumen, wie z. B. Studien zum Digital Divide (vgl. z. B. Zillien 2006), verweisen allesamt darauf, dass soziale Ungleichheiten sich in den Online-Räumen fortsetzen. Es sind für den deutschsprachigen Raum kaum mehr Zugangsbeschränkungen auszumachen, auf der Ebene des Umgangs mit diesen Medien zeigen sich hingegen deutliche Differenzen durch unterschiedliche Sozial- und Bildungsmilieus (vgl. Iske/Klein/Kutscher/Otto 2007). Auf die Verwobenheit realer und virtueller Räume verweisen verschiedene Studien, so zeigt Misoch in ihrer Analyse des Umgangs von Jugendlichen mit Chats, dass sich in diesen Räumen eigene Handlungspraktiken ausbilden, für die der „reale Raum zentraler Referenzpunkt bleibt" (Misoch 2009, S. 136) und führt dazu aus: „Die Orientierung am realweltlichen Kontext erklärt den Modus der im virtuellen vorgenommenen Selbstdarstellungen und zeigt, dass diese Sphären – zumindest im konkreten Fall des Chat – von den Jugendlichen in engem Bezug aufeinander gelebt werden" (a. a. O., S. 136f.). Dieses Ergebnis verweist auch darauf, wie eng lebensweltliche Bedingungen mit dem Medienhandeln verzahnt sind. Dies gilt für die Rezeption massenmedialer Inhalte ebenso wie den Gebrauch der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Social Web-Angeboten. Arbeiten der Jugendszeneforschung wie der Jugendmedienforschung zeigen, dass sich Jugendliche Kompetenzen in diesen Räumen aneignen und sie damit ihre Lebensführung gestalten können (vgl. z. B. Vogelgesang 2010, Wagner 2008, Tillmann 2008). Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sozial-strukturelle Bedingungen weiterhin eine gewichtige Bedeutung haben (vgl. z.B. Niesyto 2007).

Medienhandeln ist eng mit der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten geknüpft, die im Begriff der Medienkompetenz gebündelt werden. Medienkompetenz wird dabei verstanden als integrierter Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz, als wesentliches Merkmal des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts. Dieses Verständnis von Medienkompetenz weist explizit die auf instrumentelle Fertigkeiten verkürzten Begriffsvarianten zurück und hebt die Notwendigkeit und das Vermögen hervor, die medialen Symbolsysteme zu entschlüsseln sowie verständig einzuordnen und die Medien selbstbestimmt zu handhaben (Orientierungsfähigkeit), um am sozialen, kulturellen und politischen Leben partizipieren und es aktiv mitgestalten zu können (Handlungsdimension). Die Basis dafür bieten Wissen um Strukturen und Funktionen sowie instrumentelle Fertigkeiten (Wissensdimension) und die Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung des eigenen Handelns, der Strukturen und Angebote nach ästhetischen und ethisch-sozialen Kriterien (Reflexionsdimension) (Theunert 2009b). Diese Fähigkeiten können teilweise im Mediengebrauch selbst entwickelt werden, gerade jedoch die Fähigkeiten der Reflexion und Orientierung bedürfen der Anregung von außen (vgl. Theunert 2005).

Eine ressourcenorientierte Perspektive auf das Medienhandeln der Heranwachsenden scheint ein vielversprechender Weg zu sein, um ihren Medienumgang auf eine differenzierte Art und Weise im Hinblick auf eine souveräne Lebensführung und die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten einschätzen zu können. Insbesondere vor dem Hintergrund veränderter medialer Bedingungen, die einen individualisierten Zugriff auf Medien, ihre Inhalte und Strukturen ermöglichen, wird deutlich, dass erst in der Interpretation des subjektiven Handelns vor dem Hintergrund lebensweltlicher Bedingungen die Bedeutung für die Einzelne und den Einzelnen abgeschätzt werden kann.

4 Ansatzpunkte für pädagogische Praxis

Für die (medien-)pädagogische Praxis erweisen sich die knapp skizzierten Entwicklungen im Medienhandeln zum einen als Herausforderung. Zum anderen werden in der Betrachtung der Medienaneignungsprozesse von Heranwachsenden Ansatzpunkte für eine pädagogische Praxis ersichtlich, deren Ziel es ist, das Medienhandeln von Heranwachsenden zum Gegenstand einer reflektierten Auseinandersetzung zu machen. Medien, ihre Inhalte, Angebote und Strukturen können dabei als Werkzeuge genutzt werden, um die Heranwachsenden für eine souveräne Lebensführung zu stärken.

