



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche

Eine Bestandsaufnahme

Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche

Eine Bestandsaufnahme

Autorinnen und Autoren:

Prof. Dr. Bernward Hoffmann, Fachhochschule Münster

Prof. Dr. phil. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen

Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger, Universität zu Köln

Prof. Dr. Rudolf Kammerl, Universität Hamburg

Prof. Dr. Dorothee M. Meister, Universität Paderborn

Prof. Dr. Norbert Neuß, Universität Gießen

Dr. Ida Pöttinger, Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, Stuttgart, GMK-Vorsitzende

Prof. Dr. Franz Josef Röhl, Hochschule Darmstadt

Prof. Dr. em. Bernd Schorb, Universität Leipzig

Prof. Dr. Angela Tillmann, Fachhochschule Köln

Dr. Ulrike Wagner, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München

Grußwort Lutz Stroppe, Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Eine Bestandsaufnahme zur Förderung der Medienkompetenz bei Kindern, Jugendlichen, Eltern und Fachkräften war überfällig. Umso mehr freue ich mich, dass diese nun vorliegt und eine Positionsbestimmung in diesem Themenfeld leistet.



Die Entstehung dieses Berichts ist untrennbar mit dem Dialog Internet verbunden, den Bundesfamilienministerin Dr. Kristina Schröder im Jahr 2010 initiierte. Und dies nicht nur, weil im Dialog Internet die deutliche Empfehlung ausgesprochen wurde, die Angebote in der Vermittlung von Medienkompetenz in eine Übersicht zu bringen, zu bündeln und zu vernetzen, und damit der Impuls gesetzt wurde, eine Bestandsaufnahme in Form eines Berichts und einer Projektdatenbank in Angriff zu nehmen. Mit dem Ziel, eine kohärente Kinder- und Jugendnetzpolitik zu etablieren, hat der Dialog Internet zudem ein Leitbild von Medienkompetenz zugrunde gelegt, das Klarheit schaffen soll in einer Debatte, in der Medienkompetenz häufig einerseits auf die technische Bedienbarkeit von Medien und andererseits auf die Funktion der Risikominimierung im Jugendmedienschutz verkürzt wurde. Die Kinder- und Jugendnetzpolitik entwickelt die Zielvorstellung von mündigen Nutzerinnen und Nutzern, die selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ mit dem Internet umgehen, seine Möglichkeiten nutzen, mediale Angebote einschätzen können, sich Risiken bewusst sind und Konsequenzen des eigenen Handelns mit Medien beurteilen können.

Dieses Leitbild hat die Konzeption der hier vorliegenden Bestandsaufnahme der Förderung von Medienkompetenz entscheidend mitgeprägt. Mein Dank gilt allen Unterstützerinnen und Unterstützern des Dialog Internet aus Bundes- und Landespolitik, Wirtschaft, Wissenschaft, Verbänden, Landesmedienanstalten, Jugendmedienschutz und Medienpädagogik, die den Dialog Internet, aber auch den Entstehungsprozess des vorliegenden Berichts konstruktiv und kritisch mitgestaltet haben.

Aufgabe der Politik ist es, mit gezielter Förderung und Strukturentwicklung ein geeignetes Umfeld zu unterstützen, in dem Kinder und Jugendliche ihre Medienkompetenz altersgerecht entwickeln können. Dieser Auftrag bedarf einer Übersetzung in konkrete Themen- und Handlungsfelder der Medienkompetenzförderung. Dazu leistet der vorliegende Bericht einen wichtigen Beitrag. Auch das Bundesfamilienministerium nimmt sich seiner Aufgabe als ein Akteur der Medienkompetenzförderung in unterschiedlichen Handlungsfeldern an: Die Bandbreite der Maßnahmen und Themen reicht von der Medienerziehung in der Familie über die Förderung von Medienkompetenz als Voraussetzung für Partizipation in Politik und Kultur und den kreativen Umgang mit Medien bis zur Prävention beim Umgang mit Risiken im Netz, wie sie etwa der leichtfertige Umgang mit den eigenen Daten darstellt. Ganz unterschiedliche Projekte, die gemeinsam dem Ziel altersgerechter Medienkompetenzförderung verpflichtet sind, stehen für unseren Anspruch, in der Medienkompetenzförderung bundesweit bedeutsame, verlässliche Strukturen zu schaffen und herausragende modellhafte Ansätze zu unterstützen: Der Medienratgeber „Schau Hin! Was Dein Kind mit Medien macht.“ steht so neben dem Multimediawettbewerb für Kinder und Jugendliche MB 21. Der Kinderserver ist ein Angebot zur

Absicherung des Surfraums für Internetanfängerinnen und -anfänger, der Server ypart.eu schafft Grundlagen für kommunale Projekte der E-Partizipation. Ein Peer-to-Peer-Projekt zum Jugendmedienschutz steht neben einem Forschungsprojekt über Kinder und Onlinewerbung, eine gemeinsam mit Jugendlichen konzipierte Sensibilisierungskampagne zum exzessiven Gaming steht neben lokalen Netzwerken zur Medienerziehung.

Gemeinsam mit allen Partnerinnen und Partnern, insbesondere in den Ländern, wollen wir diese Bestandsaufnahme nutzen und Verständigungen über Perspektiven der Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in Deutschland anstoßen. Denn auf solch einen Verständigungsprozess dringen viele Beteiligte derzeit zu Recht, etwa in Empfehlungen der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“, im Bericht zur Medienkompetenz der Enquetekommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestags oder in der jüngsten Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zu „Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik“. Schließlich räumt der 14. Kinder- und Jugendbericht dem Aufwachsen mit Medien und der Entwicklung von Medienkompetenz breiten Raum ein. Die entstehende Datenbank zur Medienkompetenzförderung, die diesen Bericht begleitet, kann diesen Verständigungsprozess zusätzlich mit einer wachsenden Datenbasis versorgen.

Kinder, Jugendliche und ihre Familien haben es verdient, dass wir für Verlässlichkeit in der Förderung von Medienkompetenz sorgen, und zwar so, dass diese Förderung mit der Entwicklung des Medienensembles, den überall wachsenden Kompetenzanforderungen an Kinder und Jugendliche, aber auch mit ihren Ansprüchen an Freiheit und Kreativität in der Mediennutzung mithalten kann. Ich freue mich, wenn der Bericht als Einladung auf diesen gemeinsamen Weg verstanden und genutzt wird.



Lutz Stroppe
Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Grußwort Jochen Fasco, Beauftragter für Medienkompetenz und Bürgermedien der Landesmedienanstalten

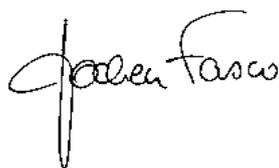
Die Förderung der Medienkompetenz erfährt im Zuge der Mediatisierung der Alltagswelt einen Bedeutungszuwachs. Gerade für Kinder und Jugendliche gehört die Nutzung von Computern und interaktiven Medien zum alltäglichen Leben. Dabei fungieren diese als Kommunikations-, Wissens- und Unterhaltungsplattform. Neben der Informationssuche für die Hausaufgaben wird online gespielt, Musik gehört, werden Videos angeschaut, wird geschattet oder zu persönlichen Hobbys und Interessen recherchiert. Wie auch bei den herkömmlichen Medien sind die Chancen und Möglichkeiten zugleich mit Problemen und Risiken verbunden. Die Spannweite zieht sich dabei vom Cybermobbing in sozialen Onlinenetzwerken über werbliche Inhalte auf dem Smartphone bis hin zu pornografischen, gewalthaltigen oder rassistischen Inhalten im World Wide Web.



Die Nutzung der digitalen Medien mit ihren zahlreichen interaktiven Anwendungen geht erstaunlicherweise nicht wesentlich zulasten der Rezeption der etablierten Massenmedien. Dies bedeutet für die medienpädagogischen Angebote, dass neben der Projektarbeit mit den klassischen Medien nun verstärkt die neuen interaktiven Medien hinzutreten. Zentral hierbei ist, dass nicht nur Kinder und Jugendliche im selbstreflexiven, kritischen, rezeptiven und gestalterischen Umgang mit Medien geschult werden, sondern auch Eltern, Großeltern, Pädagoginnen und Pädagogen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit einzubeziehen sind.

Die hohe Relevanz und der zunehmende Umfang dieser Aufgabe führen zu der Forderung, Medienkompetenz und Medienbildung zu einem zentralen Thema der Bildungspolitik des 21. Jahrhunderts werden zu lassen. Im Rahmen verschiedener Veranstaltungen und Positionspapiere wurden Entwicklungsperspektiven formuliert, auf die auch in den hiesigen Beiträgen verwiesen wird. Entsprechend knüpft dieser Medienkompetenzbericht an das Bisherige an.

Die Tragweite der Medienkompetenzförderung spiegelt sich auch und gerade in den vielfältigen Gemeinschafts- und Einzelprojekten der Landesmedienanstalten wider. Die Landesmedienanstalten agieren dabei in nahezu allen Bereichen: Kinder und Jugendliche lernen ihren Medienumgang kritisch zu reflektieren, professionell Erziehende, Lehrkräfte, aber auch Medienschaffende können vielfältige Fortbildungsangebote nutzen, Eltern und Großeltern werden kompetent in Fragen der Medienerziehung beraten. Perspektivisch gilt es, die genannten Maßnahmen zu verstetigen, breiter zu etablieren, weiterzuentwickeln und zu ergänzen. Dazu ist eine kontinuierliche Netzwerkarbeit auf allen Ebenen hilfreich. Dieser Aufgabe werden die Landesmedienanstalten im Dialog mit Partnerinnen und Partnern aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft gerecht.



Jochen Fasco
Beauftragter für Medienkompetenz und Bürgermedien
der Landesmedienanstalten

Inhalt

Grußwort Lutz Stroppe, Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.....	4
Grußwort Jochen Fasco, Beauftragter für Medienkompetenz und Bürgermedien der Landesmedienanstalten	6
Vorbemerkung.....	8
Zusammenfassung: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – eine Bestandsaufnahme	10
<i>Bernd Schorb/Ulrike Wagner:</i> Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft.....	18
<i>Dagmar Hoffmann:</i> Forschungsüberblick und Forschungsbedarf.....	24
<i>Norbert Neuß:</i> Medienkompetenz in der frühen Kindheit.....	34
<i>Dorothee M. Meister:</i> Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule.....	46
<i>Angela Tillmann:</i> Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit	53
<i>Rudolf Kammerl:</i> Exkurs: Exzessive Mediennutzung	65
<i>Bernward Hoffmann:</i> Medienkompetenz von Eltern im System Familie.....	71
<i>Franz Josef Röll:</i> Fachkräfte als Zielgruppe/Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften	84
<i>Kai-Uwe Hugger:</i> Berufsfeld Medienkompetenzförderung.....	95
<i>Ida Pöttinger:</i> Stellungnahme der GMK zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland.....	101

Vorbemerkung

Medien gehören zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Mittlerweile sind auch Computer und Internet zum selbstverständlichen Bestandteil des Aufwachsens geworden; zumindest aus Sicht der Kinder sind sie nichts Besonderes mehr. Wie die aktuelle KIM-Studie zeigt, sind fast alle Zwölf- bis 13-Jährigen online, und nicht wenige Klein- und Vorschulkinder haben bereits Zugang zur digitalen Medienwelt, sei es über Spielkonsolen, Tablets oder Smartphones. In dem Maße, in dem Eltern selbst bereits zur Generation der „digital natives“ gehören, wird sich das Medienumfeld von Kindern und Jugendlichen weiter digitalisieren. Damit stehen ihnen weitreichende Möglichkeiten für Information und Kommunikation, für Kreativität und Teilhabe zur Verfügung.

Die Chancen, die damit verbunden sind, liegen ebenso auf der Hand wie die Risiken: Kinder und Jugendliche brauchen Begleitung und Unterstützung, um die Potenziale des Medienensembles voll ausschöpfen zu können, und Strategien im Umgang mit den Gefahren, denen sie dort begegnen. Es besteht weitreichende Einigkeit darüber, dass dafür der Erwerb von Medienkompetenz ebenso notwendig ist wie die Einrichtung von geschützten Freiräumen zum Erlernen des Umgangs mit Medien. Bei beidem sind Kinder und Jugendliche auf Unterstützung und Vorbilder angewiesen: Auch Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrerinnen und Lehrer müssen medienkompetent sein, um ihrer Erziehungsverantwortung in Medienfragen gerecht werden zu können. Dafür brauchen sie auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Angebote mit verständlichen, leicht zugänglichen Informationen und passgenauer Beratung.

Das Aufwachsen mit dem Internet war Anlass und Thema des „Dialog Internet“, aus dem die Entwicklung einer zeitgemäßen Kinder- und Jugendnetzpolitik hervorging und der letztlich auch den Impuls für diesen Medienkompetenzbericht gesetzt hat. Das Besondere am Dialog waren und sind die Kooperationsbeziehungen, die er in vielen Konstellationen aus Politik auf Bundes- und Landesebene, Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Verbänden, Landesmedienanstalten, Jugendmedienschutz und Medienpädagogik hervorgebracht hat und von denen wiederum die Medienkompetenzförderung profitiert. Auch für die Entstehung des Medienkompetenzberichts haben diese Kooperationen insbesondere zwischen Medienwissenschaft, Medienpädagogik, dem Bundesfamilienministerium und den Landesmedienanstalten eine wichtige Rolle gespielt. Vor dem Hintergrund, dass bereits eine Fülle von Projekten zur Förderung von Medienkompetenz erfolgreich arbeiten, ihre Ergebnisse aber zu wenig in die Fläche gelangen, weil ein bundesweiter Überblick fehlt, hat der „Dialog Internet“ die deutliche Empfehlung ausgesprochen, die Angebote in der Vermittlung von Medienkompetenz in eine Übersicht zu bringen, zu bündeln, zu vernetzen und eine gezielte und bedarfsgerechte Ausrichtung der Medienkompetenzförderung herzustellen. Die Übergabe der Handlungsempfehlungen des „Dialog Internet“ an Bundesfamilienministerin Dr. Kristina Schröder am 13. Dezember 2011 war das Startsignal, dieses Vorhaben in Kooperation mit geeigneten Partnern anzugehen. In der Folge ging die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) als Dachverband der Medienpädagogik (derzeit 87 Mitgliedsinstitutionen und insgesamt 1000 Mitglieder) daran, diese Empfehlung im Rahmen eines ersten Medienkompetenzberichts umzusetzen.

Mit dem Beschluss zum Antrag „Eigenständige Jugendpolitik – Mehr Chancen für junge Menschen in Deutschland“ vom 27.09.2012 forderte auch der Deutsche Bundestag das Bundesfamilienministerium auf, Beratungs- und Informationsangebote zur Förderung von Medienkompetenz zu bündeln und leichter zugänglich zu machen. Bereits zuvor hatte die Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ im Zwischenbericht der Projektgruppe Medienkompetenz eine stärkere Vernetzung der medienpädagogischen Aktivitäten auf Bundes- und Länderebene angeregt.

Das Vorhaben Medienkompetenzbericht besteht aus zwei Teilen: dem vorliegenden Bericht namhafter Medienwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie einer Erhebung bei Institutionen, Behörden und Einrichtungen auf Bundes- und Länderebene, die sich mit der Förderung von Medienkompetenz befassen, über ihre Förderpraxis, Förderschwerpunkte und Projekte im Bereich Medienkompetenz. Im Ergebnis der Erhebung entsteht eine Projektdatenbank, die der Analyse des Autorenberichts eine Datenbasis zur Seite stellen soll und Angebote zur Förderung von Medienkompetenz sichtbar macht. Auf www.medienkompetenzbericht.de wird ein Prototyp der Datenbank online zur Verfügung gestellt. Ziel ist es, die Datenbank für alle Internetauftritte nutzbar zu machen, die eine Übersichtsdarstellung über Medienkompetenz anbieten wollen. In der nächsten Zeit wird es darum gehen, mit relevanten Partnern Strukturen zu verabreden, in denen die Datenbank als aktuelle Datenbasis und Analysetool zum Austausch über die Förderung von Medienkompetenz beiträgt. Auch nach Abschluss der ersten Erhebungswelle erhebt die Datenbank vor diesem Hintergrund derzeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern befindet sich in einem Stadium, das die Zielperspektive deutlich macht und zur kollaborativen Weiterentwicklung einlädt.

Der nun vorliegende Autorenbericht beschreibt in konzentrierter Form anschaulich und systematisch den Stand der Medienkompetenzförderung in verschiedenen Sachgebieten, stellt exemplarisch gute Praxis vor und identifiziert Schwerpunkte und Trends, aber auch bisher unabgedeckte Leerstellen. Ausgehend von einer Bestimmung des Medienkompetenzbegriffs befasst sich der Bericht mit den sozialen Kontexten, die für die Entwicklung von Medienkompetenz im Kindes- und Jugendalter entscheidend sind. Die Kapitel widmen sich der Medienkompetenzentwicklung in der Familie, der frühkindlichen Bildung, an Schulen sowie in der außerschulischen Jugendarbeit und betrachten diese Kontexte mit ihren jeweils unterschiedlichen Formen von Medienerziehung und Medienkompetenzförderung, Schwerpunkten und Themen.

Dass der Medienkompetenzbericht sich auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche konzentriert, hat seine Ursache im Auftrag des Berichts aus dem „Dialog Internet“ als Bestandteil der dort formulierten Kinder- und Jugendnetzpolitik. Dies soll nicht ignorieren, dass Medienkompetenzentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der in allen Altersgruppen und Bildungszusammenhängen, etwa im Kontext der beruflichen Bildung, eine entscheidende Rolle spielt.

Im Ergebnis liegt mit dem Medienkompetenzbericht ein Überblick vor, der Impulse dafür setzt, in einem gemeinschaftlichen Prozess die Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche strategisch weiterzuentwickeln.