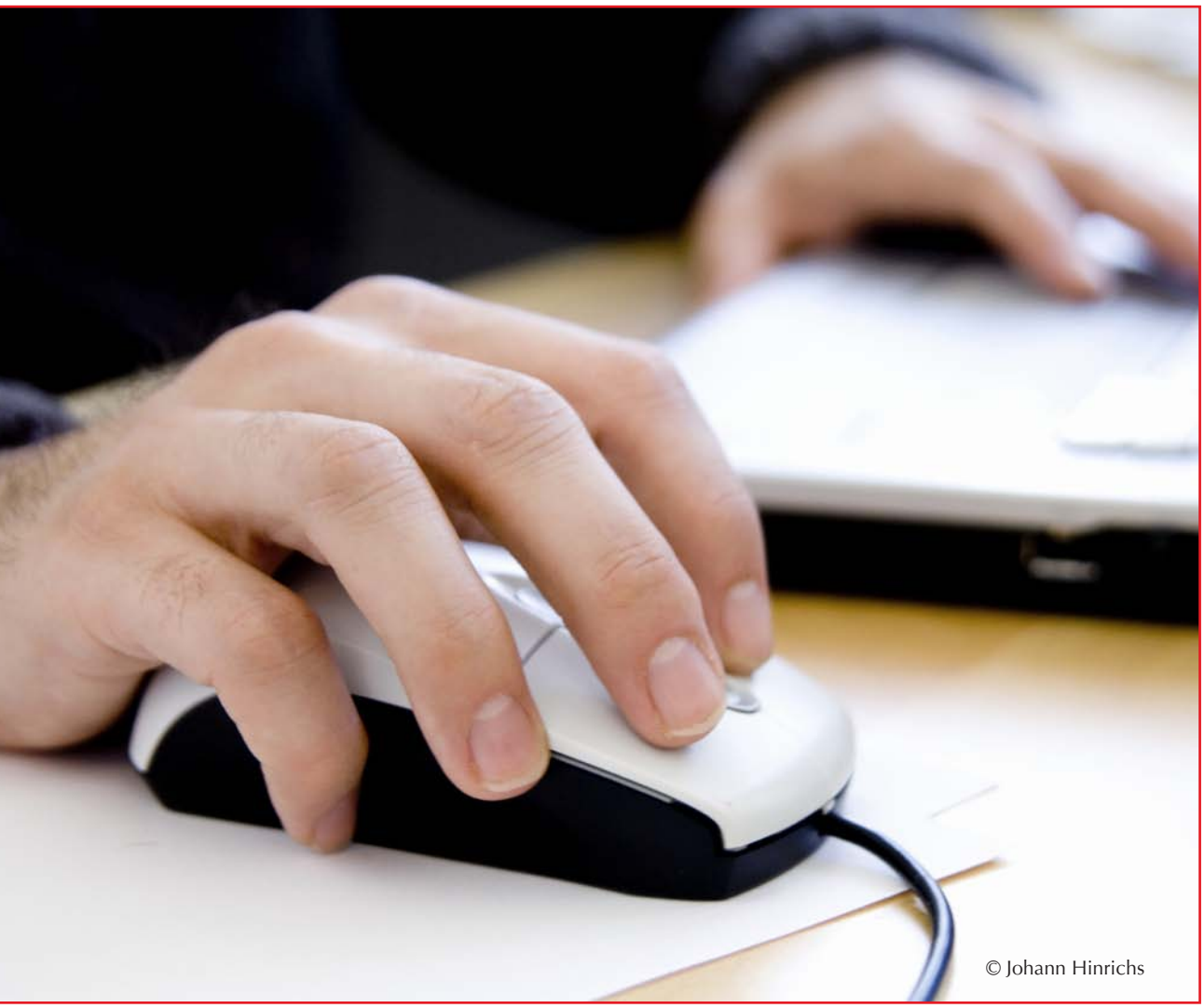
Das Erleben der eigenen Kompetenz und das Erfahren von Autonomie sind dabei als zentral anzusehen:

- Sich selbst als kompetent erleben ist für die Heranwachsenden dort möglich, wo sie sich mit ihren Fähigkeiten einbringen können und ihr Wissen als Expertinnen und Experten geschätzt wird: Dies kann in verschiedenen Jugendszenen wie Computerspielszenen et cetera, in denen Medien eine wichtige Rolle spielen, erfahren werden.
- Die Erfahrung von Autonomie tangiert ein wesentliches Motiv, nämlich den Wunsch, sich zur Geltung bringen zu können: Gerade über die produktiv-gestalterischen Tätigkeiten, kann diesem Wunsch Ausdruck verliehen werden. Die Jugendlichen greifen für ihre Ausdrucksformen auf das zurück, was sie in den Medien vorfinden, sie bedienen sich daraus und sie werden kreativ tätig, in dem sie Fotos und Videos selbst produzieren. So entstehen neue, eigene Ausdrucksformen, die veröffentlicht werden können und so einem mehr oder weniger großen, mehr oder wenig genau definierten Publikum zugänglich gemacht werden.

Damit stellt sich die Frage nach den Teilhabemöglichkeiten der Subjekte auf eine neue Weise: Öffentlichkeit wird zu einer Art integrativem Bestandteil, um dem Wunsch nach Zugehörigkeit und nach Beteiligung nachgehen zu können. Publizieren und seine Themen auszudrücken, öffentlich zu machen und eigene Positionen zu vertreten scheint nun nicht mehr an aufwändige Technik gebunden zu sein, sondern im Rahmen des alltäglichen Medienhandelns potenziell zu verwirklichen zu sein.

Die Kommunikations- und Interaktionsformen, die das Social Web bietet, sind insbesondere für das soziale Lernen und projekt- und gruppenorientierte pädagogische Prozesse zu reflektieren: Die Möglichkeiten zu Austausch und Vernetzung sowie zum kooperativen

und kollaborativen Arbeiten (siehe ausführlich Wagner/Würfel 2012) bieten gerade für handlungsorientierte Ansätze medienpädagogischer Arbeit eine Erweiterung des Methodenrepertoires. Nicht unterschätzt werden darf dabei aber, dass die Erschließung dieser Kommunikations- und Interaktionsformen durch die Heranwachsenden selbst an ihre Vorerfahrungen – d. h. an ihre Wahrnehmung, Bewertung und ihren bisherigen Umgang mit Medien – anknüpfen muss, um mit Heranwachsenden gemeinsam den Reflexionsprozess darüber zu gestalten, wie Medien den eigenen Horizont erweitern können. Zentral bleibt dabei die lebensweltliche Verankerung und in der Folge eine zielgruppenadäquate Ansprache in den unterschiedlichen Projektformen.



© Johann Hinrichs

Literatur

Geulen, Dieter (1977). Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geulen, Dieter (2005). Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2007). Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.), Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65-91.

Jenkins, Henry (2006). Convergence Culture. New York und London: New York University Press.

Krotz, Friedrich (2007). Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2011). JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Misoch, Sabina (2009). Jugendliche Raumbezüge im Chat. In: Tully, Claus (Hg.), Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 127-137.

Niesyto, Horst (2007). Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.), Grenzenlose Cyberwelt. Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 153-174.

Theunert, Helga (2005). Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. (Band 3). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 175-300.

Theunert, Helga (2009a). Vorwort. In: Theunert, Helga (Hg.), Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed, S. 7-15.

Theunert, Helga (2009b). Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: kopaed, S. 199-204.

Theunert, Helga (2011). Jugend zwischen medialer Informationsflut und Informationsproduktion. In: Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (Hrsg.): Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten. München: kopaed.

Tillmann, Angela (2008). Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim: Juventa Verlag.

Vogelgesang, Waldemar (2010). Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. Unter Mitarbeit von Heiderose Minas. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.), Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-53.

Wagner, Ulrike (2011). Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. München: kopaed.

Wagner, Ulrike (Hg.) (2008). Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.

Wagner, Ulrike/Würfel, Maren (2012). Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in mediatisierten Öffentlichkeiten. In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hg.), Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik Festschrift für Bernd Schorb (im Erscheinen).

Wagner, Ulrike/Theunert, Helga/Gebel, Christa/Schorb, Bernd (2012). Jugend und Information im Kontext mediatisierter Welten. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich (Hrsg.), Mediatisierte Welten: Beschreibungsansätze und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag, S. 307-329.

Zillien, Nicole (2006). Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Dr. Ulrike Wagner

Studium der Kommunikationswissenschaft und Politologie an der Universität Salzburg, der Università degli Studi di Pavia, Doktoratsstudium an der Universität Leipzig. Seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF, seit 2009 Leitung des Arbeitsbereichs Forschung, seit November 2010 gemeinsam mit Kathrin Demmler Direktorin des JFF. Schwerpunkte: Umgang von Kindern und Jugendlichen mit digitalen Medien und Medienkonvergenz, Mediensozialisationsforschung in sozial und bildungsbenachteiligten Milieus, Partizipationsforschung, Methoden der Kindheits- und Jugendforschung

Kathrin Demmler . Eike Rösch

Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung

Kontinuitäten und Entwicklungen

Aktive Medienarbeit ist eine der zentralen Methoden der Medienpädagogik. Mit den technischen Entwicklungen des sogenannten ‚Web 2.0' haben sich die Rahmenbedingungen Aktiver Medienarbeit entscheidend geändert: Sender von Botschaften, respektive Medienprodukten, zu sein ist nicht länger exklusives und teures Privileg großer Medienanstalten, das Jugendlichen gewährt werden muss – dank *YouTube*, *Soundcloud*, *Wordpress* und Co. ist jeder Internet-PC eine potenzielle Sendeanstalt. Auch die Medienproduktion ist vielfach einfacher geworden und kann teilweise schon im Browser und vor allem mit den Geräten der Kinder und Jugendlichen erledigt werden.

Gleichzeitig war Medienpädagogik und insbesondere Aktive Medienarbeit schon immer mehr: Heranwachsende sollen sich als mündige Bürgerinnen und Bürger medial artikulieren können und ihre eigene Position authentisch in die gesellschaftliche Diskussion einbringen. Es geht also auch um Wissen über Mediengestaltung und Medienwirkung und auch politische und wirtschaftliche Zusammenhänge. Insbesondere muss all denen das Wort geredet werden, die behaupten, mit der Digitalisierung würde medienpädagogische Arbeit obsolet. Es gibt keine homogene Generation von ‚digital natives' und die Bildungschancen sind in Deutschland ungerechter verteilt denn je. Genauso wie es Jugendliche gibt, von denen Medienpädagogen und Medienpädagoginnen nur lernen können, haben einige Jugendliche selbst mit einem Handy noch nie ein Video gedreht. Und Bildungsprozesse sind ohnehin nie abgeschlossen.

Die Aktive Medienarbeit hat also in den letzten Jahren ein Update erfahren, ist gleichzeitig im Kern aber unverändert wichtig geblieben. Dieser Artikel soll umreißen, was Aktive Medienarbeit weiterhin ausmacht und was angesichts der Digitalisierung neue Potenziale, Inhalte, Ziele und Herausforderungen sind.