Zusammenfassung: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – eine Bestandsaufnahme

Digitale Medien prägen das Aufwachsen junger Menschen wie nie zuvor. Die mit der allgegenwärtigen Verfügbarkeit auf immer neuen Geräten und mit immer neuen Inhalten und Interaktionsmöglichkeiten verbundenen Chancen und Herausforderungen erfordern eine fortlaufende Positionsbestimmung auch der Medienkompetenzförderung. Initiiert vom Bundesfamilienministerium hat der „Dialog Internet“ in einem umfassenden Diskussionsprozess mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Verbänden, Landesmedienanstalten, Jugendmedienschutz und Medienpädagogik mit der Formulierung einer Kinder- und Jugendnetzpolitik einen Beitrag zu dieser Positionsbestimmung geleistet und die Erstellung eines Medienkompetenzberichts angestoßen. Im nun vorliegenden Bericht analysieren namhafte Medienpädagoginnen und Medienpädagogen die Medienkompetenzvermittlung für Kinder und Jugendliche. Ausgehend von einer Bestimmung des Begriffs Medienkompetenz nehmen sie die wichtigsten Instanzen unter die Lupe, die Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz begleiten: Familie, Kindertagesstätten, Schule und die außerschulische Jugendarbeit. Darüber hinaus behandeln sie das Forschungsfeld Medienpädagogik, das Berufsfeld Medienpädagogik sowie die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.

Medienkompetenz

Der Bericht beginnt mit der Bestimmung des Begriffs Medienkompetenz. Bernd Schorb und Ulrike Wagner setzen die Bedeutung von Medienkompetenz hoch an: Weil digitale Medien unaufhaltsam in alle Bereiche unserer Lebenswelt vordringen, wird Medienkompetenz zu einer wesentlichen Voraussetzung für die Verwirklichung von Bildungs- und Teilhabechancen, für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und im umfassenden Sinne für eine souveräne Lebensführung.

Medienkompetenz ist kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz zugleich und insofern voraussetzungsvoll. Bernd Schorb und Ulrike Wagner identifizieren drei Dimensionen von Medienkompetenz: Wissen, Bewerten und Handeln. Die Basis bilden zum einen das Wissen um Strukturen, Funktionen sowie instrumentelle Fertigkeiten (Wissensdimension) und zum anderen die Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung der Strukturen, Angebote und des eigenen Handelns anhand von ästhetischen und ethisch-sozialen Kriterien (Bewertungsdimension). Darauf baut die selbstbestimmte Handhabung der Medien auf, die erst eine aktive Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben ermöglicht (Handlungsdimension). Dieser umfassende Anspruch an Medienkompetenz formuliert zugleich einen umfassenden Anspruch an die Vermittlung von Medienkompetenz.

Deshalb lässt sich auch nur ein Teil des Medienkompetenzbegriffs am Gebrauch von Medien festmachen. Insbesondere zur Bewertungs- und Handlungsdimension gehören Maßstäbe und Orientierungen, die Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit ihrem sozialen familiären und pädagogischen Umfeld herausbilden. In der Konsequenz bedeutet das: Kinder und Jugendliche haben bei der Entwicklung von Medienkompetenz viele Begleiterinnen und Begleiter sowie altersspezifische Themen. Die zentrale Herausforderung besteht darin, jede dieser Sozialisationsinstanzen – Familie, Kindertagesstätte, Schule, Peergroup, Jugendarbeit – dabei zu unterstützen, ihre je eigene Aufgabe bei der Medienkompetenzentwicklung zu erkennen und wahrzunehmen.

Forschungsfeld Medienkompetenzentwicklung

Die Komplexität dieses Medienkompetenzbegriffs überträgt sich auf das Forschungsfeld „Medienkompetenzentwicklung“ bzw. Medienaneignung. Dagmar Hoffmann stellt in ihrem Kapitel zu Forschungsüberblick und Forschungsbedarf fest, dass sich die sozialwissenschaftliche Forschung, in denen Fragen zur Medienkompetenzentwicklung berührt werden, kaum überblicken lässt, während die im engeren Sinne medienpädagogische Forschung ein überschaubares Feld ist.

Die Vielschichtigkeit des Medienkompetenzbegriffs, insbesondere seine Bewertungs- und Handlungsdimension, bestimmen Gegenstand und Methoden medienpädagogischer Forschung. Für die zeitgenössische medienpädagogische Forschung stellt Dagmar Hoffmann fest, dass diese sich um eine ganzheitliche Sicht bemüht, die auf individuelle Lebenskontexte, sozialkognitive und kommunikative Fähigkeiten sowie biografische Erfahrungen eingeht, um letztlich das mediale Handeln von Menschen umfassend zu verstehen und zu deuten. Das kontextuelle Verstehen der Medienaneignung aus der Perspektive der Mediennutzerinnen und Mediennutzer kann als Voraussetzung für die zuverlässige Bewertung von Medienentwicklungen hinsichtlich ihres Chancen- und Risikopotenzials gelten, da sich sowohl Chancenversprechen als auch Risikobewertungen insbesondere im Medienhandeln und dessen Konsequenzen bemessen lassen. Darüber hinaus lassen sich aus der Perspektive der Medienaneignung Konsequenzen für das Rollenverständnis derjenigen Instanzen ziehen, die Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz begleiten. Diese Erkenntnistiefe hat ihren Preis: Dagmar Hoffmann macht erstens deutlich, dass dieser Forschungsansatz methodisch anspruchsvoll ist, da er sich durch die gegenstandsbezogene Anwendung vielfältiger qualitativer und quantitativer Methoden auszeichnet und insbesondere in der Kindermedienforschung Herausforderungen bereithält, und zweitens, dass die Forschungsvorhaben dieser Kategorie jeweils zeit- und ressourcenintensiv ausfallen.

Von der sogenannten theoriegeleiteten Forschung unterscheidet Dagmar Hoffmann die deskriptive Forschung wie die Studien „Kinder + Medien, Computer + Internet“, „Jugend, Information, (Multi-)Media“ und „Familie, Interaktion & Medien“ des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, die in regelmäßigen Abständen Mediennutzungshäufigkeiten, Nutzungsdauer und Nutzungsweisen erfassen und wichtige Basisdaten vor dem Licht aktueller Medienentwicklungen liefern. Denn aktuelle Medienentwicklungen, deren Schlagzahl mit fortschreitender Multifunktionalität der Endgeräte bei zunehmender Medienkonvergenz inhaltlicher Formate steigt, bleiben ein wichtiger und aufmerksamkeitsstarker Impulsgeber für Medienaneignungsforschung. Ein Entwicklungsfeld besteht nunmehr darin, dem kurzfristigen Verfallsdatum von Forschungsergebnissen zu aktuellen Medienentwicklungen eine reaktionsschnelle Forschungspraxis mit geeigneter kontextueller Ergebnistiefe entgegenzusetzen. Darüber hinaus weist Dagmar Hoffmann darauf hin, dass die im engen Sinne medienpädagogische Forschung noch zu wenig im Diskurs steht mit sozialwissenschaftlichen Forschungstraditionen, die als Kinder- und Jugendsoziologie Ergebnisse zur Medienaneignung als Nebenprodukte mitliefern, ohne sie in einen medienpädagogischen Forschungskontext einzuordnen. So seien nicht alle für die Betrachtung von Medienkompetenz relevanten Forschungsergebnisse in den gängigen sozialwissenschaftlichen Datenbanken erreichbar, dies gelte insbesondere für Forschungsergebnisse aus dem außeruniversitären Bereich. Kinder- und Jugendmedienforschung hätte darüber hinaus kein eigenes Review-Journal. Somit scheint auch in der systematischen Information über Forschungsergebnisse ein Entwicklungsfeld zu liegen.

Die entscheidende Wirkung von Forschungsergebnissen bleibt der Transfer in die Praxis, sei es die politische, pädagogische oder gesellschaftliche. Damit verbunden ist auch die Frage, inwieweit die für Medienaneignung relevanten Sozialisationsinstanzen Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule, Peergroup usw. sowie ihre Interaktion untereinander von den gegenwärtigen Forschungsansätzen ausreichend mitbetrachtet werden, sodass erstens eine Erfolg versprechende Aufgabendefinition und zweitens eine darauf abgestimmte Unterstützung in der Praxis gelingen kann.

Elternaufgabe Medienerziehung

Der gesellschaftliche und gesetzgeberische Anspruch an die Medienerziehungskompetenz von Eltern ist groß. Im Artikel „Medienkompetenz von Eltern im System Familie“ beschreibt Bernhard Hoffmann die Familie als den ersten, zentralen und über den Zeitraum der Kindheit und Jugend kontinuierlich begleitenden Raum für Medienerfahrung und Medienerziehung. In der Familie würden Lebensstile und Wertesysteme eingeführt, Bildungschancen und -barrieren angelegt, die Familie sei Ort für verbindende Medienerlebnisse, insbesondere im Jugendalter aber auch Ort für konflikthafte Auseinandersetzungen über Medien.

Ebenso wie das Medienensemble ist Medienerziehung in der Familie allgegenwärtig – durch elterliches Kommentieren, Regeln, Verfügbarmachen oder Verweigern von Medien, insbesondere aber auch durch das elterliche Handeln und die elterlichen Haltungen. Bernhard Hoffmann stellt fest, dass die Medienkompetenzentwicklung von Kindern insbesondere vom Verhalten und den Einstellungen der Eltern gegenüber Medien und gegenüber den Kindern selbst abhängt. Medienerziehung sei eingebettet in ein allgemeines elterliches Erziehungskonzept und bevorzugte Erziehungsmuster der Eltern, die sich individuell insbesondere durch das Ausmaß der Kindorientierung als erzieherischer Grundhaltung unterscheiden.

Dies ist denn auch der Resonanzboden, auf den Unterstützungsangebote für die elterliche Medienerziehung treffen. Denn obwohl die meisten Eltern Medienerziehung grundsätzlich als Teil ihrer Elternverantwortung sehen, betont der Artikel, dass Eltern in der Medienerziehung beratende, kommunikative und informierende Unterstützung benötigen, insbesondere dann, wenn Medien zum Anlass für Konflikte in der Familie werden. Am Beispiel Computerspiele macht der Artikel deutlich, wie verwoben Familienkonflikte und als problematisch empfundene Mediennutzung sein können. Nicht nur die Risikobewertung des Mediums, sondern auch die Berücksichtigung der Konflikthanfälligkeit des Jugendalters sowie die Unterscheidung zwischen dem eigentlichen Konflikt und dem Austragungsfeld „Medien“ können für die Bewertung im Einzelfall entscheidend sein.

Bernhard Hoffmann macht deutlich, dass es für Medienerziehung viele Informationsmaterialien und Online-Angebote gibt. Die Herausforderung liegt nunmehr darin, Informationen niedrigschwellig, aktuell, verlässlich und zielgruppengerecht anzubieten sowie im Informationsgehalt nicht allein auf die Medien-, sondern auch auf die Erziehungsperspektive auszurichten. Offen ist, ob die Materialien trotz ihrer Vielfalt auch die für Medienerziehung notwendige Breitenwirkung erzielen und wie eine Balance zwischen Risikokommunikation und Anregungsfunktion für Medienerziehung gelingen kann. Bernhard Hoffmann formuliert es so, dass positive Empfehlungen für Medien und medienbezogene Verhaltensweisen mit nachvollziehbaren Altersangaben hilfreicher seien als das ständige Hochhalten von Achtungs- und Warnschildern.

Insbesondere mit Blick auf die Rolle der Elternverantwortung beim Jugendmedienschutz bleibt die klare und ansprechende Kommunikation mit Eltern eine Herausforderung. Neben der Harmonisierung von Alterskennzeichen weist der Artikel auf die Möglichkeit hin, die Kommunikation von Alterskennzeichen auf bzw. in Medien mit der zugrunde liegenden Risikodimension zu versehen, um mittels besserer Nachvollziehbarkeit die Akzeptanz der Alterskennzeichnung bei Eltern zu steigern. Auch die Elternkommunikation über technische Unterstützungsmöglichkeiten der Interneterziehung durch Jugendschutzsoftware bleibt weiter ein Entwicklungsfeld. Bernward Hoffmann stellt fest, dass Eltern technischen Lösungen grundsätzlich nicht ablehnend gegenüberstehen, der Effekt der Risikominimierung aber umstritten ist. Aus Sicht der Medienkompetenzförderung müsse deutlich werden, dass es nicht um Konfliktvermeidung in der Familie geht, sondern um einen sicheren Einstieg ins Netz und begleitende Gespräche über erwünschte und unerwünschte Online-Inhalte innerhalb der Familie. Unabhängig vom jeweiligen Medienerziehungsthema stellt der Artikel die Bedeutung von direkten niedrigschwelligen Beratungsangeboten heraus. Dafür sei der Ausbau lokaler Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Anlaufstelle für Eltern wichtig. Offen ist, wie Elternberatung im stetigen Kooperationsverbund systematisch und niedrigschwellig organisiert werden kann und welche Einrichtungen geeignete Türöffner für Elternberatung sind. Bernward Hoffmann weist darauf hin, dass es eine nicht kleine Gruppe von Eltern gibt, die z. T. vor dem Hintergrund niedriger Bildung und belasteter Lebenssituationen für Medienerziehung überhaupt sensibilisiert werden muss und deren Erreichbarkeit noch eine Herausforderung darstellt.

Die Rolle der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung von Medienkompetenz in der frühen Kindheit

Neben der Familie sind Kindertageseinrichtungen die wichtigsten Begleiter für die Entwicklung von Medienkompetenz in der frühen Kindheit. Norbert Neuß lässt im Kapitel über „Medienkompetenz in der frühen Kindheit“ keinen Zweifel daran, dass Kinder für Medienerziehung und Medienbildung nicht zu jung sein können. Schließlich gehören die in der Familie genutzten Medien von Beginn an zur Lebenswelt der Kinder dazu – mit allen Chancen und Risiken. Umso wichtiger ist es, dass Medienerziehung in den Familien von Anfang an bewusst stattfindet und in der gemeinsamen Erziehungspartnerschaft mit Kindertageseinrichtungen Unterstützung findet. Darüber hinaus sind Kindertageseinrichtungen ein wichtiger Ort für die systematische Medienbildung, hier können über ein qualitativ hochwertiges Medienangebot Grundlagen auch für die Bildungsbiografie gelegt werden. Eigens dafür entwickelte mediale Lernangebote können zudem zielgerichtet zum Ausgleich von Teilleistungsschwächen eingesetzt werden und die Förderung kognitiver sowie sprachlicher Kompetenzen unterstützen.

Norbert Neuß weist darauf hin, dass die konzeptionelle Ausgestaltung von Medienerziehung und Medienbildung in Kindertageseinrichtungen davon abhängt, inwieweit die Bildungspläne der Bundesländer den Bildungsbereich „Medien und Medienkompetenzförderung“ integrieren. Die bundeslandspezifischen Bildungspläne böten nicht nur Orientierung für die Praxis in den Kindertageseinrichtungen, sondern beträfen auch die Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Es liegt eine Chance darin, mit den Bildungsplänen der Länder ein Innovationsklima zu schaffen, das die Profilbildung von Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Medienerziehung und Medien-

bildung stärkt und die öffentlichen und freien Träger mit in die Pflicht nimmt. Die Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Erziehung spielt dafür ebenso eine Rolle wie die Ausstattung der Kindertageseinrichtungen.

Letztlich wird es auch um die Frage gehen, in welcher Weise das Personal in Kindertageseinrichtungen methodisch dazu befähigt werden kann, die Rolle der Kindertagesstätte als Impulsgeber auch für die elterliche Medienerziehung auszufüllen, und inwieweit diese Aufgabe im Netzwerk mit anderen Einrichtungen gelöst werden kann. Norbert Neuß macht deutlich, dass die dafür zur Verfügung stehende Informations- und Beratungsstruktur mit medienpädagogischem Know-how regional sehr unterschiedlich aufgestellt ist. Ein Entwicklungsfeld besteht nunmehr darin Wege zu finden, wie medienpädagogisches Know-how in regional zugänglichen Strukturen stabilisiert und für Kindertageseinrichtungen nutzbar gemacht werden kann.

Medienkompetenzvermittlung an der Schule

Das Aufgabenfeld der Schulen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung und Medienbildung ist komplex: Es geht um Bildungsqualität und Lernkultur, Teilhabemöglichkeiten, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, die Ausbildung von Werten, aber auch um Prävention und Risikomanagement. Die systematische Einbettung von Medienbildung und Medienkompetenzvermittlung in das Unterrichts-, aber auch in das Schulgeschehen ist weiter ein Entwicklungsfeld.

Wie Norbert Neuß verweist auch Dorothee M. Meister im Kapitel über die Medienkompetenzvermittlung an der Schule darauf, dass sich die unterschiedliche Ausgestaltung der Lehr- und Bildungspläne der Länder im Bereich der Medienbildung auf konkrete Umsetzung von Medienkompetenzvermittlung und Medienbildung auswirkt. Demgegenüber sei die Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Medienbildung in der Schule“ aus dem Jahr 2012 ein wichtiger Schritt, länderübergreifend gute Rahmenbedingungen zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung an Schulen zu schaffen. Die Erklärung identifiziert acht Handlungsfelder für die Gestaltung dieser Rahmenbedingungen, von denen die Lehr- und Bildungspläne eines ist. Hinzu kommen Lehrerbildung, Schulentwicklung, Ausstattung und technischer Support, Bildungsmedien, Urheberrecht und Datenschutz, außerschulische Kooperationspartner, Qualitätssicherung und Evaluation. Diese Handlungsfelder machen die verschiedenen Ansatzpunkte für eine umfassende Einbettung von Medienkompetenz in den Schulkontext deutlich: Da wäre zum einen die Integration von Medien in den Unterricht nach altersgerechten Entwicklungszielen in Bezug auf Medienkompetenz. Die Erklärung spricht in diesem Zusammenhang die Möglichkeit an, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Dokumentation bzw. Zertifizierung sichtbar zu machen und aufzuwerten. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Integration von Medienkompetenzvermittlung in Schulkonzepte in einer Weise, die die Umsetzung in Kooperation mit außerschulischen Partnern, aber auch als Gestaltungsaufgabe der Schülerschaft selbst, z. B. unter Berücksichtigung von Peer-to-Peer-Ansätzen, erlaubt. Dorothee M. Meister macht deutlich, dass bereits vor der Erklärung der KMK Handlungsempfehlungen zur Stärkung der Medienbildung und Medienkompetenzvermittlung aus medienpädagogischer Perspektive formuliert wurden und verweist auf die bundesweite Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM) sowie einen Forderungskatalog der Fachgruppe Schule der GMK aus dem Jahr 2011. Parallel zu diesen medienpädagogisch-bildungspolitischen Aktivitä-

ten wird im Kapitel deutlich, dass sich viele Schulen vor Ort selbst auf den Weg gemacht haben, Medien und Medienkompetenzvermittlung in Schulkonzepte zu integrieren. Offen ist, ob und wie die im medienbildungspolitischen Diskurs veröffentlichten Handlungsempfehlungen ebenso wie die konkret an Schulen entstandenen Best-Practice-Modelle für einen Prozess der systematischen Verankerung von Medienkompetenz an Schulen nutzbar gemacht werden können. Gleiches gilt für die Unterrichtsmaterialien, die in vielen Initiativen zur Stärkung von Medienkompetenz entstanden sind.

Medienkompetenzvermittlung in der außerschulischen Jugendarbeit

Im Kapitel zur Medienkompetenzvermittlung in der außerschulischen Jugendarbeit nimmt Angela Tillmann das Medieninteresse junger Menschen zum Ausgangspunkt für einen entsprechenden Handlungsauftrag an die außerschulische Jugendarbeit gemäß § 11 SGB VIII. Demnach sei es Aufgabe der Jugendarbeit, Angebote zur Verfügung zu stellen, die an den Interessen junger Menschen anknüpfen, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen, zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Ergänzend bezieht sich die Autorin auf die im 14. Kinder- und Jugendbericht formulierte Zielsetzung zum Aufwachsen mit dem Internet: Demnach sollen junge Menschen dabei unterstützt werden, zu mündigen Nutzerinnen und Nutzern heranzuwachsen, die selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ mit Medien umgehen, die Möglichkeiten nutzen und mediale Angebote einschätzen können, sich bestehender Risiken bewusst sind und Konsequenzen des eigenen Handelns im Netz beurteilen können.

Angela Tillmann schreibt der außerschulischen Jugendarbeit insbesondere in der Stärkung der Handlungsdimension von Medienkompetenz eine besondere Rolle zu. Kaum ein anderer institutioneller Kontext könne sich in dem Maße wie die außerschulische Jugendarbeit an den Interessen der Jugendlichen orientieren, Handlungsspielräume für die kreative Medienproduktion bieten, Partizipationsformen erproben und Jugendlichen selbst eine Multiplikatorenrolle erlauben. Das Internet wird in diesem Feld immer bedeutsamer. So könne die außerschulische Jugendarbeit zu gesellschaftlichem und sozialem Engagement anregen, indem sie z. B. den Raum bietet für die Mitgestaltung einer demokratischen und kreativen Netzkultur. Mit Blick auf die hierfür gebotene Flexibilität, bezogen auf die Themenstellung und die Erprobung innovativer Methoden, sei die Projektorientierung der aktiven Medienarbeit ein guter Ansatz. Dass viele der im Artikel genannten Beispielprojekte Preisträger des Dieter-Baacke-Preises sind, unterstreicht die Wirkung einer über diesen Preis getragenen und für die Projektlandschaft wichtigen Anerkennungskultur, die erfolgreiche Ansätze sichtbar macht. Auch andere Preise und Festivals, z. B. der Multimediapreis MB21, stehen für diese Anerkennungskultur, die auch die jugendlichen Akteurinnen und Akteure in ihrer Selbstwirksamkeitswahrnehmung stärkt.

Allerdings macht der Beitrag von Angela Tillmann auch deutlich, dass die gegenwärtige Projektorientierung der Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit die Frage der Verstetigung guter Ansätze nicht ausreichend beantworten kann, sofern die Ressourcen nicht strukturell abgesichert sind. Eine Herausforderung besteht darin zu klären, in welchen Kooperationen und mit welchen Strukturen und Ressourcen gute Ansätze der aktiven Medienarbeit weitergeführt werden können. Die Schulkonzepte der Ganztagschulen könnten hier einen

Kooperationsrahmen öffnen. Die von Angela Tillmann geäußerten Hinweise zur Eigenständigkeit in Kooperationen deuten darauf hin, dass außerschulische Jugendarbeit ihre Rolle hier noch finden muss.

Darüber hinaus stellt sich auch im Feld der außerschulischen Jugendarbeit die Herausforderung, eine medienpädagogische Grundqualifizierung der Fachkräfte und eine reaktions-schnelle Weiterqualifizierung zu organisieren, die auch Risiken der Mediennutzung mitbe-trachtet. So seien Pädagoginnen und Pädagogen bei der Begleitung der Medienproduktionen von Jugendlichen z. B. mit Urheberrechtsfragen konfrontiert.

Als weitere Entwicklungsfelder der außerschulischen Jugendarbeit sieht Angela Tillmann die Frage, welchen Beitrag die außerschulische Jugendarbeit zum Abbau digitaler Ungleichheit und zur Förderung von Inklusion leisten kann. Letztlich wird es auch darum gehen, schwer erreichbare Zielgruppen in Partizipationsprozesse einzubinden und zu aktivieren.

Das Berufsfeld Medienkompetenzförderung sowie die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Medienkompetenzförderung gehört zunehmend in das Aufgabenprofil des pädagogischen Personals im Kontext der frühkindlichen Erziehung, der Schulen, aber auch der außerschu-lischen Jugendarbeit. Damit entsteht an vielen Bildungsorten ein Arbeitsmarkt mit medien-pädagogischem Anforderungsprofil. Nunmehr geht es darum sicherzustellen, dass dieses medienpädagogische Anforderungsprofil vom gegenwärtigen und zukünftigen pädagogischen Personal auch erfüllt werden kann.

Dieser Frage widmen sich Franz Josef Röhl im Artikel über Aus- und Weiterbildung von päda-gogischen Fachkräften und Kai-Uwe Hugger im Artikel über das Berufsfeld Medienkompe-tenzförderung. Beide stellen fest, dass eine fachlich standardisierte, medienpädagogische Grundbildung für Beschäftigte in Kindertagesbetreuung, Schule und Jugendarbeit nicht aus-reichend vorhanden sei. Sinnvoll sei es, diese Grundbildung bereits in der Erzieherausbildung sowie in Studiengängen für pädagogische Berufe über ein fachlich abgestimmtes Kerncurricu-lum Medienpädagogik anzulegen. Die Debatte über eine medienpädagogische Grundbildung wird intensiv an vielen Orten geführt. Sie findet etwa Niederschlag in der bereits angesproche-nen KMK-Erklärung zur Medienbildung in der Schule (2012), im Abschlussbericht der Initia-tive „Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ“ der Ohu „Digitale Inte-gration & Medienkompetenz“ des „Internet und Gesellschaft Co:laboratory“ (2013), im Bericht der Projektgruppe Medienkompetenz der Enquetekommission „Internet und digitale Gesell-schaft“ (2011), im Forderungskatalog der Fachgruppe Schule der GMK (2011), im medienpäda-gogischen Manifest der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (2009) sowie in einem Position-spapier der Länderkonferenz Medienbildung aus dem Jahr 2008. Auch die Lehr- und Bildungspläne der Länder spielen in der Diskussion immer wieder eine Rolle.

Franz Josef Röhl und Kai-Uwe Hugger führen an, dass die Debatte über eine medienpädagogi-sche Grundbildung neben Lehrerinnen und Lehrern letztlich alle Studien- und Ausbildungs-gänge betrifft, bei denen Kinder und Jugendliche im Zentrum der Ausbildung stehen. Die Ausgestaltung und Implementierung einer medienpädagogischen Grundbildung für alle pädagogischen Berufe zählt zu den Herausforderungen der kommenden Jahre. Kai-Uwe Hug-ger charakterisiert diese Grundbildung als medienpädagogisches Orientierungswissen, das in

dem Sinne keine vollwertige medienpädagogische Ausbildung darstellt, aber überhaupt erst den Resonanzboden für medienpädagogische Problemstellungen und Lösungsansätze in der Praxis legt. Diese Grundbildung ist vor allem für das pädagogische Personal in der Kindertagesbetreuung und Schule relevant. Eine vollwertige medienpädagogische Ausbildung – wie sie vor allem in der außerschulischen Jugendarbeit gefragt ist – sei letztlich nur über ein Hauptfachstudium realisierbar.

Da Medienkompetenzförderung eine Daueraufgabe in pädagogischen Berufen ist, schreiben Franz Josef Röhl und Kai-Uwe Hugger auch dem Fort- und Weiterbildungsbereich eine hohe Relevanz zu. Auch in diesem Bereich gebe es bisher keine einheitlichen festgelegten Standards. Kai-Uwe Hugger schlägt daher ein Zertifizierungssystem medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen vor. Dahinter steht grundsätzlich die Frage, wie sich ein Prozess der Standardisierung medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen organisieren lässt.

Für den Arbeitsmarkt der Medienkompetenzförderung stellt Kai-Uwe Hugger eine Diversifizierung von Arbeitgebern und Arbeitsverhältnissen und eine Ausdifferenzierung der Themen von Medienkompetenzthemen fest. Zum Kernbereich medienpädagogischer Praxis, zu dem Arbeitgeber wie öffentliche Träger, Vereine, Jugendverbände, Kirchen etc. zählten, kämen Medien und medienpolitische Entscheidungsträger hinzu. Das Spektrum der Arbeitgeber hätte sich entsprechend um Verbände, Medienzentren, Landesmedienanstalten, Forschungsinstitute, Einrichtungen des Kinder- und Jugendmedienschutzes, aber auch um öffentlich-rechtliche und private Rundfunksender, Medienproduktionsunternehmen, Verlage, Agenturen oder Software-Unternehmen erweitert.

Wie andere Autoren auch, betont Kai-Uwe Hugger die Bedeutung lokaler Unterstützungsnetzwerke für die Vermittlung von Medienkompetenz und schlägt die Einrichtung von Medienkompetenznetzwerken vor Ort vor. Die Frage, mit welchen Partnern und in welchen Kooperationsformen lokale Medienkompetenznetzwerke erfolgreich sein können, stellt sich auch vor dem Hintergrund des Berufsfelds Medienpädagogik. Anspruch ist der Gedanke, die Medienkompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen in allen formalen, nonformalen und informellen Kontexten, in denen sie faktisch stattfindet, im jeweils angemessenen Rahmen auch fachlich begleiten zu können.

Ausblick

Der nun vorliegende Bericht weist auf Handlungsnotwendigkeiten und Entwicklungsperspektiven hin, denen sich die Medienpädagogik ebenso stellen muss wie Verantwortliche in Politik, Bildung und Gesellschaft, aber auch Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Für ein altersgerechtes Aufwachsen mit Medien ist es notwendig, die Vermittlung von Medienkompetenz als einen Prozess zu gestalten, in dem alle relevanten Akteurinnen und Akteure ihre jeweilige Aufgabe kennen und auch über die erforderlichen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, dieser Aufgabe auch gerecht zu werden. Dies gilt insbesondere für die Herausforderungen, die sich stellen mit Blick auf die Förderung von Inklusion und den Abbau digitaler Ungleichheit. Der Bericht kann einen Beitrag dazu leisten, auf seiner Grundlage in einem gemeinschaftlichen Diskussions- und Entwicklungsprozess notwendige Voraussetzungen zu schaffen.

Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft

Bernd Schorb/Ulrike Wagner

1. Summary

Das Medienhandeln ist eng mit der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpft, die im Begriff der Medienkompetenz gebündelt werden. Medienkompetenz wird dabei verstanden als integrierter Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz. Sie bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten. Dieses Verständnis von Medienkompetenz weist explizit Begriffsvarianten zurück, die Medienkompetenz auf instrumentelle Fertigkeiten reduzieren. Es hebt die Notwendigkeit und das Vermögen hervor, die medialen Symbolsysteme zu entschlüsseln sowie verständlich 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 erstens Wissen um Strukturen und Funktionen sowie instrumentelle Fertigkeiten (Wissensdimension) und zweitens die Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung der Strukturen und Angebote sowie des eigenen Handelns nach ästhetischen und ethisch-sozialen Kriterien (Bewertungsdimension). Insbesondere instrumentelle Fähigkeiten können im Mediengebrauch entwickelt werden. Für die Ausbildung der Fähigkeiten, sich zu orientieren, teilzuhaben und mitzugestalten, ist aber in der Regel die Unterstützung aus dem sozialen, familiären sowie pädagogischen Umfeld notwendig.

2. Der Umgang mit Medien: Eingebettet in den Alltag von Heranwachsenden

Medien und ihre inhaltlichen wie kommunikativen Angebote bilden für viele Kinder und Jugendliche 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. Je nach Entwicklungsstand und Alter wenden sich die Heranwachsenden den verschiedenen Medien zu. Zusätzlich gehen sie über die Medientätigkeiten vielfältigen Bedürfnissen und Motivlagen nach. Der Umgang mit Medien umfasst dabei wesentlich mehr als die Zuwendung zu massenmedialen Inhalten wie Fernsehen, Musik oder Printmedien. Im Zuge einer fortschreitenden Mediatisierung von Alltagskommunikation gehören dazu Tätigkeiten wie Kommunizieren, Spielen und Produzieren sowie die Veröffentlichung eigener Werke. Medien, ihre Angebote und ihre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen bieten also vielfältige Möglichkeiten für die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt. Vor allem folgende Aspekte sind dabei für Kinder und Jugendliche, je nach

Alter und Entwicklungsstand, in unterschiedlicher Ausformung relevant (Wagner/Eggert 2013):

- Sich in Beziehung setzen: Spätestens mit dem Ende der Kindheit stehen viele Kinder und Jugendliche in einem regen Austausch mit anderen Gleichaltrigen (z. B. über mediale Vorlieben oder in sozialen Netzwerkdiensten) und suchen in ihren medialen Selbstkonstruktionen ein Gegenüber, das 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, z. B. von Erwachsenen, bieten die Medien den jungen (Medien-)Nutzenden vielfältige Vorgaben und Vorlagen, die sie aufgreifen und in eigener Gestaltung erproben können.
- Sich als kompetent erleben: Nicht zuletzt wird in der Betrachtung des Medienhandelns von Kindern und 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: Die Mädchen und Jungen 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 auseinanderzusetzen.

2.1 Medienkompetenz: Grundlagen und Ziele medienpädagogischen Handelns

Medienkompetenz bestimmt sich inhaltlich aus der Perspektive, Menschen als aktiv Gestaltende ihrer Lebensführung und als aktiv Handelnde im Umgang mit Medien anzusehen. Da die Möglichkeiten zunehmen, sich mit und über Medien auszudrücken, zu kommunizieren und zu interagieren, steigen auch die Anforderungen an die Fähigkeiten der Subjekte, mit diesen Medien umzugehen. Dies betrifft die Kinder und Jugendlichen selbst, aber auch ihr familiäres und soziales Umfeld sowie ihre pädagogischen Bezugspersonen. Da die Medien zunehmend den Alltag durchdringen, ist ein kompetenter Umgang mit Medien notwendig, um ein souveränes und selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Geht man in diesem Sinne davon aus, dass Medien Werkzeuge des täglichen Handelns sind, dann ist es von Bedeutung, diese Werkzeuge nicht allein zu beherrschen, sondern ihre Tauglichkeit für die Lebensgestaltung im individuellen wie im sozialen Raum bestimmen zu können. Diese Reflexion der Tauglichkeit der Medien wiederum basiert unter anderem auf der Fähigkeit, sich und sein Leben an Normen und Werten auszurichten. Wenn mediale Inhalte unser Bewusstsein prägen, indem sie uns einerseits Orientierungen für die Einschätzung und Bewältigung des Lebens anbieten und andererseits in weiten Bereichen exklusiv Wissen vermitteln, so ist es notwendig, Kompetenzen zu entwickeln, diese Angebote zu bewerten und bewusst anzunehmen oder auch abzulehnen.

Medienkompetenz umfasst keinen messbaren Katalog an Wissen und Verhalten, sondern bezeichnet ein Bündel an „Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten“ (Tulodziecki 2011: 23). In diesem Verständnis ist Medienkompetenz ein Konstrukt, das pädagogische Ziele in den drei Dimensionen Wissen, Bewerten und Handeln umfasst. Diese Dimensionen bilden gleichsam

die Rahmung von Medienkompetenz (vgl. Schorb 2005; Theunert 2009)¹. Mit ihnen soll verdeutlicht werden, dass

- wir uns erstens Medien kognitiv aneignen, als Wissen um Medien und als Wissen, welches die Medien darbieten;
- es zweitens gegenüber der Vielfalt des medialen Angebotes die Notwendigkeit der besonnenen Wahl gibt, die auf der Grundlage einer Bewertung der Medien im subjektiven wie im kollektiven Kontext beruht;
- drittens Medien von den Menschen im Handeln angeeignet werden und zugleich Mittel und Mittler kommunikativen Handelns sind.

Diese Dimensionen, in denen sich Medienkompetenz entfaltet, sind Hilfestellungen, die in jedem pädagogischen Projekt, das sich die Aufgabe stellt, Menschen für ein souveränes Leben mit Medien zu unterstützen, konkretisiert werden müssen.

Wissen umfasst Funktions- und Strukturwissen: Unter Funktionswissen sind in erster Linie die instrumentell-qualifikatorischen Fertigkeiten und Kenntnisse zu fassen, die dem Umgang mit Medien z. B. als Hard- und Software vorausgesetzt sind. Das meint beispielsweise jenes Wissen, das die Einzelnen benötigen, um Computerprogramme zu installieren, eine Webseite aufzurufen oder eine Videokamera zu bedienen. Diese grundlegenden Fertigkeiten bestimmen jedoch nur die Möglichkeit, nicht aber die Qualität der Medienaneignung. Im weiteren Sinne, bezogen auf die Präsentationen der Medien, ist unter Funktionswissen auch ästhetisches Wissen zu fassen, das es erlaubt, die gestalterischen Möglichkeiten der Medien zu entschlüsseln und zu nutzen.