‚Was bisher geschah' und noch geschieht

Aktive Medienarbeit legt eine Sozialisationstheorie zu Grunde, in der davon ausgegangen wird, dass sich Denken und Handeln in Interaktionen entwickeln. Die Sozialisation des Individuums ist demnach gleichermaßen Prozess und Ergebnis der Auseinandersetzung des/der Einzelnen mit Anderen im Kontext der gesamten Gesellschaft. Mit Aktiver Medienarbeit werden also Themen mit Hilfe von Medien be- und erarbeitet. Die Medien werden von ihren Nutzerinnen und Nutzern im Sinne der handlungsorientierten Pädagogik ‚in Dienst genommen'; sie handhaben sie selbsttätig und gebrauchen sie als Mittel der Kommunikation. (vgl. Schell 2003)

Handlungsorientierung ist Bestandteil einer emanzipatorischen Pädagogik, in der jedem Menschen eigene Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit und damit Mitwirkungsmöglichkei-

ten an gesellschaftlichen Prozessen zugesprochen werden. Weil in unserer Gesellschaft ein wesentlicher Teil der Kommunikation über Medien vermittelt ist, ist Medienkompetenz eine wichtige Voraussetzung hierfür. (vgl. Schell u.a. 1999) Mit Medienkompetenz ist die kritische Reflexion, die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit und das Wissen über Medien gemeint. (vgl. Schorb 2005, Theunert 1999) Das zentrale Ziel Aktiver Medienarbeit ist also, Heranwachsenden einen aktiv-kritischen Umgang mit Medien zu ermöglichen und sie zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen. Dabei geht es immer sowohl um eine Reflexion von Medien, medialen Phänomen und Strukturen, als auch darum, Medien in Gebrauch zu nehmen, um kreativ tätig zu werden und eigenen Interessen Ausdruck zu verleihen.

In Projekten Aktiver Medienarbeit stehen Prozess und Produkt in einem Spannungsverhältnis, das den Gruppenprozess beeinflusst. Neben der Förderung von Medienkompetenz geht es in der Aktiven Medienarbeit auch immer um die Förderung sozialer Kompetenz. Das gemeinsame Erstellen eines Produkts, die abschließende Präsentation, die Teamarbeit und die diskursive Auseinandersetzung mit Themen sind zentral im Prozess und wirken sich enorm positiv auf das entstehende Produkt – ebenso wie auf die Beteiligten – aus. Diese Grundsäulen medienpädagogischer Arbeit galten und gelten für die klassische Videoarbeit ebenso wie für Projekte mit mobilen Medien oder in sozialen Netzwerken.

Die ‚Produktionsmittel' sind für Jugendliche noch leichter verfügbar

Machten es beispielsweise die ersten Videocamcorder überhaupt erst möglich, in der Breite mit Jugendlichen Filme zu drehen, sind durch die dynamische Weiterentwicklung von Hard- und Software in den letzten Jahren die Mittel um Medienprodukte zu erstellen fast überall verfügbar: Mit einem handelsüblichen Computer, einem Browser und Internetanschluss lassen sich Websites, aber mittlerweile auch einfache Videos und Audioprodukte produzieren und nachbearbeiten. Durch freie Software können Videos, Fotos, Hörspiele ohne zusätzliche Kosten professionell weiterbearbeitet werden. Die entstehenden Produkte können schließlich ohne großen Aufwand online publiziert werden.

Smartphones potenzieren diese Möglichkeiten – sie sind nicht nur Aufnahmegerät für alles, sondern die Nutzerinnen und Nutzer haben mit ihnen umfassende Weiterbearbeitungsmöglichkeiten. So können sie nicht nur einfach produzieren, sondern auch Ereignisse und Veranstaltungen in die Welt übertragen. Smartphones sind das Medienhaus in der Hosentasche. Einige Jugendliche sind so mittlerweile zu *YouTube*- und *Facebook*-Stars geworden und erreichen mit ihren Produktionen ein großes Publikum.

Für Projekte der Aktiven Medienarbeit bedeutet das drei Dinge: Einmal gibt es immer häufiger Kinder und Jugendliche mit Vorerfahrungen in der Medienproduktion. Daran lässt sich gut anknüpfen; das erste gemeinsame Medienprojekt erreicht so schnell ein höheres Niveau. Zum anderen gilt die leichtere Verfügbarkeit auch für Medienprojekte selbst: Spontane Ideen lassen sich so aus dem Stand umsetzen, Medienarbeit wird vielfältiger. Und schließlich wird Medienarbeit auch nachhaltiger: Jugendliche können das Gelernte aus dem Medienprojekt mit den Mitteln, die ihnen zu Hause und/oder bei Freundinnen und Freunden zur Verfügung stehen, weiter praktizieren und selbst Trickfilme, Videos, Hörspiele oder Websites produzieren.

Medienpädagogik hat neue Ressourcen und kann sie auch selbst schaffen

Freie Software sowie kostenlose Online-Angebote geben der Medienpädagogik auch allgemein ganz neue Ressourcen und Möglichkeiten: Wo bisher viele Projekte ohne entsprechende, teure Software nicht möglich waren, sind diese heute ohne zusätzlichen Finanzaufwand realisierbar. Dies gilt auch für die Produkte – freie Musik und freie Fotos erlauben professionelle (und rechtssichere) Produkte ohne teure Gebühren. Auch Websites oder Online-Communitys sind dank professioneller, kostenloser und einfach zu bedienender Websoftware leicht herzustellen und mit Features auszustatten, die kommerziellen Angeboten in nichts nachstehen.

Eine weitere wichtige Ressource der Medienpädagogik sind die Handlungsorte. Aufgrund der Diskussion medienpädagogischer Themen in der breiten Öffentlichkeit, ist die Nachfrage nach medienpädagogischen Maßnahmen und medienpädagogischer Expertise so groß wie nie. An allen Orten, an denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, sollte heute Medienpädagogik ein Thema sein. Dies geht nicht zwangsläufig einher mit einer hohen Qualität der Angebote, ist aber eine Möglichkeit, den Fuß in die Tür zu stellen und Medienpädagogik in der Breite zu etablieren.