Dem Strukturwissen kommt eine herausragende Bedeutung im Kontext heutiger hochkomplexer Mediensysteme zu. In diesem Wissensbereich geht es um die Netzwerke, in die Medien eingebunden sind bzw. die mittels Medien geschaffen werden. Das Wissen über Mediennetze, ihre Beschaffenheit, ihre Akteure und auch die Eigentümer dieser Netze sowie deren politisch-ökonomische Interessen ist zentraler Bestandteil des Strukturwissens. Immer mehr Lebensbereiche werden von Medien durchdrungen oder gar medial geschaffen als eine Welt, die als mediale in die reale integriert ist. Diese Entwicklung macht es notwendig, das Gesamte in seinen Strukturen zu erkennen, um so im Konkreten seine Bedeutung einschätzen zu können.

Bewerten umfasst im Kontext von Medienkompetenz die Fähigkeiten, erstens die hinter den medialen Phänomenen liegenden Interessen zu erkennen und zweitens mediale Angebote, Strukturen und Techniken kritisch zu reflektieren.² Die kognitive Analyse wird der Bewertung der Medien zugrunde gelegt. So ist es z. B. mit Blick auf das Internet und die herkömmlichen Massenmedien notwendig aufzudecken, wie die als einzelne Phänomene erscheinenden Medien in lokale und globale Netze und Interessen eingebunden sind.

Die ethisch-kritische Reflexion von inhaltlichen Angeboten und medientechnischen Strukturen bildet eine weitere wichtige Grundlage einer umfassenden Medienaneignung. Sie beinhaltet als normative Zielstellung für die Subjekte, aus der Konsum-Rolle in die Rolle von gestalterisch Tätigen zu wechseln. Sowohl mediale Techniken als auch Inhalte sind nicht

1 Dieses Begriffsverständnis hat sein Fundament zum einen in einer handlungsorientierten Perspektive auf Medienpädagogik und zum anderen in einer normativen Perspektive auf das Medienhandeln der Menschen, wie es von Baacke (1973) in die medienpädagogische Fachdiskussion eingeführt wurde. Einen aktuellen Überblick zur Entwicklung des Begriffs und seiner Abgrenzung zum Begriff der Medienbildung bietet Tulodziecki (2011).

2 Vgl. zur Medienkritik ausführlich Niesyto 2009.

deterministisch festgelegt, sondern variabel gestaltbar. Je nachdem, ob ökonomische, ökologische, private oder soziale Interessen dominieren, erweist sich auch die Gestaltung von Medien unterschiedlich. Die Fähigkeit zur ethischen Bewertung, eingebunden in ein soziales Wertgefüge, ermöglicht es den Subjekten, sich an gesellschaftlich relevanten Diskursen zu beteiligen. Einfluss kann nur nehmen, wer die Strukturen, in die sein Leben eingebettet ist, erkennt und die daraus resultierenden individuellen wie sozialen Folgen für sich und seine Lebenswelt ableiten kann.

Die beiden Dimensionen Wissen und Bewerten sind eng miteinander verzahnt und bilden die Grundlage, um *Orientierung* in komplexen Medienwelten zu finden. Die Wissens- und Erfahrungsbestände der Subjekte speisen sich aber nicht alleine aus dem Wissen und der Reflexion über die Medienwelt. Welche medialen Inhalte und Kommunikationsangebote überhaupt in den Blick geraten, ist eng verbunden z. B. mit den individuellen Motiven, Interessen und Bedürfnissen, mit dem Handeln von Bezugspersonen aus dem sozialen Umfeld und den lebensweltlichen Bedingungen. Orientierung schließt aber auch weitere, von den Medien weitgehend unabhängige Wissensbereiche ein, beispielsweise das Wissen um die Rechte der Einzelnen in der Zivilgesellschaft. Die Entwicklung von zur Orientierung beitragenden Fähigkeiten ermöglicht es, dass Menschen im Umgang mit der komplexen Medienwelt eine eigene Position finden und vertreten können.

Im *Handeln* realisieren sich Wissen und Bewertung als selbstbestimmtes und zielgerichtetes mediales Tun der Menschen. Sie verarbeiten reflektiert mediale Inhalte und Präsentationen, kommunizieren medienvermittelt, gestalten und veröffentlichen selbstbestimmt eigene Inhalte und Werke und können zudem an medial vermittelten Diskursen partizipieren. Vor allem auf die Mediengestaltung ist an dieser Stelle besonderes Augenmerk zu legen: Sie braucht geistigen Freiraum, um Fantasie und Kreativität zu entwickeln. Das Schöpferische des Gestaltungsprozesses liegt darin, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken, mit anderen zu kooperieren, Fähigkeiten der anderen anzuerkennen und technische und inhaltliche Möglichkeiten der Medien bewusst auszuwählen und zu nutzen sowie Anerkennung zu erleben.

2.2 Anforderungen zur Entwicklung von Medienkompetenz

Als Zielvorstellung umfasst Medienkompetenz also die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen zu gestalten, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln. Die Förderung von Medienkompetenz ist in engem Bezug zum Alter und zum Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen zu betrachten. Eine alters- und entwicklungsgemäße Förderung von Medienkompetenz muss daher die Spezifika des Medienumgangs in der jeweiligen Altersstufe berücksichtigen (vgl. Theunert 1999).

Medienkompetenz impliziert im skizzierten Begriffsverständnis auch, an der gesellschaftlichen Kommunikation zu partizipieren und Gesellschaft mitzugestalten. Partizipation und Medienhandeln sind unter den Bedingungen von Mediatisierung enger denn je miteinander gekoppelt. Mit Partizipation ist gemeint, über mediale Kommunikations- und Interaktions-

strukturen an der Gestaltung einer Gemeinschaft mitwirken bzw. an der medial gestalteten gesellschaftlichen Informations- und Kommunikationswelt aktiv teilnehmen zu können. Eine wesentliche pädagogische Aufgabe ist daher, die Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Dies gilt für den Gebrauch aller Medien, ihrer Angebote und Inhalte. Zentral bleiben Fähigkeiten, um mediale Strukturen und ihre Handlungsoptionen zu überblicken, ihre Inhalte zu bewerten und sich in diesen Strukturen zu orientieren, z. B. im Sinne einer Einschätzung von Quellen und der Zuweisung von Relevanz.

Notwendige Erweiterungen des Fähigkeitenbündels für einen souveränen Medienumgang sind aber insbesondere in Bezug auf zunehmend digitalisiert verfügbare Inhalte und digitale Kommunikations- und Interaktionsstrukturen festzustellen (vgl. Wagner/Brüggen 2013: 234 f.; Schorb/Würfel 2012): So gehört es für viele Jugendliche dazu, sich medial zu artikulieren und zu kommunizieren. Im Zuge dessen ist es notwendig, die Konsequenzen des eigenen Handelns in Bezug auf eine (teil-)öffentliche Darstellung der eigenen Person und der eigenen Artikulationen sowie möglicher Auswertungen der preisgegebenen Daten durch Dritte abzuschätzen. Aber auch mediale Inhalte für Vorschul- oder Grundschulkindern sind zunehmend online verfügbar oder mit Online-Angeboten verzahnt (z. B. PC- oder Konsolenspiele und ihre zugehörigen Internetseiten). Hier sind insbesondere die Eltern und pädagogischen Fachkräfte in den Blick zu nehmen, damit sie Kinder und Jugendliche alters- und entwicklungsangemessen sowie mit der notwendigen Sensibilität für individuelle Bedürfnisse an Medien heranzuführen und mit medialen Tätigkeiten vertraut machen können.

Bei allen Bemühungen und Aktivitäten der Medienkompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen ist zentral, dass die Entwicklung eines souveränen Umgangs mit Medien nicht als individuelles Unterfangen der Einzelnen und ihrer Familien zu sehen ist, sondern es dabei der Unterstützung durch professionelle pädagogische Strukturen und einer gesellschaftlichen Diskussion über die Bedeutung von Medien in unserer Gesellschaft bedarf.

3. Literatur

- Baacke, Dieter (1973):** Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011):** Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2009):** Medienkritik. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: kopaed, 205–208.
- Schorb, Bernd (2005):** Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, 257–262.
- Schorb, Bernd/Würfel, Maren (2010):** Social Networks, Real-Time-Web, Medienkonvergenz. Was heißt Medienkompetenz heute? In: Hoffmann, Dagmar/Neuß, Norbert/Thiele, Günter (Hrsg.): Stream your life!? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: kopaed, 57–69.
- Theunert, Helga (1999):** Medienkompetenz. Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed, 50–59.

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

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

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 11–40.

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (2013): Schlussfolgerungen für Pädagogik und Jugendmedienschutz. In: Dies. (Hrsg.): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. Baden-Baden: Nomos (BLM-Schriftenreihe, Band 101), 221–248.

Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne (2013): Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1024> (im Erscheinen).

Forschungsüberblick und Forschungsbedarf

Dagmar Hoffmann

1. Summary

Die sozialwissenschaftliche Forschung zum Zusammenhang von Medien, Kommunikation und individueller Lebensführung kann für den deutschsprachigen Raum insgesamt kaum überblickt werden, wenngleich jedoch das Spektrum an medienpädagogischer Forschung recht überschaubar ist. Medienpädagogische Forschung konzentriert sich vorrangig auf die Umgangs- und Nutzungsweisen der Kinder und Jugendlichen mit bestimmten Medien und untersucht, inwieweit diese die Entwicklung der Heranwachsenden beeinträchtigen oder fördern können. Im Zuge der demografischen Entwicklung werden auch verstärkt die Medienzugänge und Nutzungskompetenzen von Erwachsenen höheren Lebensalters untersucht. Die Forschungsschwerpunkte richten sich in der Regel nach neuesten Medienentwicklungen aus. Der Forschungsbedarf ist aufgrund der Ausdifferenzierung der Medien und zugleich Konvergenz der Medien groß und kann derzeit nicht hinreichend von den vorhandenen Forschungseinrichtungen inklusive Hochschulen gedeckt werden.

2. Forschungsansätze

Betrachtet man die Geschichte der medienpädagogischen Forschung (im Überblick Vollbrecht 2001; Kübler 2006; Sander/von Gross/Hugger 2008), so reicht diese bis in die 1950er-Jahre hinein, in denen man sich zunächst mit der Bedeutung und Wirkung der Filmrezeption für Jugendliche beschäftigte und sich um erste, aussichtsreiche Forschungszugänge bemühte. Die ersten Forschungsprogramme waren eher bescheiden, konzentrierten sich auf quantitative, standardisierte Erhebungen und erweiterten sich dann allmählich um qualitative Verfahren wie etwa Interviews, Filmgespräche und Fernsehtagebücher (vgl. Kübler 2006: 15 ff.). Ausgehend von einer bewahrpädagogischen, kulturkritischen Perspektive fragte man in den Anfängen der Medienpädagogik vor allem nach den Folgen und den Beeinträchtigungspotenzialen der Mediennutzung für Kinder und Jugendliche. Erst mit dem Aufkommen von „motivationalen, subjekt- und bedürfnisorientierten Konzepten“ (ebd.: 15), die stärker den Mediennutzer und seine Interessen, Befindlichkeiten und Neigungen in den Vordergrund der Betrachtungen stellen, werden auch die Entwicklungsleistungen der Medien, ihre Nutzung und Aneignung in Untersuchungen berücksichtigt. Zugleich differenzieren sich die Methoden der medienpädagogischen Forschung aus. Angestrebt wird, Kinder, Jugendliche und Familien verstärkt in ihrem Medienhandeln in verschiedenen Umgebungen zu beobachten und das komplexe Medienhandeln im Kontext der Familie, der Gleichaltrigen sowie der von jungen Menschen aufgesuchten Freizeittorte zu erforschen. Als ein wichtiges Referenzmodell der medienpäda-

gogischen Forschung kann das sozialökologische Modell der Mediensozialisation (vgl. Baacke 1980; Vollbrecht 2010) betrachtet werden, das auch unter dem Begriff des medienökologischen Ansatzes bekannt ist (vgl. Vollbrecht 2001: 139; Ganguin/Sander 2005). Anhänger dieses Modells stellen die Mensch-Medien-Interaktion immer in einen Zusammenhang mit soziokulturellen und sozialstrukturellen Gegebenheiten der Sozialisation. Sie fragen danach, wo und mit wem Medien aus welchen Gründen mit welchem Effekt genutzt werden. Dabei betrachtet man Medien zunächst wertneutral als Geräte, Werkzeuge, Vermittlungsinstrumente und/oder als Technologien, die Inhalte bereitstellen, denen sich Rezipienten zuwenden. Menschen kommunizieren mittels Medien und agieren in ihnen und über sie. Bis heute ist dieses Modell wegweisend für Konzepte der Medienbildung und Medienkompetenz, wobei sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Praktikerinnen und Praktiker immer wieder fordern, sich stets mit den Möglichkeiten insbesondere neuer Medien(-technologien) und auch mit neuen Medieninhalten sowie Medienästhetiken (Form und Gestalt) auseinanderzusetzen. Sie beobachten und analysieren dabei, inwieweit Medientechnologien, Medienakteurinnen bzw. -akteure und Medieninhalte a) von Bedeutung im Alltag von Heranwachsenden sind und b) Einfluss auf deren Entwicklung nehmen können.

Wenn man sich heute mit der Rolle und Bedeutung der Medienzuwendung vor allem junger Menschen wissenschaftlich auseinandersetzt, ist man überwiegend mit Theoriemodellen und Forschungskonzepten konfrontiert, denen ein funktionales Kommunikationsverständnis zugrunde liegt und die Rezipientin bzw. den Rezipienten als aktiv Handelnde bzw. Handelnden begreifen (vgl. z. B. Kübler 2010: 21). Medienkommunikation, d. h. Medienrezeption und -zuwendung, wird als soziales Handeln verstanden, das in der Regel nicht losgelöst von der sozialen Einbettung des Individuums in die Gesellschaft betrachtet, erklärt und gedeutet werden kann. Die Art der Medienrezeption ist einerseits von der medialen Angebotsseite abhängig, aber sie bestimmt sich andererseits ganz wesentlich aus den Bedürfnissen der Rezipientin bzw. des Rezipienten und ihren bzw. seinen allgemeinen Handlungsoptionen. Bedürfnisse von Menschen können einerseits situativen Gegebenheiten geschuldet sein oder andererseits entwicklungsbezogen oder/und eine Konsequenz gesellschaftlich-kultureller Prozesse sein. Um das mediale Handeln der Menschen umfassend verstehen und deuten zu können, bedarf es folglich einer ganzheitlichen Sicht auf ihre individuellen Lebenskontexte, auf ihre sozial-kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten sowie ihre biografischen Erfahrungen (vgl. u. a. Bonfadelli 1981; Kübler 2009; Hoffmann 2011; Wagner 2011). Individuelle Motivlagen der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen sollten nicht allein situativ, sondern als komplexer Prozess betrachtet werden, wobei entwicklungsbedingte Besonderheiten und gesellschaftliche Bedingungen zu berücksichtigen sind. Nur so ist ein umfassendes „kontextuelles Verstehen der Medienaneignung“ (Schorb/Theunert 2000: 37) möglich.

Die zeitgenössische, medienpädagogisch orientierte Forschung zeichnet sich durch die Anwendung vielfältiger qualitativer und quantitativer Methoden aus, die zunehmend auch kombiniert werden (Mehrmethodenmix bzw. Triangulation). Sich einem komplexen, sozialen Phänomen – wie der Mediennutzung und ihren Konsequenzen für den Alltag und die Entwicklung von Heranwachsenden – mittels verschiedener Untersuchungsverfahren zu nähern, verspricht in der Regel einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn. So werden zum Beispiel Heranwachsende zu ihrer Mediennutzung *befragt* und in ihrem Medienhandeln *beobachtet* und längere Zeit *begleitet*. Es werden nicht nur Nutzungsweisen, sondern auch Medieninhalte analysiert

und in Beziehung zueinander gesetzt. Welche Verfahren letztlich angewendet werden, wie viele Heranwachsende und mitunter auch Bezugspersonen sowie welche und wie viele Medien(-inhalte) untersucht werden können, hängt jeweils von den zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen der Projektbeteiligten ab.

3. Klientel und Forschungslandschaft

Im Fokus der medienpädagogischen, kommunikations- und sozialwissenschaftlichen Forschung stehen Kinder und Jugendliche, wobei Letztere weitaus häufiger zu ihren Mediennutzungsweisen befragt werden als Kinder. Dies hat mehrere Gründe: a) Jugendliche lassen sich weitaus einfacher als Kinder untersuchen, welche oftmals Hilfestellungen benötigen und Face-to-Face befragt werden müssen; b) Dafür bedarf es entsprechender Kompetenzen und Zugänge, um Kinder *in* und *zu* ihrem Medienhandeln zu befragen oder dieses zu untersuchen (vgl. Paus-Hasebrink 2005) und c) Kinder beschäftigen sich vorzugsweise im häuslichen Umfeld mit Medien, zu dem man nicht problemlos Zugang erhält bzw. über das man nicht ohne Weiteres Untersuchungen anstellen kann, weil Eltern sich mitunter schnell in der Kritik sehen. Gleichwohl ist man in jüngster Zeit zunehmend bemüht, insbesondere bei der Erforschung von Medienaneignungsprozessen von jüngeren Kindern auch die Erziehungsberechtigten sowie Geschwister (selten Freundinnen und Freunde) miteinzubeziehen. Generell lässt sich bilanzieren, dass in vorliegenden Studien Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus häufig unterrepräsentiert sind ebenso wie Heranwachsende mit Migrationshintergrund. Diese erreicht man kaum durch Akquisen für eine Freiwilligenstichprobe (z. B. für Gruppendiskussionen, die in der Freizeit durchgeführt werden), sondern eher bei Befragungen im Klassenverband. Letztere werden im Bereich der Kinder- und Jugendmedienforschung jedoch immer weniger genehmigt, da die Schulen durch die IGLU- und PISA-Befragungen sowie bildungspolitische Evaluationsstudien seit Jahren recht stark beansprucht werden und die Genehmigungsbehörden genau abwägen, welche Studien (insbesondere in Unterrichtszeiten) überhaupt noch angemessen und zumutbar sind. Zudem finden sich kaum Untersuchungen über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen oder/und geistigen Beeinträchtigungen.

Was sich insgesamt im Bereich der medienpädagogisch orientierten Kinder- und Jugendmedienforschung an aktuellen Studien finden lässt, ist nicht gut zu überblicken, da nicht alle kürzlich abgeschlossenen und laufenden Forschungsprojekte in den gängigen Datenbanken (z. B. SOFIS von GESIS) gemeldet sind. Dort lassen sich zumeist nur universitäre oder drittmittelgeförderte Projekte wiederfinden. Nicht wenige Untersuchungen finden aber auch außeruniversitär statt und sind zum Teil kommerziell intendiert (z. B. von Icon Kids & Youth, München). Zu bedenken ist zudem, dass Mediennutzungsweisen mitunter in sogenannten Panorama-Studien mit erfasst werden (z. B. den Shell-Jugendstudien oder Studien des Deutschen Jugendinstituts), diese dann aber nicht als Kinder- und Jugendmedienstudien firmieren. Bedauerlicherweise haben die einschlägigen Wissenschaftsgesellschaften auch bislang keine Datenbanken oder Online-Portale eingerichtet, die Projekte listen. Zudem existiert kein Review-Journal, das sich umfassend und ausschließlich der Kinder- und Jugendmedienforschung widmet. Viele oftmals interessante und wertvolle Qualifizierungsarbeiten im Bereich der Kinder- und Jugendmedienforschung, Untersuchungen für Sendeanstalten und

manch andere Auftragsstudie werden erst gar nicht öffentlich. Eine Bestandsaufnahme über aktuelle Forschungsschwerpunkte kann folglich nur selektiven Charakter haben. Hilfreich sind die Berichte verschiedener Forschungseinrichtungen, die medienpädagogische Forschung betreiben, wie etwa das JFF – Institut für Medienpädagogik München, das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) oder die Landesmedienanstalten, die Studien in Auftrag geben. Auch zum Forschungsspektrum des Hans-Bredow-Instituts und des Deutschen Jugendinstituts gehören medienpädagogische Forschungsprojekte. Einen Einblick in laufende und abgeschlossene Projekte liefern die Fachzeitschriften *merz*, *merz wissenschaft* und *TelevIZIon* sowie die Zeitschrift *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, die seit 2000 online erscheint (medienpaed.com). Des Weiteren berichten unregelmäßig die Zeitschriften *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *m+k* und auch die monatlich erscheinenden *Mediaperspektiven* über neuere Ergebnisse aus dem Bereich der Kinder- und Jugendmedienforschung. Die Untersuchungsberichte und Ergebnisse der Studien der Landesmedienanstalten werden in der Regel zeitnah in den Schriftenreihen der jeweiligen Landesmedienanstalten publiziert. Einen guten Überblick über aktuelle Forschungsschwerpunkte liefern zudem die Jahrbücher der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie die Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Auch der seit 2008 jährlich verliehene *medius-Preis* über innovative, wissenschaftliche und praxisorientierte Abschlussarbeiten verweist auf bedeutsame empirische Studien, die sich mit Medienbildungsprozessen und medienpädagogischen Handlungsfeldern beschäftigen. Seit 2011 ehrt auch die Sektion Medienpädagogik der DGfE-Promovendinnen und -Promovenden, die sich in ihrer Dissertation mit essenziellen Fragen der Medienpädagogik auseinandersetzen und einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der Medienpädagogik leisten.

Forschungseinrichtungen:

- | Deutsches Jugendinstitut München
- | Hans-Bredow-Institut Hamburg
- | Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) München
- | JFF – Institut für Medienpädagogik München

Zeitschriften:

- | *merz | medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, München: kopaed (5 Ausgaben pro Jahr)
- | *merz wissenschaft*, München: kopaed (1 Ausgabe pro Jahr)
- | *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, die seit 2000 online erscheint (medienpaed.com) (2 Schwerpunktausgaben pro Jahr, Einzelbeiträge kontinuierlich)
- | *TelevIZIon*, München: IZI (2 Ausgaben pro Jahr, auch online verfügbar)
- | *Mediaperspektiven*, Frankfurt/Main: ARD-Werbung SALES & SERVICES GmbH (monatlich)
- | *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Leverkusen: Barbara Budrich (4 Ausgaben pro Jahr)
- | *Medien und Kommunikationswissenschaft m+k*, Baden-Baden: Nomos (4 Ausgaben pro Jahr)

Jahrbücher und Schriftenreihen:

- | Jahrbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS
- | GMK Schriftenreihe, München: kopaed
- | Schriftenreihen der Landesmedienanstalten, Berlin: Vistas

Auszeichnungen:

- | medius – Preis für innovative, wissenschaftliche und praxisorientierte Abschlussarbeiten, Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), das Deutsche Kinderhilfswerk (DKHW) (seit 2008) und Medienanstalt Berlin Brandenburg (seit 2013)
- | Promotionspreis Medienpädagogik der Sektion Medienpädagogik der DGfE (seit 2011)

Zu unterscheiden sind im Wesentlichen auf der einen Seite deskriptive Studien, die nicht theoriegeleitet konzeptioniert sind und den Fokus vorrangig auf das Erfassen von Mediennutzungshäufigkeiten, Nutzungsdauer und Nutzungsweisen legen. Hier sind vor allem die KIM- und JIM-Studien zu erwähnen, die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden: Seit 1998 werden jährlich über 1.000 12- bis 19-Jährige zu ihrem Mediengebrauch befragt, seit 1999 alle zwei Jahre über 1.000 6- bis 13-Jährige und auch deren primäre Erziehungspersonen zu den Themenbereichen Medien, Computer und Internet. Seit 2011 werden diese Daten um Informationen über die Kommunikation und Mediennutzung in Familien ergänzt (FIM-Studien). Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest stellt damit kontinuierlich repräsentative Daten zur Verfügung, die oftmals weiteren Forschungszwecken dienen und von denen komplementäre Forschungsfragen abgeleitet werden können.

Regelmäßig wiederkehrende Studien:

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (online verfügbar unter www.mpfs.de):

- | **KIM-Studie.** Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger
- | **JIM-Studie.** Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger
- | **FIM-Studie.** Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien

Auf der anderen Seite finden sich *wissenschaftliche Studien*, die sich der Erforschung komplexerer Zusammenhänge in Bezug auf die Bedeutung der Mediennutzung von Heranwachsenden zuwenden. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass die jeweiligen Forschungsvorhaben sowie ihre Untersuchungsanlagen in der Regel mit Theoriemodellen oder/und besonderen Forschungsparadigmen verknüpft werden. Wissenschaftliche Studien sind vorzugsweise zweckorientiert und ihre Erkenntnisziele fokussieren im Allgemeinen a) auf die Ursachen und Motive bestimmter Mediennutzungsweisen, b) auf die mittel- und langfristigen Folgen der Mediennutzung

und c) auf die Bedeutung der Medienzuwendung und Medienaneignung im Kontext von Individuation und Sozialisation. Die Forschungsergebnisse zeigen zumeist obligatorisch Konsequenzen für die pädagogische Praxis und den Erziehungsalltag auf. Darauf aufbauend lassen sich in der Regel Konzepte für eine effiziente und nachhaltige Vermittlung von Medienkompetenz entwickeln.

Beispielhafte wissenschaftliche Studien:

- Kai-Uwe Hugger (2009): **Junge Migranten online:** Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden: VS.
- Rudolf Kammerl/Lena Hirschhäuser/Moritz Rosenkranz/Christiane Schwinge (2012): **EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien.** Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Berlin: Pabst.
- Jan-Hinrik Schmidt/Ingrid Paus-Hasebrink/Uwe Hasebrink (Hrsg.) (2009): **Heranwachsen mit dem Social Web.** Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM NRW. Band 62. Berlin: Vistas.
- Angela Tillmann (2008): **Identitätsspielraum Internet.** Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim und München: Juventa.
- Ulrike Wagner/Christa Gebel/Claudia Lampert (Hrsg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: **Medienerziehung in der Familie.** Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien LfM NRW. Band 72. Berlin: Vistas.

4. Aktuelle Forschungsschwerpunkte

Anliegen medienpädagogisch orientierter Forschung ist es, die Defizite und die Potenziale beim Umgang mit Medien sichtbar zu machen und Unterstützungsmomente anzubieten, die einen kompetenten Umgang mit den Dynamiken und Möglichkeiten expandierender Medienbereiche ermöglichen. Es gilt Menschen zu befähigen, sowohl kritisch rezeptiv als auch selbstbestimmt und kreativ handelnd sowie sozial verantwortlich Medien zu nutzen. Im Zentrum der Forschung stehen zumeist neue Medienangebote, deren Potenziale und Risiken es einzuschätzen gilt.

4.1 Kindermedienforschung

Seit vielen Jahren widmet sich die Kindermedienforschung der Ermittlung der Zugänge von Kindern zu Medien und der Erfassung ihres präferierten und regelmäßig genutzten Medienensembles. Ein inzwischen geradezu klassisches Untersuchungsfeld ist die Analyse der Lesemotivation von Kindern mit dem Ziel, Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz zu erarbeiten. So initiiert u. a. das Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen Forschungsprojekte in Kooperation mit verschiedenen Partnern (siehe www.stiftunglesen.de/forschung), die vielfältige, effiziente Möglichkeiten der Lesekompetenzförderung in Erfahrung bringen wollen.

Der Umgang von Kindern mit Online-Angeboten weckt in den letzten Jahren auch immer stärker das Forschungsinteresse. Hier findet sich neben entwicklungs- und sozialpsychologischen Studien eine internationale Längsschnittstudie des Forschungsnetzwerks EU Kids Online, an der 32 europäische Länder beteiligt sind und an dem das Hans-Bredow-Institut als deutscher Partner mitwirkt. Das Projekt beinhaltet eine europaweite Repräsentativbefragung zur Risikowahrnehmung respektive zur sicheren Internetnutzung von Heranwachsenden. Dafür wurden bislang 25.000 9- bis 16-Jährige und deren Eltern aus 25 europäischen Ländern befragt (siehe www.eukidsonline.net und www.eukidsonline.de).

Ein weiterer größerer Themenkomplex ist die Bedeutung und der Erwerb einer Informationskompetenz sowie das Wissensmanagement von Kindern. In dem Zusammenhang wird in einer komplexen, mehrjährigen Studie des Deutschen Jugendinstituts in Zusammenarbeit mit Kindersuchmaschinenbetreibern der Umgang von 6- bis 13-Jährigen mit kinderspezifischen Suchmaschinen untersucht. Im Fokus der Studie stehen Fragen danach, welche Themen Kinder über welche Suchmaschinen aufrufen, welche Suchmaschinen wie genutzt werden und welche Unterstützung Kinder bei ihren Recherchen im Netz benötigen (vgl. Feil/Grobbin 2012).

4.2 Jugendmedienforschung

Das Feld der medienpädagogisch orientierten Jugendmedienforschung ist deutlich heterogener und disparater als das der Kindermedienforschung. Im Vergleich zu vor zehn Jahren, als für das Jahrbuch Jugendforschung der Versuch einer Übersicht über aktuelle Projekte der Jugendmedienforschung vorgenommen wurde (vgl. Hoffmann 2003), kann festgestellt werden, dass die Jugendmedienforschung ihre Schwerpunkte gegenwärtig deutlich weniger auf Aspekte der Fernsehnutzung legt, sondern primär auf das Web 2.0, wobei speziell – und das sehr vielschichtig – der Umgang Heranwachsender mit sozialen Online-Netzwerken untersucht wird. Im Mittelpunkt der Betrachtungen verschiedener Studien stehen die Chancen von sozialer und politischer Partizipation und Mitbestimmung im Web 2.0 sowie die sozialen, ethischen und rechtlichen Problematiken, die sich im Umgang mit dem Social Web ergeben (können). Ein wichtiger Themenbereich in diesem Kontext ist Cyberbullying und der Umgang mit jugendgefährdenden Inhalten (wie z. B. Gewalt und Pornografie). Herauszustellen sind auch Studien zur konvergenzbezogenen Medienaneignung unter Einbezug der persönlichen und lebensweltlichen Bedingungen. So wird seit August 2006 an der Universität Leipzig ein Monitoring durchgeführt, das die konvergenzbezogene Medienaneignung Jugendlicher im Kontext ihrer Identitätsarbeit mittels regelmäßiger quantitativer Onlinebefragungen sowie qualitativer Intensivinterviews längsschnittlich auswertet (www.uni-leipzig.de/mepaed/medienkonvergenz-monitoring).

Ein Dauerbrennerthema ist der Umgang junger Menschen mit Computerspielen, deren Aneignung und Wirkungsweisen im Kontext von Entwicklung und schulischem Lernen. Hierzu liegen zahlreiche Studien aus den Bereichen der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie und der Kriminologie vor, die das Ziel verfolgen, die Gefahren- und/oder Ressourcenpotenziale des Computerspielens aufzuzeigen.

4.3 Sonstige Medienkompetenzforschung

Im Hinblick darauf, wer als einflussreiche Vermittlungsinstanz von Medienkompetenz agiert, richtete sich bislang das Hauptaugenmerk in der medienpädagogisch orientierten Kinder- und Jugendmedienforschung primär auf die Eltern. Sozialökologisch betrachtet, ist aber das familiäre Umfeld nur *ein* Sozialisationskontext, in dem Kinder und Jugendliche mit Medien in Berührung kommen und Mütter und Väter als Vorbilder handeln sowie erzieherisch auf das Medienhandeln ihrer Kinder einwirken. Erst in jüngster Zeit wird auch die medienpädagogische Kompetenz und Performanz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten sowie Lehrerinnen und Lehrern empirisch untersucht (vgl. u. a. Schneider et al. 2010; Meister et al. 2012). Zudem entwickelt sich in Deutschland derzeit ein eigenständiger Bereich der sogenannten Medialternsforschung, die sich dem Umgang älterer Menschen mit Medien widmet und sich zum Ziel setzt, dieser Bevölkerungsgruppe bei der Aneignung insbesondere neuer Medientechnologien Unterstützungsangebote aufzuzeigen (im Überblick Schorb/Hartung/Reißmann 2009). Seit 2010 führt der Verein Gesellschaft-Altern-Medien (GAM) regelmäßig Jahrestagungen zu diesem neuen Forschungsgebiet durch (www.gesellschaft-altern-medien.de).

5. Forschungsbedarf

Nach Durchsicht bisheriger und aktueller Studien lässt sich festhalten, dass Medien – analoge als auch digitale – weit mehr als nur sozial-integrative Funktionen im Kindes- und Jugendalter übernehmen. Sie sind im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation von ganz zentraler Bedeutung. Derzeit weiß man vergleichsweise viel über die Medienausstattung von Heranwachsenden, über Nutzungsweisen und auch die kurzfristigen Folgen der Nutzung. Jedes Medium macht spezifische Angebote, erfüllt damit verschiedene Funktionen und verschafft vielfältige Bedürfnisbefriedigungen. Bei den von Kindern und Jugendlichen favorisierten Medien handelt es sich zumeist um Kommunikationsträger und Informationsvermittler, die sowohl zur Konsumtion, zu Produktions- als auch zu Reproduktionszwecken genutzt werden können. Die stetige technische Weiterentwicklung von Medien(-technologien) meist innerhalb kurzer Zeit, geht zwangsläufig mit veränderten oder erweiterten Nutzungsweisen einher, was für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen eine große Herausforderung darstellt und auch die Chancen auf die Nachhaltigkeit von Erkenntnissen verringert. Es gilt hier entsprechend schnell zu reagieren und das zum Teil kurzfristige Verfallsdatum von Forschungsergebnissen sowie auch vermehrt crossmediale, konvergente Nutzungsweisen zu bedenken. Insofern gibt es einen kontinuierlichen Bedarf an medienpädagogischer Forschung, die Handlungsfelder aufzeigen und aussichtsreiche Bildungsprogramme entwerfen kann.

Unnötig und wenig zeitgemäß scheint ein dogmatisches Festhalten an kulturpessimistischen Perspektiven in der Forschung, die den modernen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht werden. Der Umgang mit Medien jeglicher Art sollte als essenzielle, selbstverständliche Kulturtechnik betrachtet werden, die in einer zunehmend mediatisierten Welt in alltäglichen und beruflichen Bereichen absolut notwendig ist. Durch die dominante Risikoperspektive auf die Mediennutzung wird oftmals der Blick auf die Entwicklungspotenziale von

Medien verstellt und werden auch bestimmte Medien in der Forschung vernachlässigt bzw. nur marginal behandelt. Man denke an Podcasting, Mashups, Bild- und Videoportale oder Social Online Games sowie Mobile Learning, das erst in jüngster Zeit ins Blickfeld der Forscherinnen und Forscher geraten ist. Auch fehlt es bislang an Studien, die die Nachhaltigkeit der Nutzung, d. h. auch ihre Sozialisationsrelevanz im Lebensverlauf, explizit berücksichtigen. Es lässt sich viel darüber aussagen, wie Medien im Kindes- und Jugendalter unmittelbar erlebt werden, aber wenig darüber, wie diese Medienerlebnisse und Medienerfahrungen biografisch wirksam werden.