© Institut für Medienpädagogik . Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

Medienpädagogik in kommerziellen Räumen

Auf freie Ressourcen zurückzugreifen ist auch aus einem anderen Grund angesagt. Die Webwelt ist meist kommerziell geprägt, die Großzahl der beliebten Onlinedienste sind Angebote von Konzernen, allen voran *Google* und *Facebook*. Auch wenn diese Websites kostenlos zu nutzen sind, so darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass Nutzerinnen und Nutzer dennoch eine Gegenleistung erbringen: Sie stellen Informationen bereit – über Trends, eigene Vorlieben und auch das eigene Umfeld. Aktive Medienarbeit bewegt sich hier in einem Spannungsfeld.

Einerseits gehören die ‚großen', kommerziellen Angebote zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. In medienpädagogischen Projekten *Facebook* oder *Google* völlig zu ignorieren hieße, auch diese Lebenswelt zu ignorieren; akzeptierende Angebote sind angesagt. Gleichzeitig sind viele kommerzielle Dienste von der technischen Seite gesehen state of the art. Sie in Projekten der Aktiven Medienarbeit zu nutzen, bedeutet oft Zeitersparnis, Komfort und Professionalität.

Auf der anderen Seite müssen sich Medienpädagoginnen und Medienpädagogen immer wieder die Implikationen des Einsatzes kommerzieller Angebote in Projekten bewusst machen: Der selbstverständliche Einsatz von entsprechenden Tools hat Vorbildcharakter für Jugendliche, gleichzeitig gehen häufig Rechte an den Inhalten an die Anbieterinnen und Anbieter über, was insbesondere dann umso problematischer wird, je näher die Inhalte an der Privatsphäre der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind. Ähnliches gilt für spezifische Betriebssysteme – gerade im mobilen Bereich – sowie für Smartphones und Tablets: Das Gelernte zu Hause umsetzen zu können, bedeutet für Kinder und Jugendliche hier häufig, sich die entsprechenden Produkte selbst zu kaufen.

Projekte der Aktiven Medienarbeit müssen beiden Seiten dieses Spannungsfelds gerecht werden und dabei in allererster Linie den Interessen von Kindern und Jugendlichen dienen. Sie müssen an deren Lebenswelt ansetzen, aber auch deren Informationen und Schöpfungen sichern – und sie müssen auch hier den aktiv-kritischen Umgang fördern. Dazu müssen auch immer wieder freie, nichtkommerzielle Alternativen ins Auge zu gefasst werden.

Medienkonvergenz verändert Projektkonzepte und -präsentationen

Mit der Digitalisierung ist die zuvor vielbeschworene Multimedialität Wirklichkeit geworden. Und mit dem Grad, mit dem die verschiedenen Medienarten näher zusammenrücken und von Heranwachsenden übergreifend genutzt werden, verändern sich auch klassische Projektformen der Aktiven Medienarbeit. So endet kaum ein Videoprojekt mehr mit einer Präsentation; die Publikation auf einer Videoplattform im Netz wird immer mitgedacht. Damit ändern sich oft auch die Inhalte bzw. die Machart: Soll ein Video bei *YouTube* erfolgreich sein, muss es mit Blick auf Länge, Dramaturgie und manchmal auch dem Thema entsprechend produziert sein. Inhalte werden vielfach persönlicher, emotionaler. Gleiches gilt auch für Audio- und Webprojekte.

Auch sonst ist das Netz ständig in Projekten präsent: Teilnehmerinnen und Teilnehmer vernetzen sich über Soziale Netzwerke, berichten ihren Freunden und Freundinnen direkt über das Erlebte, es kann gestreamt, getwittert, flickrgrafiert werden.

Auch wenn sich die Grundkonstanten von Projekten der Aktiven Medienarbeit nicht verändern – die Gruppe arbeitet weiterhin gemeinsam an einem Produkt und präsentiert es anschließend der Öffentlichkeit – müssen Medienpädagoginnen und Medienpädagogen auch bei ‚monomedialen' Projekten andere Medien mitdenken und in der Konzeption berücksichtigen. Gleichzeitig eröffnen sich ihnen völlig neue Potenziale für multimediale Projektkonzepte.

Produkte stehen weiterhin im Zentrum

Durch die zunehmende Digitalisierung ist zwar vieles leichter geworden, aber es sind auch neue Fallstricke entstanden. Während bei den monomedialen Projekten das Produkt von Anfang an recht klar umrissen war, gerät das eigentliche und gemeinsame Produkt bei Onlineprojekten oder Projekten mit mobilen Medien manchmal ins Hintertreffen. So kann man sich in Projekten mit mobilen Medien beispielsweise leicht in (durchaus sehr wertvollen) Aktivitäten der Erlebnispädagogik verlieren, während bei Onlineprojekten die Kommunikation und individuelle Auseinandersetzung mit Themen oder die Präsentation von Ergebnissen ins Zentrum rückt. Auch in solchen Projekten ergeben sich für Heranwachsende viele wichtige Lern- und Erfahrungsbereiche. Soll es aber um eine umfassende Förderung von Medienkompetenz im Sinne der Aktiven Medienarbeit gehen, spielt neben sozialer Interaktion in der Kerngruppe und konzentrierter Auseinandersetzung mit Themen vor allem die konzertierte Arbeit an einem gemeinsamen Produkt eine wichtige Rolle und darf nicht randständig werden.

© Institut für Medienpädagogik . Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V.