Die einschlägigen Wissenschaftsgesellschaften und auch Forschungsinstitute bemühen sich um einen kontinuierlichen Austausch über aktuelle Forschungsbereiche, stehen aber teilweise auch in Konkurrenz zueinander. Um Forschungsdefizite exakt und systematisch ermitteln zu können, wäre die Einrichtung einer Datenbank (oder eines Online-Portals) zu empfehlen, das abgeschlossene und laufende Projekte auflistet. Ferner wird ein Review-Journal vorgeschlagen, das sich umfassend und ausschließlich der Kinder- und Jugendmedienforschung widmet.

6. Literatur

- Baacke, Dieter (1980):** Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: deutsche jugend, 28. Jg., H.11, 493–505.
- Bonfadelli, Heinz (1981):** Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Berlin: Volker Spiess.
- Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2005):** Medienökologie. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK | UTB, 222–231.
- Feil, Christiane/Grobbin, Alexander (2012):** Informationsverhalten von Kindern im Internet. Quantitative Ergebnisse zur Nutzung von Kindersuchmaschinen. Abrufbar unter: www.dji.de/www-kinderseiten/898/Feil_Grobbin_Logfile-Bericht_1.pdf [Stand: 05.04.2013].
- Hoffmann, Dagmar (2003):** Jugendliche und Medien – eine Übersicht. In: Zinnecker, J./Merkens, H. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 3/2003. Opladen: Leske + Budrich, 355–381.
- Hoffmann, Dagmar (2011):** Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 35. Jg., H. 2, 51–71.
- Kübler, Hans-Dieter (2006):** Die „blaue Blume“ der Medienpädagogik – sie blühte anfangs eher unscheinbar. In: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik, 50. Jg., H. 5, 14–21.
- Kübler, Hans-Dieter (2009):** Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4. Jg., H. 1, 7–26.
- Kübler, Hans-Dieter (2010):** Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, 17–31.
- Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Timon Tobias (2012):** Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Paderborn. Abrufbar unter: http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf [Stand: 05.04.2013].

- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005):** Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, 130–140.
- Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008):** Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Beate/Scherer, Helmut/Gonser, Nicole/Thiele, Annekaryn (2010):** Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Schriftenreihe der NLM. Band 27. Berlin: Vistas.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000):** Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München, 33–57.
- Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.) (2009):** Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS.
- Vollbrecht, Ralf (2001):** Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wagner, Ulrike (2011):** Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. München: kopaed.

Medienkompetenz in der frühen Kindheit

Norbert Neuß

1. Summary

Medienbildung beginnt mit der Geburt. Bildungspläne, medienpädagogische Erfahrungen und empirische Studien bilden die Grundlage für mögliche Entwicklungspotenziale in diesem wichtigen Bildungsbereich. Nach einer Übersicht von Begründungen der Medienkompetenzförderung werden die neu entstandenen, bundeslandspezifischen Bildungspläne für Kitas hinsichtlich der Verankerung medienpädagogischer Arbeit untersucht. Im Anschluss wird auf die medienpädagogische Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eingegangen. Daran schließt sich eine Darstellung zur Entwicklung von medienpädagogischer Infrastruktur sowie die Beschreibung von medienpädagogischen Best-Practice-Projekten an. Handlungsempfehlungen schließen dieses Kapitel ab.

2. Begründungen für Medienbildung in Kitas

Die Mediennutzung erlernen Vorschulkinder heute so beiläufig, wie sie eben auch viele andere alltägliche Dinge lernen. Ihre Eltern sind dabei wichtige Begleiter, die ihnen Orientierung in der vielfältigen Medienwelt geben sollten. Nicht nur in diesem Zusammenhang spielt die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten eine zunehmend bedeutendere Rolle. Familien und Kindergärten sind wichtige Förderer der Medienbildung. Ziel von Medienerziehung ist, möglichst alle Menschen früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Welt kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich, kommunikativ und kritisch handeln zu können. Dieses Ziel wird mit dem Begriff der Medienkompetenz beschrieben. Medienerziehung im Kindergarten und in der Familie hat die Aufgabe, Medienkompetenz zu vermitteln. Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten wurde in den letzten Jahren mit unterschiedlichen Argumenten begründet.

■ Lebensweltrelevanz: Bereits Vorschulkinder haben in der Familie und im eigenen Zimmer Zugang zu vielfältigen Medien. Die Geräteausstattung der Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren ist umfassend. Das Fernsehen ist auch in dieser Altersgruppe das beliebteste Medium. Nehmen wir seriöse Zahlen aus Deutschland, so ergibt sich für die Jahre 1992 bis 2011 eine durchschnittliche tägliche Fernsehdauer von ca. 93 Minuten in der Altersgruppen der 3- bis 13-jährigen Kinder (vgl. Feierabend/Klingler 2012: 204). Betrachtet man die Entwicklung der durchschnittlichen Sehdauer der Kinder in den letzten 15 Jahren, so ist eine relativ stabile Fernsehnutzung von ca. 95 Minuten pro Tag festzustellen. Bei den 3- bis 5-jährigen Vorschulkindern waren es 2011 durchschnittlich 75 Minuten (vgl. Feierabend/Klingler 2012: 204).

- Prävention:** Mit der Zunahme an Medienerfahrungen sind neben vielfältigen frühen Kommunikationsmöglichkeiten auch Entwicklungsrisiken verbunden. So ist z. B. die Entwicklung, dass Kinder im Vorschulalter bereits einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer haben, eher bedenklich. Bei Kindern, die im Alter von 3 bis 5 Jahren ein eigenes Fernsehgerät im Kinderzimmer haben, verdoppelt sich die tägliche Fernsehnutzung nahezu (vgl. Feierabend/Klingler 2009: 115 f.). Diese Kinder sehen insgesamt zu späteren Tageszeiten Fernsehen und sie schauen unkontrollierter Fernsehen. An letztgenannte normative Bewertung schließen sich auch jugendmedienschützerische und präventive Sichtweisen an, deren Ziel es ist, Entwicklungsbeeinträchtigungen von Kindern abzuwenden.
- Fördermöglichkeiten:** Durch gezielte Lernangebote mithilfe von Neuen Medien (z. B. PC-gestützte Sprachförderung) kann Teilleistungsschwächen begegnet werden. Medien können kognitive und sprachliche Kompetenzen fördern. Dazu gehören folgende Fähigkeiten: Zuhören, sich Dinge merken, Bedeutungen und Symbole erkennen, Nacherzählen und das Gehörte verstehen und spielerisch umsetzen. Dabei ist die Förderung mit Medien eingebunden in ein Netz weiterer pädagogischer Fördermaßnahmen (vgl. Jampert/Best u. a. 2005).
- Qualitativ hochwertige Bildungsangebote:** Medienkompetenz wird als Schlüsselqualifikation in der Informationsgesellschaft betrachtet. Neben der Förderung von medientechnischen Fähigkeiten sollten Kitas auch hochwertige Medienangebote (Bilderbücher, CD-ROMs, Hörkassetten, Apps usw.) bereitstellen. Dabei geht es auch darum, frühe Wissensklüfte zu vermeiden und auch für Kinder aus bildungsfernen oder ökonomisch benachteiligten Elternhäusern einen Zugang zu hochwertigen inhaltlichen Medienangeboten bereitzustellen.
- Erziehungspartnerschaft:** Über 90 Prozent der Kinder im Alter ab drei Jahren gehen in eine Kindertagesstätte. Medienkompetenzförderung ist nur in enger Zusammenarbeit mit den Familien sinnvoll. Daher bieten sich Kindertagesstätten als Institutionen besonders an, für das Thema zu sensibilisieren und es mit niedrigschwelligen Angeboten zu bearbeiten (vgl. Neuß 2012a). Dabei ist zu bedenken, dass Medienbildung im Kindergartenalter auch mit Themen wie Gesundheitsförderung, Konsumerziehung und Bewegungserziehung sowie familiärer Freizeitgestaltung verbunden ist.
- Kinder verstehen:** Medienpädagogische Forschungen und hier vor allem die qualitativen Rezeptionsforschungen haben gezeigt, dass auch Vorschulkinder von den Medien nicht einfach „eingewickelt“ und „reizüberflutet“ werden, sondern dass Kinder bewusst Inhalte auswählen und in ihren Alltag integrieren (vgl. Bachmair 1994; Paus-Haase 1999; Neuß 1999). Die Forschungen haben belegt, dass Kinder aktive Rezipienten sind, d. h., sie interpretieren viele Medieninhalte ganz anders, als es Erwachsene tun. Dies macht die Medienerziehung in der Familie und im Kindergarten nicht gerade leichter, denn die Scheinsicherheit von „pädagogisch gut“ und „schlecht“ ist dadurch infrage gestellt. Ein kindorientiertes Urteil über eine Sendung (oder andere Medienangebote) lässt sich ohne die Aussagen und Sichtweisen der Kinder kaum finden. Eben hier liegt eine wichtige Begründung von medienerzieherischer Arbeit im Kindergarten, bei der die Arbeit mit Kindern und die medienerzieherischen Fragen der Eltern verschränkt werden können (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1994 und 1995; Neuß/Michaelis 2002).
- Konzeptentwicklung:** Obwohl der Bildungsbereich „Medien und Medienkompetenz“ bisher nur von wenigen Kindertagesstätten konzeptionell hervorgehoben wurde, bietet er dennoch Chancen für die Konzeptentwicklung und das Profil einer Einrichtung.

Diese Begründungslinien, die vielfach auf Praxiserfahrungen und empirischen Forschungsergebnissen beruhen, haben auch dazu geführt, dass Medienkompetenzförderung in den Bildungsplänen der Bundesländer verankert wurde.

3. Medienkompetenz in den frühpädagogischen Bildungsplänen der Bundesländer

Kindertagesstätten werden seit dem PISA-Bildungsschock mehr und mehr als eigenständige und „elementare“ Bildungsinstitutionen betrachtet. So heißt es im gemeinsamen Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen: „Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lern dispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen).

Neben der „Betreuung“ von Kindern wurde auch die Frage nach den „Bildungsinhalten“ erneut aufgeworfen. Die Ergebnisse dieser Diskussionen manifestieren sich in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen und Orientierungsrahmen für Kitas. Neben grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich des Bildungsverständnisses in der frühen Kindheit werden dort teilweise verbindliche, inhaltliche Vorgaben gemacht, die die Bildungsangebote im jeweiligen Bundesland standardisieren sollen. In der Regel sind dort folgende Bereiche in unterschiedlicher Ausprägung und Formulierung zu finden:

- Sprachliche Bildung, Kommunikation und Schrift
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung und Technik
- Ästhetisch-kulturelle Bildung und Musik
- Körper-, Bewegungs- und Gesundheitsbildung
- Ethisch-religiöse Bildung
- Lebenspraktische Kompetenzen; Lebenswelt
- Emotionales und soziales Lernen

Der Bildungsbereich „Medien und Medienkompetenzförderung“ ist in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen sehr unterschiedlich integriert. Mit Blick auf die entstandenen landesspezifischen Bildungspläne wird derzeit (2013) eine dreistufige Integration erkennbar:

- Medienpädagogische Bildung ist *verdeckter Bestandteil in den Bildungsplänen* des Kindergartens und wird nicht im Inhaltsverzeichnis (z. B. in den Übersichten der Bildungsbereiche) erkennbar. Das ist in folgenden acht Bundesländern der Fall: Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Bremen, Saarland und Brandenburg.

- Medienpädagogische Bildung wird *innerhalb eines Bildungsbereiches mit anderen Bereichen* summiert. Dies ist in vier Bundesländern festzustellen: Hamburg, Berlin, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die Zuordnung der Medien kann dabei sowohl zu den Bereichen Sprache, Kommunikation oder Ästhetik erfolgen.
- Medienpädagogische Bildung wird als *besonderer Bildungsbereich* herausgestellt. Dies ist in vier Bundesländern erkennbar: Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen. So gibt es im Bayerischen Bildungsplan einen themenbezogenen Förderschwerpunkt „Medienbildung und -erziehung, elementare informationstechnische Bildung“ und in Hessen einen Bildungsbereich „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“.

Der Einsatz und die Nutzung Neuer Medien in Kitas sind explizit bereits in insgesamt vierzehn Kita-Bildungsplänen zu finden (Bayern, Hamburg, Thüringen, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen/Ergänzungsplan, Niedersachsen, Hessen, Saarland, Sachsen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Schleswig-Holstein). Allerdings erfolgt dies auf sehr unterschiedlichem Niveau hinsichtlich der pädagogischen Ansätze, der Ausführlichkeit und des Umfangs. Nicht genannt wird die Arbeit mit Neuen Medien in den Bildungsplänen von Baden-Württemberg und Bremen.

Im Hinblick auf die Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten sind die Bildungspläne deshalb von Belang, weil sie neben der Orientierung für die Kita-Praxis auch die Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bestimmen. Weiterhin haben die Bildungspläne auch eine Legitimationsfunktion der pädagogischen Arbeit und liefern so Begründungen, Bildungsziele und Praxisvorschläge für die medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten. An ihnen kann man also ablesen, inwiefern „Medienpädagogik im Kindergarten“ als ein relevanter Bildungsbereich betrachtet wird und ob dies folglich als eine besondere Aufgabe gesehen wird oder nicht. Weiterhin lassen sich an ihnen die inhaltliche Ausrichtung der Medienarbeit sowie ihr bildungspolitischer Stellenwert erkennen.

Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern

Obwohl die Medienkompetenzförderung also in allen Bildungsplänen in unterschiedlicher Weise integriert ist, ist sie in den Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten sehr unterschiedlich verankert. Für das Land Nordrhein-Westfalen hat Ulrike Six dazu zwei Studien vorgenommen. Im Hinblick auf die Ausbildungssituation und die Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern in Bezug auf das Thema „Medienpädagogik im Kindergarten“ haben Six und Kollegen (1998, 2007) herausgefunden, dass Erzieherinnen und Erzieher die Notwendigkeit von Medienerziehung zwar betonen, diese Einstellung aber nicht oder kaum in ihre erzieherischen Konzepte integrieren oder ihrem konkreten Handeln vor Ort zeigen. Gründe dafür hängen unter anderem mit ihrer unzureichenden medienpädagogischen Ausbildung zusammen. So kommen beispielsweise zentrale Themen wie „Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten“ bei einem erheblichen Teil der Befragten nicht in der Ausbildung vor. Fortbildungsangebote und medienpädagogische Materialien zur Medienerziehung sind wenig bekannt. Medienerziehung wird aber auch als weniger wichtig betrachtet als andere Bildungs- und Förderbereiche (ca. 60% sehen das so) (vgl. Six/Gimmmler 2007). Laut Six und Gimmmler wird eine intensive Medienerziehung nur von wenigen Erzieherinnen und Erziehern (20,7%) betrieben. Ca. 70 Prozent der Befragten meinen, dass der Kindergarten dem Auftrag zur Medienerziehung nicht hinreichend nachkommt. Nur die wenigsten können beschreiben, was genau

Medienerziehung ist und welche Ziele mit diesem Bildungsbereich verbunden sind. Oftmals wird Medienerziehung mit Mediendidaktik verwechselt, d. h., der Medieneinsatz für andere pädagogische Zwecke wird als Medienerziehung angesehen. Vielen mangelt es an Wissen, wie Medienerziehung ggf. auch ohne aufwendige Maßnahmen und Vorbereitungen umzusetzen ist (vgl. ebd.). Erzieherinnen und Erzieher fühlen sich bei der praktischen Umsetzung von Medienkompetenz oftmals überfordert oder verfolgen bewahrpädagogische Ansätze. Dem entsprechend wurden unterschiedliche Qualifikationsbemühungen angestrebt (siehe Abs. 4).

Medienkompetenz und Professionalisierung

Medienbildung darf sich nicht in der Förderung der Medienkompetenz von Kindern erschöpfen, sondern muss auch die Verbesserung der Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in den Blick nehmen. Neue Medien und digitale Medienkompetenz sind schließlich zentrale Zugangswege zu beruflichem Fachwissen. Vielfach werden heute Aus- und Weiterbildungsprogramme, Anmeldungen zu Fachtagungen, fachbezogene Diskussionsforen oder auch pädagogisch-wissenschaftliche Fachjournale über das Internet angeboten. Hinzu kommen die sich weiterentwickelnden frühpädagogischen Qualifikationsangebote in Aus- und Weiterbildung, die E-Learning-Anteile beinhalten. Die Vermittlung von Medienkompetenz in der Ausbildung begründet sich sehr deutlich auch durch die Ausgestaltung des lebenslangen, fachlichen Lernens.

Medienkompetenz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Im Hinblick auf die in den letzten zehn Jahren entstandenen kindheitspädagogischen Studiengänge der Frühpädagogik an den Fachhochschulen und Universitäten ergibt sich ebenfalls ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Integration theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten. Allerdings liefert hier der Orientierungsrahmen „Frühpädagogik Studieren“ Hinweise darauf, dass „Medien“ als wichtiger Bestandteil in den neu entstandenen ca. 70 akademischen Studiengängen anzusehen wären. In dem Orientierungsrahmen gibt es dazu einen eigenen Baustein (22, „Medien“). Dort heißt es: „Auch in der Ausbildung von Frühpädagoginnen sind medienpädagogisches Handeln und mediales Denken innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu verankern. Neben technischen Fertigkeiten für den handelnden Umgang mit unterschiedlichen Medien sind vor allem entwicklungspsychologische, soziologische sowie neurobiologische Kenntnisse unabdingbar für das Umsetzen nachhaltiger medienpädagogischer Ansätze. Die Nutzung von Fotografie, Computer, Tonaufnahmen und Video in der Projektarbeit wie auch zur Beobachtung und Dokumentation gehören zum Handwerkszeug der Frühpädagoginnen.“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 146)

4. Medienpädagogische Infrastruktur und Best-Practice-Projekte

Die Förderung von Medienkompetenz in Kindertagesstätten ist in den letzten 25 Jahren deutlicher in das Bewusstsein gerückt worden. Im folgenden Abschnitt werden sowohl wichtige infrastrukturelle Entwicklungen als auch konkrete Projekte zur Förderung der Medienkompetenzvermittlung in Kindertagesstätten vorgestellt.

4.1 Medienpädagogische Infrastruktur

Neben den bundeslandspezifischen Bildungsplänen für Kindertagesstätten sind es vor allem folgende Entwicklungen, die die projektorientierte Medienkompetenzförderung voran gebracht haben:

- I Medienpädagogische Vereine und Selbstinitiativen:** Weil Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten lange Zeit kaum beachtet wurde, haben sich in Deutschland unterschiedliche Initiativen und Vereine gegründet, die in Form von Projekten und Aufträgen punktuell medienpädagogische Unterstützung anbieten. Zu solchen Initiativen gehören z. B.: Blickwechsel e. V. (www.blickwechsel.org); Schnittpunkt e. V. (www.schnittpunkt-ev.de); Neue Horizonte e. V. (www.horizonte-team.de); Parabol (www.parabol.de); BITS 21 (www.bits21.de). Kennzeichnend für viele dieser Institutionen ist die fehlende strukturelle Förderung. Damit sind diese Initiativen von zeitlich begrenzten Projektförderungen abhängig und somit befristet wirksam. Trotz unsicherer finanzieller Ausstattung haben diese medienpädagogischen Bottom-up-Initiativen durch Publikationen, Weiterbildungsmodelle und Praxisprojekte die Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten modellhaft vorangebracht (vgl. Neuß/Pohl/Zipf 1997; Eder/Neuß/Zipf 1999; Aufenanger/Six 2001; Eder/Roboom 2004; Palme 1999).
- I Medienpädagogische Projekte der Wirtschaft:** Um den Einsatz vor allem von Neuen Medien in Kindertagesstätten zu fördern, haben z. B. Wirtschaftsunternehmen wie Microsoft, IBM oder auch wirtschaftsnahe Stiftungen (z. B. Telekom-Stiftung) Projekte initiiert (vgl. u. a. Fthenakis/Schmitt u. a. 2009). Microsoft hat beispielsweise das Projekt *Schlaumäuse* entwickelt (www.schlaumaeuse.de), bei dem der Schwerpunkt auf den Möglichkeiten der sprachlichen Förderung von Vorschulkindern durch Computer bzw. dafür geeignete Software liegt. Diese von Microsoft ins Leben gerufene bundesweite Bildungsinitiative will Kinder bei der Entfaltung ihrer sprachlichen Möglichkeiten unterstützen. Dazu hat Microsoft mit renommierten Partnern (z. B. Cornelsen-Verlag) eine spezielle Software entwickelt. Begleitend erhielten Erzieherinnen und Erzieher medienpädagogische Schulungen. Die beteiligten Kitas erhielten die Schlaumäuse-Software zusammen mit einem kindgerechten Computer (vgl. Kochan/Schröter 2004). Ein anderes Projekt ist *KidSmart* (www.kidsmartearlylearning.org) von IBM. Es basiert auf der Grundlage eines von IBM entwickelten PC-Spiel-Terminals. Eine KidSmart-Lernstation besteht aus einem IBM-PC, der in ein farbiges Möbelstück integriert ist. Auf den Computern ist prämierte Lernsoftware installiert und auf einer eigenen Website finden pädagogische Fachkräfte und Eltern mehrsprachige Hinweise für den kindgerechten Umgang mit Computer und Internet. „KidSmart wurde entwickelt, um dem Bedarf nach besseren Lehr- und Lernmethoden durch die Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologie gerecht zu werden und die Möglichkeit zu nutzen, bereits Vorschulkindern neue Formen der Kreativität, Kommunikation und Zusammenarbeit näher zu bringen.“ (Siraj-Blatchford/Siraj-Blatchford 2004: 1 sowie Siraj-Blatchford/Siraj-Blatchford 2007)
- I Medienpädagogische Vernetzungsprojekte:** Um die medienpädagogischen Aktivitäten zu bündeln, zu vernetzen und zu verbreiten, sind in den letzten Jahren einige medienpädagogische Vernetzungsprojekte entstanden. Dazu zählen zum Beispiel die Initiativen Biber (www.bibernetz.de) und MEC (www.mec-rlp.de). Bei Biber handelt es sich um eine ursprünglich durch Schulen ans Netz entwickelte Internetplattform mit einer Nutzerschaft von mehreren Tausend Erzieherinnen und Erziehern. Ziel ist es, über Medien und Medienerziehung in

Kindertagesstätten zu informieren, zu beraten und weiterzubilden. „Nach dem Motto ‚Aus der Praxis für die Praxis!‘ stellen pädagogische Fachkräfte ihre Projekte zur Medienerziehung und Erweiterung der Medienkompetenz auf der Webseite dar. Planung, Vorbereitung und Durchführung werden aufbereitet und anschaulich dargestellt“ (vgl. www.bibernetz.de). Der medienpädagogische Erzieher/innen Club (MEC) ist ein landesspezifisches Angebot in Rheinland-Pfalz, welches seit 2008 durch medien+bildung.com und der Stiftung Lesen mit finanzieller Unterstützung der LMK (Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz) arbeitet. Ziel ist der Aufbau eines Netzwerkes für pädagogische Fachkräfte mit einer Servicestelle für medienpraktische Angebote. „Der geschlossene Bereich der Homepage (Service) enthält viele Informationen, Praxistipps und Forschungsbeispiele speziell für unsere Clubmitglieder. Die Fortbildungen (Termine) des mec stehen allen Interessierten offen.“ (vgl. www.mec-rlp.de)

- **Medienpädagogische Qualifikationsoffensiven:** Hierzu zählte zum Beispiel die vom BMBF durchgeführte *Basisqualifizierung Medienkompetenz für Erzieher/-innen* für bundesweit 10.000 Erzieherinnen und Erzieher (ab dem Jahr 2008/2009). Zielsetzung der Schulung ist es, ihnen Basiskenntnisse zu vermitteln, um den Computer vermehrt für ihre eigene Weiterbildung zu nutzen. Neben den reinen Anwenderkenntnissen fand eine Einführung in eine onlinebasierte Lernplattform statt. Darüber hinaus wurden Grundlagen zur Nutzung von Medien für die pädagogische Praxis vermittelt. Ziel war, die Fachkräfte mit diesem Basiswissen in die Lage zu versetzen, sich eigenständig in fachlich ausgerichtete Netzwerke zu begeben, um sich weiterzuqualifizieren bzw. geeignete internetbasierte Fortbildungsangebote zu nutzen. Ob dieses weitgehend ausgelaufene Qualifizierungsprojekt eine nachhaltige Wirkung entfaltet hat, ist nicht bekannt.

4.2 Medienpädagogische Best-Practice-Projekte

Entsprechend den bereits genannten Vorstellungen von Medienkompetenz lassen sich sechs allgemeine Bereiche frühkindlicher Medienbildung beschreiben (vgl. Neuß 2005; 2012b), die mögliche Aufgaben- und Aktivitätsbereiche im Kindergarten differenzieren und konkretisieren. Jeder dieser Aufgabenbereiche wird mit einem Best-Practice-Projekt im Folgenden veranschaulicht. Folgende Best-Practice-Kriterien können für die medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten als Maßstab angelegt werden:

- **Einbezug der Eltern:** Sind Eltern Teil der medienpädagogischen Projektarbeit in Kindertagesstätten?
- **Innovationsgehalt:** Wird durch das Projekt ein bisher wenig beachteter Bereich der Medienkompetenzförderung thematisiert?
- **Nachhaltigkeit:** Wurde das Projekt evaluiert oder dokumentiert und stehen die Projekterfahrungen einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung?
- **Differenzierte Ziele:** Ist das Projekt theoretisch begründet und sind die Ziele entsprechend differenziert?
- **Kompatibilität:** Knüpft das Projekt an die vorrangigen didaktischen und pädagogischen Denk- und Handlungsweisen von Kindertagesstätten an? (vgl. Neuß 2013)

Folgende Bereiche und Best-Practice-Projekte lassen sich umschreiben:

- I Medien als Erfahrungsspiegel betrachten:** Indem Kinder Medienerlebnisse ausagieren (zeichnen, spielen, fantasieren usw.), erzählen sie etwas von sich selbst. Medienspuren im Alltag lassen die entwicklungsbedingten oder sozialisationsbedingten handlungsleitenden Themen erkennen. Hier ist beispielhaft das dokumentierte Projekt *Erlebnisland Fernsehen* zu nennen, das die Verarbeitungsperspektive der Kinder in das Zentrum der medienpädagogischen Arbeit rückte und dies für die Fortbildung von Eltern nutzte (vgl. Neuß/Pohl/Zipf 1997).
- I Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen:** Medien können dazu genutzt werden, bestimmte Sinnesleistungen und Wahrnehmungskompetenzen besonders in den Blick zu nehmen. Ein aktuelles Beispiel ist das Projekt *Lilo Lausch* der Stiftung Zuhören (vgl. www.zuhoeren.de/home/projekte/krippe-kindergarten/lilo-lausch.html). Dieses Projekt verbindet die Förderung der Zuhörkompetenz mit weiteren wichtigen Kompetenzbereichen (z. B. interkultureller Kompetenz; Medienkompetenz, Literacy). Mithilfe von unterschiedlichen mehrsprachigen Materialien (Bilderbüchern, CDs, Handpuppe, Spielen usw.) werden Hörclubs in Kindertagesstätten durchgeführt und ein intensiver Dialog mit den Eltern nichtdeutscher Herkunft angeregt. Ziel von *Lilo Lausch – Zuhören verbindet!* ist es, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen spielerischen und lustvollen Umgang mit Sprache und Sprechen sowie erste Erfahrungen mit Literacy – vor allem auch im Zusammenhang mit auditiven Medien – zu ermöglichen.
- I Medien als Erinnerungs- und Erzählhilfe einsetzen:** Medien helfen uns bei der Erinnerung und sie sind Speicher von biografischen Erfahrungen. Sie helfen uns zu erinnern, uns die Gefühle wieder wachzurufen, vergessene Details wiederzuentdecken, Situationen zu beschreiben und Personen zuzuordnen. Diese Möglichkeiten lassen sich im Kindergarten nutzen. Medien können bereits im Kindergarten eingesetzt werden, um aus den vielfältigen Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Lebenswelt machen, auszuwählen, sich daran zu erinnern und darüber zu sprechen. Ein möglicher Bezug zur alltäglichen Arbeit in Kindertagesstätten ist in der Portfolioarbeit zu sehen. Ein solches Beispiel ist das *Ich-Buch/Lerntagebuch*. Dies ist ein Ordner, der das Kind während seiner Kindergartenzeit begleitet und seine Lernentwicklung zeigt. Der Name legt die Betonung auf das „Ich“ und macht den Ansatz einer individuumsbezogenen Dokumentation deutlich. Gerade die Arbeit mit Fotos (über oder auch von dem Kind) kann in diesen Ansatz problemlos integriert werden und zudem dem Anspruch begegnen, metakognitive Kompetenzen bei Kindern auszubilden (vgl. Kunze/Gisbert 2005).
- I Medien durchschauen helfen:** Der Kindergarten hilft Kindern, sich in der Welt zu orientieren. Allerdings wird dabei die Medien- und Konsumwelt noch weitgehend ausgeklammert. Es gibt aber Problembereiche des Medienverständnisses, bei denen Kinder Orientierung und Interpretationshilfen von Erwachsenen benötigen. Ein solcher Bereich ist z. B. das Erkennen und Verstehen von Werbung im Fernsehen. Für den Bereich „Werbekompetenz“ wurden durch die Landesanstalt für Medien (LfM) unterschiedliche Materialien und Baukästen entwickelt, die Erzieherinnen und Erzieher dabei unterstützen, Kindern diese wichtige Orientierung zu vermitteln (vgl. Aufenanger/Neuß 1999; Landesanstalt für Medien 2003). Aber auch andere Projektansätze, wie z. B. Trickfilmprojekte, können Kindern verdeutlichen, wie Medien funktionieren.

- Medien als kooperative Erziehungsaufgabe verstehen:** Hierzu zählen die unterschiedlichen Projekte zur Stärkung der medienpädagogischen Erziehungskompetenz von Eltern. Ein Beispielprojekt ist das in einigen Bundesländern durch die entsprechenden Jugendschutzstellen umgesetzte Konzept der *Eltern-Medien-Berater*. Dabei geht es um ein Netzwerk von geschulten Referentinnen und Referenten, die vor Ort die Kindertagesstätten und andere pädagogische Institutionen bei medienpädagogischen Fragen unterstützen (vgl. http://akjs.netzcheckers.net/p1162390398_454.html). Ein anderes Beispiel ist der *Elterntalk* (www.elterntalk.net). Hier laden Eltern andere Eltern ein, um über Medien, Konsum und Suchtfragen zu sprechen. Obwohl dies nicht direkt an Kitas angeschlossen ist, ist es eine innovative und wertschätzende Form, die Elternverantwortung und Erziehungskompetenz zu stärken.
- Medien als Bildungsmaterial bereitstellen:** Hierzu zählen sowohl digitale Medien als auch Medien zur Lese- und Sprachförderung und early literacy education. Hierzu hat beispielsweise die Stiftung Lesen und die Deutsche Bahn AG (in Kooperation mit dem Carlsen Verlag) ein Vorlesekofferangebot für Kindertagesstätten entwickelt. „Damit verfolgen die Projektpartner den pädagogischen Ansatz, Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bereits im frühkindlichen Alter die Kultur und den Lebensalltag wie Feste und Bräuche ihrer Freunde näherzubringen. Zu jedem Koffer gehört ein Band für Erzieherinnen und Erzieher mit Praxistipps zum ‚Vorlesen in der Kita‘“ (www.stiftunglesen.de/alle-kinder-dieser-welt). Die Sprachförderung mit Neuen Medien wird auch von vielen anderen wissenschaftlichen Sprachförderprogrammen vorangetrieben (vgl. et al. Penner 2005; Apeltauer 2005).

5. Handlungsempfehlungen

1. Medienpädagogische Bildung sollte bundesweit in den einzelnen Ländern als besonderer Bildungsbereich in den Kita-Bildungsplänen verankert werden.
2. Wie gezeigt werden konnte, fehlen der Medienpädagogik nicht die medienpädagogischen Konzepte für die Arbeit im Kindergarten. Vielmehr benötigen vor allem medienpädagogische Vereine und Selbstinitiativen auf Dauer eine strukturelle Förderung, um auf einer teilgesicherten Finanzbasis nachhaltig und verlässlich arbeiten zu können.
3. Um die Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten auch im Bereich der digitalen Medien stärker zu verbreiten und so den Anspruch der in den Bildungsplänen formulierten Ziele umzusetzen, sollten große Träger von Kindertagesstätten (Diakonie, Caritas, AWO usw.) initiativ werden und Projektförderungen für Kindertagesstätten (ggf. in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen) entwickeln.
4. Damit Medienpädagogik in den Ausbildungen von Erzieherinnen und Erziehern und Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen mehr als „Bilderbuchkunde“ ist, bedarf es neben der Schulung des Lehrpersonals an Fachschulen auch eines bundesweit vernetzten Weiterbildungsangebotes, welches sich an erarbeiteten medienpädagogischen Standards und Qualitätskriterien orientiert. Dieses Weiterbildungsangebot könnte durch die bereits bestehenden medienpädagogischen Vernetzungsprojekte (z. B. www.bibernetz.de) oder durch medienpädagogische Dachverbände, wie z. B. die GMK, gebündelt werden.

6. Literatur

- Apeltauer, Ernst (2005):** Sprachförderung im Kindergarten. In: Jampert, Karin et al. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar/Berlin, 213–217.
- Aufenanger, Stefan/Neuß, Norbert (1999):** Alles Werbung, oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Bd. 13. Kiel: Schriftenreihe der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen.
- Aufenanger, Stefan/Six, Ulrike (Hrsg.) (2001):** Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bachmair, Ben (1994):** Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, 171–184.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2003):** Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. München.
- Beschluss der Jugendministerkonferenz (JFMK) vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004:** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994):** Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1. Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1995):** Medienerziehung im Kindergarten. Teil 2. Praktische Handreichungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Eder, Sabine/Neuß, Norbert/Zipf, Jürgen (1999):** Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Berlin: Vistas.
- Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2004):** Video, Compi & Co. Über den Einsatz von Medien in der Kita. Bielefeld: GMK.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (2009):** Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2008. In: media Perspektiven, 3/2009, S. 113–128.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (2012):** Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2011. In: media Perspektiven, 4/2012, S. 203–214.
- FIM-Studie 2011.** Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Fthenakis, Wassilios E./Schmitt, Anette/Eitel, Andreas et al. (2009):** Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, A. et al. (Hrsg.) (2005):** Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- KIM-Studie 2010. Kinder + Medien. Computer + Internet.** Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [Stand: 26.03.2013].
- Kochan, Barbara/Schröter, Elke (2004):** Wissenschaftliche Begleitstudie zur Microsoft Bildungsinitiative „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“. Berlin.