Das Produkt initiiert auch Prozesse

Aktive Medienarbeit ist immer auch ein pädagogischer Prozess, denn in den Projekten geht es um soziales Lernen, um soziale Kompetenz und die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem relevanten Thema. Pädagoginnen und Pädagogen müssen dabei an den Bedürfnissen, Gegebenheiten, Interessen und Potenzialen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ansetzen und Bildungsräume eröffnen. Der entstehende Prozess ist dynamisch und intensiv und erfordert Sensibilität, Flexibilität und Virtuosität. Diese Prozesse spielen in allen medienpädagogischen Projekten eine große Rolle. Gerade in Projekten, die sich auch mit sozialen Netzwerken befassen, wird der Gruppenprozess mitunter aber ausgeweitet auf die Online-Community. Im Sinne des Crowdsourcing bieten sich hier großartige Möglichkeiten, die Kerngruppe zu erweitern, gleichzeitig ist die vergrößerte Gruppe meist deutlich diffuser, was beispielsweise für Integrationsprojekte neue (Sprach-)Probleme mit sich bringen kann. Bei medienpädagogischen Aktivitäten sollte immer die Kerngruppe, die meist vor Ort präsent ist, im Zentrum stehen, gleichzeitig dürfen aber die Prozesse der Online-Kommunikation und -Interaktion nicht ausgeblendet werden, da gerade hieraus auch wertvolle Anlässe für Gespräche, in denen die eigene Medienaneignung reflektiert wird, entstehen können.

Neue Themen für die Projektmacherinnen und -macher

Digitalisierung und Medienkonvergenz haben ganz neue Themen für die Medienpädagogik virulent gemacht: Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht sind dabei die Klassiker, die mittlerweile für Kinder und Jugendliche schon in der eigenen *Facebook*-Timeline relevant sind. Damit wird die Vermittlung der entsprechenden Hintergründe zu einem Gegenstand der Aktiven Medienarbeit, es wird aber auch an vielen Stellen deutlich, dass Medienpädagoginnen und Medienpädagogen für bessere rechtliche Lösungen kämpfen müssen – im Sinne der Kinder und Jugendlichen und im eigenen Sinne, weil bisherige Regelungen Aktive Medienarbeit einschränken, wenn nicht unmöglich machen.

ACTA, Netzneutralität, Vorratsdatenspeicherung, Leistungsschutzrecht – die meisten (netz)politischen Themen der letzten Jahre hatten direkten Einfluss auf die (digitale) Lebenswelt von Jugendlichen und auch auf die Praxis der Medienpädagogik und insbesondere der Aktiven Medienarbeit. Diese Themen sind daher auch ein Inhalt für Medienprojekte – und ein gemeinsames Aktionsfeld von Jugendlichen und Medienpädagoginnen und Medienpädagogen. Medienpädagogik hat damit auch eine deutliche politische Aufgabe.

Die Förderung von Medienkompetenz steht nach wie vor im Mittelpunkt

Die Grundkonstanten Aktiver Medienarbeit sind auch angesichts der Digitalisierung die Gleichen. Es geht in den Projekten darum, Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen und ihnen insbesondere einen aktiv-kritischen Umgang mit Medien zu ermöglichen. Projekte Aktiver Medienarbeit sind pädagogische Angebote, in denen die Arbeit an einem Produkt einen Prozess befördert. Dieser Prozess ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit Inhalten aber auch mit der eigenen Person und dem sozialen Umfeld

Aktive Medienarbeit ist technisch zum Teil einfacher geworden, dabei aber auch medial verschränkter, vielfältiger, und professioneller. Medienpädagoginnen und Medienpädagogen bekommen neue Möglichkeiten und Ressourcen an die Hand, die andere Projektkonzepte möglich machen. Inhaltlich eröffnen sich dabei neue Thematiken und (politische) Aktivitätsfelder. Gerade im Zeitalter der Digitalisierung kommt es nicht nur darauf an, Kinder und Jugendliche fit für den Umgang mit den digitalen Medien zu machen, sondern auch ihre Kritikfähigkeit zu stärken. Nicht alle Entwicklungen der digitalen Medienwelt und des Social Web sind vorbehaltlos positiv zu beurteilen. Angebote müssen hinterfragt und kritisch überprüft werden, dabei geht es sowohl um den Umgang mit persönlichen Daten, als auch um die Dominanz einzelner Konzerne, die (Omni-)Präsenz von Werbung oder die starke Durchdringung des pädagogischen und privaten Raums mit kommerziellen Angeboten.

Viele Angebote bereichern aber auch die medienpädagogische Praxis und eröffnen kreative und kritische Möglichkeiten Aktiver Medienarbeit. Die damit verbundenen lebensweltorientierten, augenzwinkernden, spaßigen und anspruchsvollen Projektkonzepte können neue Dimensionen von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen anregen und zur Förderung von Medienkompetenz beitragen.

Literatur

Baacke, Dieter (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hrsg.) (1999). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed.

Schell, Fred (2003). Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: kopaed.

Schorb, Bernd. (2005). Medienkompetenz. In Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (Bd. 4.Aufl.). München: kopaed. S. 257 – 262

Theunert, Helga. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.. München: kopaed. S. 50 – 59

Kathrin Demmler
ist seit 1999 medienpädagogische Referentin mit dem Schwerpunkt Multimedia am JFF, seit 2009 Leitung des Arbeitsbereichs Praxis, seit November 2010 gemeinsam mit Dr. Ulrike Wagner Direktorin des JFF. Schwerpunkte: Medienarbeit mit Kindern, Neue Medien und Internet, Vernetzung

Eike Rösch
ist Diplom-Pädagoge, lebt in Mainz und ist seit 2003 als Medienpädagoge beim Institut für Medienpädagogik im Landesfilmdienst Rheinland-Pfalz e.V. beschäftigt. Er arbeitet an seiner Promotion an der Universität Leipzig zu Jugendarbeit im Social Web. In seiner Freizeit engagiert er sich unter anderem im Bundesvorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und ist Mitinitiator und Autor des Medienpädagogik Praxis-Blog (www.medienpaedagogik-praxis.de).

Theresa Schmidt

Wo geht's hier zur Medienkompetenz?

Theoretische Begriffe als Wegweiser medienpädagogischer Praxis

Ist es Medienpädagogik, wenn in einem Jugendzentrum ein Film gedreht wird? Ist es Medienpädagogik, wenn Kindergartenkindern eine Digitalkamera in die Hand gedrückt wird? Ist es Medienpädagogik, wenn man eine Lernsoftware benutzt?

Für eine – tatsächlich – medienpädagogische Praxis sind wissenschaftlich fundierte Begriffe eine notwendige Voraussetzung, da diese den Prozess der Projekt- und Konzeptbildung für die medienpädagogische Praxis maßgeblich strukturieren. Ohne diese Begriffe wäre die medienpädagogische Praxis Willkür und Beliebigkeit ausgesetzt.

Wie in jeder Wissenschaft liegen auch in der Disziplin Medienpädagogik für einen Begriff verschiedenste Definitionen vor. Dies ist für die Praxis oft verwirrend und lädt nahezu zur beliebigen Verwendung ein; insbesondere wenn Prämissen des pädagogischen Handelns, die Inhalte der Definitionen, Diskurse und Zielkategorien sich stark unterscheiden. Somit erscheint es schwierig, ein medienpädagogisches Projekt theoretisch fundiert zu konzipieren. Zumal: „Keine medienpädagogische Strategie ist für jede Situation realisierbar und zweckmäßig." (GMK nach Hoffmann 2003, S. 29) Warum sollte ich mich dann überhaupt als praktisch tätige/r Medienpädagogin oder Medienpädagoge mit medienpädagogischen Begriffen herumschlagen?

Die Rechnung ist einfach. Medienpädagogische Begriffe sind, „Handlungsmandate" (Spanhel 2011, S. 97) der Wissenschaft für die Praxis, die mir Inhalt, Methode und Ziel meines pädagogischen Handelns strukturieren. Sie sind Wegweiser meines pädagogischen Handelns, erlauben mir Start, Richtung und Ende sicher zu planen. Denn nur wenn ich Weg und Ziel verinnerlicht habe, die Route versiert beherrsche, kann ich flexibel auf die grundlegendste Planungsgröße im medienpädagogischen Kontext eingehen: die pädagogische Begleitung der Subjekte in ihrem individuellen Lebenskontext.

In dieser Zusammenschau wegweisender Begriffe soll keine abschließende und vollständige Darstellung des aktuellen Diskurses erfolgen. Vielmehr wurden grundlegende Gemeinsamkeiten in den begrifflichen Entfaltungen fokussiert, so dass die gewählten Begriffe auf die jeweilige Konzeptbildung strukturierend und inhaltlich wegweisend einwirken können.

Medienpädagogik

Medienpädagogik ist das zentrale Handlungsfeld, in dem sich die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen bewegen. Es erarbeitet die inhaltlichen Grenzen, entwickelt handlungsleitende Begriffe und Methoden. Auf begrifflicher Ebene beschreibt es sowohl die wissenschaftliche Disziplin Medienpädagogik mit empirischer und theoretischer Forschung sowie die pädagogische Praxis, die sich bestenfalls ergänzen.

Zuerst sollten aber einige populäre Herangehensweisen an die Definition des Begriffs Medienpädagogik kritisch betrachtet werden. Gerne wird „‚Medienpädagogik' als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis" (Baacke 1997, S.4) verstanden. Damit wird Medienpädagogik aber weder inhaltlich noch methodisch konturiert. Es wäre all das Medienpädagogik, was pädagogisch mit Medien zu tun hat. Auch die klassische Definition, dass Medienpädagogik sich aus Medienerziehung und Mediendidaktik zusammensetzt, vermeidet eine direkte inhaltliche Bestimmung des Begriffs. Der vielfach herangezogene historische Entwicklungsverlauf pädagogischer Bestrebungen in Bezug auf Medien (Comenius, Schulfilmbewegung usw.) bietet ebenso wenig eine inhaltliche Orientierung. Schon allein weil die beschriebenen Phänomene oftmals erst im Nachhinein als medienpädagogisch bezeichnet werden.

Die häufige Kritik, „dass der Begriff Medienpädagogik mit einer gewissen Unschärfe behaftet ist" (Doelker 2005, S. 239) verwundert nicht. So muss Medienpädagogik nach Spanhel „ihren eigenen Gesetzen folgen, um Gestaltungsautonomie und Selbstbesinnung zu wahren." (Spanhel 2003, S. 2) Damit geht unbedingt einher, Medienpädagogik nicht weiter als Bindestrichpädagogik zu denken – Medienpädagogik gleich Pädagogik und Medien –, sondern als eigenständige Disziplin. Die unbedingte Abgrenzung steht dabei nicht im Vordergrund, sondern vielmehr eine inhaltliche und methodische Positionierung der Disziplin, die damit ihre Praxis rahmt. Diesem folgend stellt sich auch die Frage, ob die häufige Klassifikation medienpädagogischer Richtungen, Ströme et cetera in bewahrpädagogisch, bildungstechnologisch und handlungsorientiert sinnvoll ist. Denn wenn eine dieser Klassifikationen eine Relevanz für die Praxis hat, ist es die handlungsorientierte, die auch das hier vorliegende Verständnis von Medienpädagogik maßgeblich bestimmt.

Grundlegend ist Medienpädagogik „die Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln. […] Pädagogische Erklärungen und Modelle beziehen ihre inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen Vermittlungsprinzipien einerseits aus dem vorgegebenen Medienalltag und andererseits aus der subjektiven Aufnahme und Ausprägung dieses Alltags, dem Medienhandeln der Subjekte." (Hüther/Schorb 2005, S. 276) Die Perspektive vom Subjekt und seinem Lebenskontext ausgehend findet sich auch in den Zielen der handlungsorientierten Medienpädagogik nach Schell wieder:

- Authentische Erfahrung (nach Negt/Kluge)
- Emanzipation und Mündigkeit
- Kommunikative Kompetenz (nach Baacke) und deren Spezifizierung „Medienkompetenz"

Authentische Erfahrung ermöglicht die eigenständige, also herrschaftsfreie, Durchdringung und Veränderung der gesellschaftlichen Realität. Dementsprechend muss das Subjekt ein emanzipiertes und mündiges Denken und Handeln als frei von Fremdbestimmung erlernt haben, so kann es sich die Beschaffenheit der sozialen Realität selbständig zu eigen machen. (Schell 2009, S. 13) Da sich soziale und gesellschaftliche Realität über Kommunikation manifestieren, muss das Subjekt kommunikative Kompetenz ausprägen: die Fähigkeit sich mittels des Austausches von Symbolen sprachlicher und nicht-sprachlicher Art (Schorb 2005, S. 257) zu verständigen. So kann es am Gestaltungsprozess seiner sozialen Realität partizipieren und am Werden und der Entwicklung von Gesellschaft teilnehmen. „Im Mittelpunkt der medienpädagogischen Bemühungen stehen deshalb nicht die Medien, sondern die Individuen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem Medien eine wesentliche Rolle spielen." (Schorb 1995, S. 188)

Diese Ziele sollen mittels folgender Methoden medienpädagogischer Praxis erreicht werden.

Medienarbeit

Aktive Medienarbeit (nach Schell)

Aktive Medienarbeit als Methode medienpädagogischer Praxis fußt auf den Lernprinzipien

- Handelndes Lernen (Rekurs auf u.a. Dewey, Blonskij, Freire)
- Exemplarisches Lernen (nach Negt/Kluge)
- Gruppenarbeit (vgl. Schell 2009, S. 10).

Handelndes Lernen betont die Reflexion der (sozialen) Umgebung und deren aktive und eigentätige Veränderung (Schell 2005, S. 12). Exemplarisches Lernen fordert die „Bewusstwerdung der eigenen Gesellschaftlichkeit", die Herausbildung einer „soziologischen Denkweise, die eine selbständige Aneignung und Verarbeitung von Informationen ermöglicht" (Schell 2005, S. 12-13). In den Aspekten sozialen Lernens hebt Schell die Perspektive der Gruppe als Gesellschaft „im Kleinen" mit allen Implikationen hervor (Schell 2005, S. 13).

Reflexiv-praktische Medienarbeit (nach Schorb)

Die reflexiv-praktische Medienarbeit erweitert die Lernprinzipien der Aktiven Medienarbeit um folgende Prämissen:

- Adressatenorientierung
- Selbsttätigkeit in Eigenverantwortung
- Medien als Mittel und Mittler von Kommunikation

Adressatenorientierung bedeutet für die Planung der Medienarbeit die Ausrichtung des Prozesses an den individuellen Präferenzen, Bedürfnissen und Kontexten der Subjekte. Die Selbsttätigkeit in Eigenverantwortung fordert die Medienpädagogen und Medienpädagoginnen auf, einen durch die Subjekte selbstorganisierten Arbeitsprozess zuzulassen und diesen unterstützend zu begleiten. Das Verständnis von „Medien als Mittel und Mittler von Kommunikation" betont die Nutzung von Medien zur Artikulation von eigenen Meinungen und „inhaltlicher Auseinandersetzungen" gegenüber einem technizistischen Umgang mit Medien. (vgl. Schorb 2008, S. 80-84)

Themenzentrierte Medienarbeit (nach Keilhauer/Schorb)

„Themenzentrierte Medienarbeit ist eine Spezifizierung reflexiv-praktischer Medienarbeit." (Schorb/Keilhauer 2012, S. 13). In Ergänzung zu den beiden vorangegangenen Methoden wird hier ein spezifisches – vorgegebenes – Thema mittels Medien be- und erarbeitet. Damit setzt die Methode wiederum am Lebenskontext der Subjekte an, indem es mit alltäglichen Werkzeugen arbeitet: den Medien.

Die hier stark komprimierten Prinzipien lassen die theoretischen und ideengeschichtlichen Zusammenhänge und Überschneidungen nur erahnen. Deutlich wird aber, dass durchaus Normen und ein spezifisches pädagogisches Wertesystem medienpädagogisches Denken durchwirken: Das grundsätzliche (post)moderne pädagogische Dilemma, dass in einem selbstorganisierten, selbstgesteuerten pädagogischen Angebot als „vom Subjekt ausgehend" bereits in der Festlegung der Selbststeuerung eine Fremdbestimmung vorliegt. Pädagogik kommt nicht ohne – im besten Sinne – Normen und Werte aus, zumal jede pädagogisches Praxis kulturell und gesellschaftlich gerahmt ist.