- Kunze, H.-R./Gisbert, K. (2005):** Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E./Gisbert, K./Griebel, W. et al.: Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn/Berlin: Beltz, 15–117.
- Landesanstalt für Medien (LfM) (2003):** Baukasten „Kinder und Werbung“: Bausteine für den Kindergarten (Konzept und Umsetzung Norbert Neuß). München: kopaed.
- Näger, Sylvia (2002):** It's really magic: Zaubern – mit und ohne Computer. In: NEXUM, 14–19.
- Neuß, Norbert/Michaelis, Carola (2002):** Neue Medien im Kindergarten. Spielen und Lernen mit dem Computer. Offenbach: Gabal.
- Neuß, Norbert (1999):** Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: kopaed.
- Neuß, Norbert (2005):** Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens. In: medien impulse (1), 59–64.
- Neuß, Norbert (2012a):** Thematische Elternabende. In: Hess, S. (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin, 168–178.
- Neuß, Norbert (2012b):** Kinder und Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Velber: Klett-Verlag.
- Neuß, Norbert (2013):** Was ist Elementardidaktik? – Grundlegende Überlegungen zum Lernen in Kitas und seiner Organisation. In: Ders.: Grundwissen Didaktik. Berlin.
- Neuß, Norbert (2005):** Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens (veröffentl. Gutachten zum Berliner Kiga-Bildungsprogramm). In: medien impulse, 1/2005, 59–64.
- Neuß, Norbert/Pohl, Mirko/Zipf, Jürgen (1997):** Erlebnisland Fernsehen – Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München: kopaed.
- Palme, Hans-Jürgen (1999):** Computern im Kindergarten. München.
- Paus-Haase, Ingrid (1999):** Zur Bedeutung von Medienhelden in Kindergarten, Peer-Groups und Kinderfreundschaften. Eine Untersuchung zum Umgang von Vorschulkindern mit Mediensymbolik im lebensweltlichen Zusammenhang. In: Rundfunk und Fernsehen, 47 (1), 5–24.
- Penner, Zvi (2005):** Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. In: Jampert, Karin et al. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar/Berlin, 159–163.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008):** Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005):** Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen. Weinheim.
- Siraj-Blatchford, Iram/Siraj-Blatchford, John (2004):** IBM KidSmart Förderprogramm Europa-weite Evaluationsstudie. Abschlussbericht.
- Siraj-Blatchford, John/Siraj-Blatchford, Iram (2007):** Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stützung der Medienkompetenz. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007):** Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike/Frey, C./Gimmler, Roland (1998):** Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

7. Weiterführende Literatur

- Aufenanger, Stefan/Gerlach, Franz (2008):** Vorschulkinder und Computer. Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder – Endbericht Forschung. Abrufbar unter: http://www.lpr-hessen.de/files/Forschungsbericht_VersionInternet.pdf [Stand: 10.01.2013].
- Bettelheim, Bruno (1980):** Kinder brauchen Märchen. Stuttgart.
- Braun, Daniela (2000):** Lasst die Kinder an die Maus! Wie Kinder in der Kita mit Computern umgehen. Freiburg.
- Burkhardt, W. (2001):** Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Opladen: Leske + Budrich.
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1986):** Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. München/Weinheim: Beltz.
- Cottmann, Karin (1998):** Wie verstehen Kinder Maschinen und Computer? Eine empirische Studie mit Konsequenzen für Pädagogik und Software-Entwicklung. München.
- Eder, Sabine/Lauffer, Jürgen/Michaelis, Carola (Hrsg.) (1999):** Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern.
- Eirich, Hans (1999):** Pädagogische Arbeit mit elektronischen Medien im Kindergarten – was Erzieherinnen dazu sagen. In: KiTa spezial „Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen“, 2/1999, 7–10.
- Esser, Barbara (2000):** Was Hänschen lernt. Französisch mit drei, PC-Kurs mit vier. Kindergärten entdecken das Thema Bildung. In: Focus, 10/2000, 82 ff.
- Feil, Christine/Gieger, Christoph/Quellenberg, Holger (2005):** Verbreitung von Internetanschlüssen an Kindertagesstätten in Deutschland. Recherche-Ergebnisse. Abrufbar unter: http://cgi.dji.de/www-kinderseiten/336/Recherche_Ergebnisse_Kita_Internetzugang.pdf [Stand: 26.03.2013].
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (2002):** Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen.
- Gerlach, Franz/Kruse, Claudia/Aufenanger, Stefan (2006):** Computerarbeit in Kindertageseinrichtungen. Handreichungen für die Praxis. Kassel: LPR.
- Hoppe-Graff, Siegfried/Oerter, Rolf (2000):** Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim: Juventa.
- Lill, Gerlinde (2000):** Bildung im Kindergarten – neue Mode oder alter Hut? In: klein&groß, 2, 6–12.
- Maier, Rebecca/Mikat, Claudia/Zeitter, Ernst (1997):** Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 490 Anregungen für die praktische Arbeit. München: kopaed.
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2007):** Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2011):** Zur Mediennutzung sozial benachteiligter Familien. In: Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 167–189.
- SIN – Studio im Netz (Hrsg.) (1997):** Spielplatz Computer. München.
- Six, Ulrike (2009):** Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. In: Lauffer, Jürgen/Rölleke, Renate (Hrsg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Dieter-Baacke-Preis-Handbuch 4. Bielefeld, 79–84.

Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule

Dorothee M. Meister

1. Summary

Alle Verantwortlichen sind sich einig, dass Schulen heute eine bedeutsame Rolle bei der Vermittlung von Medienbildung und Medienkompetenz zukommt. Medienkompetenzen können in vielfältiger Weise vermittelt werden und es gibt zahlreiche Angebote und Konzepte, die für schulische Kontexte nutzbar sind. Den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und die vorhandenen Medienkonzepte umzusetzen, stellt für Schulen indes eine große Herausforderung dar. Um ihrer Verantwortung gerecht zu werden, bedarf es auf unterschiedlichen Ebenen erheblicher Anstrengungen an Unterstützung und Konzepten, um die Vermittlung von Medienkompetenz in das Unterrichtsgeschehen umfassend einbinden zu können.

1.1 Relevante Themen und exemplarische Best-Practice-Projekte

Die digitalen Medien haben unseren Alltag erobert: Smartphones, Tablet-PCs und die weitreichenden Angebote im Internet gehören inzwischen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler genauso wie der Lehrenden. Auch wenn die jugendlichen „digital natives“ einen scheinbar intuitiven Zugang zur Medientechnik haben, ist es auch Aufgabe von Schule, eine fundierte Wissensbasis zu legen, Defizite auszugleichen, Bildungschancen zu eröffnen und – das ist neu – auch Medienbildung und die Vermittlung von Medienkompetenzen zu gewährleisten. Denn Medienkompetenz ist, neben Lesen, Rechnen und Schreiben, zu einer weiteren wichtigen Kulturtechnik geworden.

Medienkompetenzen können in der Schule auf ganz unterschiedliche Art und Weise vermittelt werden und umfassen eine thematisch und methodisch große Bandbreite. Dies beginnt bei Themen, welche sich streng am Curriculum der einzelnen Fächer, orientieren und Medien eher als Vermittlungsinstrument nutzen, reicht weiter über die spezielle Behandlung von Medienthemen wie Cybermobbing, E-Verschuldung, Liebe und Partnerschaft im Internet oder den kreativen, produktiven Umgang mit Medien bis hin zu Recherche- und Rechtfragen. Auch die Medien, die im Unterricht verwendet werden, sind breit gestreut. Digitale Fotos und Videoclips werden genauso verwendet wie Lernplattformen, Online-Enzyklopädien, Blogs oder Webquests.

Aus der Vielzahl an Möglichkeiten der Medienkompetenzvermittlung sollen hier zwei exemplarisch vorgestellt werden:

1. In einer dritten Grundschulklasse steht das Thema „Kleine Igel, große Igel“ im Bereich „Mensch, Natur und Kultur“ auf dem Lehrplan (vgl. Rix/Lüthje-Lenhart 2012: 24 f.). Nachdem im Klassenverband die ersten Vorerfahrungen mit Igel geklärt und kleine Sachtexte bearbeitet wurden, bietet die Lehrkraft den Kindern vier Stationen an, in denen sie sich

einzel, paarweise und in Gruppen mit dem Thema auseinandersetzen. Auf dem Leseportal www.antolin.de können die Kinder nach dem Lesen eines einführenden Textes testen, ob sie sich alles gut merken konnten. In der nächsten Station (www.hamsterkiste.de) geht es darum, selbstständig weiterzurecherchieren und selbst ein Quiz zum Thema zu erstellen. In der dritten Station bereiten die Kinder ihre recherchierten Ergebnisse in einer Präsentation auf, bereiten ihren Vortrag vor und erfinden eine Geschichte. Über dieses Stationenlernen gelingt es, den Schülerinnen und Schülern inhaltlich differenzierte und vertiefte Angebote zu vermitteln, die an den jeweiligen Kenntnisständen ansetzen und ein weitergehendes Recherchieren, Kommunizieren, Präsentieren sowie Reflexionen und Kreativität fördern.

2. Einige Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse eines Gymnasiums besuchen eine fünftägige Schulung, in der sie zu Social-Network-Scouts ausgebildet werden (vgl. Fileccia 2011). Nachdem in der Schule häufiger Probleme bekannt wurden, die sich in Social Communitys ereigneten, soll nun ein Peer-to-Peer-Ansatz helfen, die Medienkompetenzen aller zu stärken. So lernen die werdenden Medien-Scouts, wie Social Communitys funktionieren, auch indem sie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von sozialen Netzwerken diskutieren. Um anderen Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen helfen zu können, werden Rollenspiele und Übungen durchgespielt und Fallbeispiele besprochen. Außerdem werden soziale Kompetenzen vermittelt, indem sie angeleitet werden, in Konflikten zu schlichten. So befähigt, ist es die Aufgabe der Medien-Scouts, den Mitschülerinnen und Mitschülern aus der 5. und 6. Klasse als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in den Pausen und online zur Verfügung zu stehen. Alle Beteiligten können von diesem Konzept profitieren und sich etwas sicherer im Umgang mit dem Internet fühlen. Die Initiative des Gymnasiums hat dazu geführt, dass nun im gesamten Bundesland ein Programm aufgelegt wurde, um Medien-Scouts an Schulen auszubilden. Wie in anderen Bundesländern auch, geht es bei diesem Konzept darum, den sicheren, Risiken abschätzenden Umgang mit digitalen Medien zu erwerben und anderen (Jüngeren) die Kompetenzen weiterzuvermitteln. Dazu ist es nötig, dass Lehrerinnen und Lehrer anleitend zur Seite stehen und ein umfassendes Aus- und Fortbildungsangebot für Scouts und beratende Lehrende zur Verfügung steht, das sowohl rechtliche, medienpezifische, soziale und technische Facetten beinhaltet.

Inzwischen gibt es zahlreiche Web-2.0-Technologien im Unterricht, die den produktiven, reflektierten und kritischen Umgang von Schülerinnen und Schülern mit digitalen Medien fördern können. Die Einbettung und die Möglichkeiten von Web-2.0-Technologien sind prinzipiell gegeben und auch für den Umgang mit digitalen Medien vor dem Hintergrund einer informatischen und allgemeinen Medienkompetenz sind vielfache Optionen vorhanden. Auf zahlreiche Initiativen und Angebote, die teilweise spezielle Zielgruppen oder Themen ansprechen, können Eltern (etwa Initiative Eltern+Medien), jüngere Kinder (Internet-ABC), Jugendliche (EU-Initiative klicksafe; Auditorix Hörspielwerkstatt) oder Lehrerinnen und Lehrer (lehrer-online) zugreifen, wie die Linkliste zum Ende des Artikels aufzeigt.

Über das Ausmaß und die inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzung digitaler Medien in den verschiedenen Fächern des Unterrichts gibt es für Deutschland indes wenig statistisch valide Daten. Gleichwohl konstatieren die meisten Studien einen Nachholbedarf der Schulen in Sachen digitale Medien (vgl. Initiative D21 2012).

2. Neues aus Forschung und Bildungspolitik

Es besteht ein hoher Druck auf Schulen: Sie sollen auf die Entwicklungen am Arbeitsmarkt, auf (technische) Innovationen und neue Erkenntnisse in der Wissenschaft, auf geänderte Freizeitgewohnheiten sowie auf soziale Verschiebungen in der globalisierten, mediatisierten Netzwerkgesellschaft reagieren. Das bedeutet nicht zuletzt, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, mit Risiken und Unsicherheiten umzugehen und die Chancen digitaler Medien für eine umfassende Bildung zu nutzen. Aufgrund der dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen sind deshalb an Schulen, neben Fachwissen, zunehmend überfachliche Kompetenzen gefragt. Auch dort werden mehr Selbstständigkeit, die Fähigkeit zur Selbststeuerung, Transmission von Wissen und interkulturelle Kompetenzen eingeübt. Diese Qualifikationen können indes nicht einfach so „vermittelt“ werden, sondern bedürfen eines langen Weges der (schulischen) Sozialisation hin zu einer offenen, selbstbestimmten Lernkultur. Medien können dabei unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten ermöglichen und zum Verständnis von Lebenswelten beitragen. Daher werden Medienbildung und Medienkompetenz für die Schulen immer bedeutsamer, da ihnen eine Schlüsselkompetenz bei der Bewältigung der veränderten Anforderungen zukommt (vgl. Albers/Magenheim/Meister 2011).

Die Integration von Medien in den Unterricht ist für die Schule zwar seit Langem eine Selbstverständlichkeit. Allerdings überwogen lange Zeit didaktische Überlegungen, wie Medien den Lernprozess so unterstützen können, dass sie den Lernerfolg bestmöglich gewährleisten. Bei den digitalen Medien stand zunächst auch die Diskussion im Vordergrund, wie Vermittlungsformen optimiert werden könnten. Doch veränderten sich die Anforderungen zunehmend dahingehend, dass die innovativen Werkzeuge gleichzeitig auch neue Möglichkeiten mit sich bringen, Schülerinnen und Schüler in zukunftsfähige Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsformen einzuführen. Es ging damit auch um neue Vermittlungsformen und damit verbunden um eine neue Lehrerrolle. Stand bis dahin der Frontalunterricht im Vordergrund, geht es nun verstärkt um neue Formen der Aneignung und um die Moderation von Lernprozessen, die Lehrende zunächst erst selbst erlernen müssen, da sie bisherige Konzepte aufbrechen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010).

Von politischer und ökonomischer Seite gab es starke Bemühungen, die Anzahl an Computern und den Internetzugang in Schulen zu verbessern. Dennoch sind die Bedingungen eines alltäglichen Medieneinsatzes, insbesondere von Web-2.0-Technologien, an den Schulen bis heute nicht durchgängig vorhanden, genauso wenig wie die Integration der verschiedenen Medienanwendungen in das Unterrichtsgeschehen (vgl. Herzig/Grafe 2007; D21 2012). So geben auch nur relativ wenige Jugendliche an, in der Schule täglich oder mehrmals pro Woche an Computern oder im Internet zu arbeiten, wenngleich der Anteil deutlich gestiegen ist. Während 2010 noch durchschnittlich 19 Prozent angaben, in der Schule täglich bis mehrmals pro Woche am Computer oder im Internet zu arbeiten (vgl. JIM 2010), liegen die Werte 2012 bei 14 Prozent in der Altersgruppe der 12- bis 13-Jährigen, 21 Prozent bei den 14- bis 15-Jährigen, 29 Prozent bei den 16- bis 17-Jährigen und reichen bis hin zu 37 Prozent bei den 18- bis 19-Jährigen (vgl. JIM 2012). Auch die Computer-Schüler-Relation in Deutschland stellt sich im Vergleich zu anderen OECD-Staaten noch vergleichsweise ungünstig dar (vgl. Herzig/Grafe 2007: 115). Dementsprechend divergent wird auch der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Schulunterricht praktiziert. In der europaweiten Studie *Second Information Technology in Education Study* (SITES) zum Einsatz von IKT an Schulen gaben dennoch immerhin 51 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer an, regelmäßig IKT

im Unterricht einzusetzen, während 33,1 Prozent IKT nie einsetzen (vgl. Voogt/Knezek 2008). Dies spiegelt allerdings nicht den Einsatz in der Breite der Fächer wider, zumindest nicht in Deutschland. Wenngleich es zahlreiche Angebote gibt, die für den Unterricht geeignet sind, ist die Integration digitaler Medien in den Unterricht (vgl. Herzig/Grafe 2007; MMB 2008) noch nicht flächendeckend zufriedenstellend.

Die Voraussetzung für einen breiten Einsatz sind aber nicht nur die technischen Gegebenheiten bzw. die Verfügbarkeit der Geräte, sondern auch ein Medieneinsatz, der auf curriculabedeutsame Aspekte abgestimmt ist sowie insbesondere Lehrende, die von den Lernpotenzialen der digitalen Medien überzeugt sind. Zwar deutet einiges auf ein überdurchschnittliches positives Medienklima sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrpersonen hin (Herzig/Grafe 2006: 20), dennoch verbleibt der Einsatz noch immer zu häufig bei einzelnen, engagierten Lehrerinnen und Lehrern. In verschiedenen Studien ist inzwischen darauf hingewiesen worden, dass es eines abgestimmten Medienkonzepts für Schulen bedarf, um Medienkompetenzen systematisch vermitteln zu können, genauso wie einer regelmäßigen Weiterbildung in dem Feld, damit das Lehrpersonal insgesamt sich befähigt fühlt, Medienkompetenz auch weiterzugeben. Ein Grund für die unzureichende Umsetzung der Medienbildung liegt in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder begründet. Auch wenn in allen 16 Bundesländern das Lernen mit und über Medien in den Lehr- und Bildungsplänen verankert ist, gibt es gravierende Unterschiede zwischen den Ländern in der Ausgestaltung und Akzentuierung der Medienbildung (etwa Breiter/Welling/Stolpmann 2010; Niesyto 2012; Niedersächsische Staatskanzlei 2012). Da Medienbildung in den Curricula der Fächer noch nicht über Standards verbindlich verankert ist, bleibt die systematische Umsetzung zumeist Stückwerk. Insofern besteht hier im Sinne von Angleichungen wie auch in der Schaffung von Verbindlichkeiten noch hoher Handlungsbedarf.

Aufgrund der Unzufriedenheit mit der Situation der Medienbildung – gerade auch in den Schulen – hat die bundesweite Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (vgl. KBoM 2010) ein Manifest veröffentlicht, das die Dramatik der Nachholbedarfe nicht nur aus wissenschaftlicher und handlungspraktischer Sicht darlegt, sondern auch konkrete Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger vorlegt. In diesem Sinne hat die KMK (2012) eine Erklärung zur „Medienbildung in der Schule“ abgegeben, in der sie betont und begründet, warum Medienbildung heute so relevant ist und wie sie in acht Handlungsfeldern (Lehr- und Bildungspläne, Lehrerbildung, Schulentwicklung, Ausstattung und technischer Support, Bildungsmedien, Urheberrecht und Datenschutz, außerschulische Kooperationspartner, Qualitätssicherung und Evaluation) der Schule verankert und nachhaltig umgesetzt werden kann. Diese Empfehlung ist ein wichtiger Schritt, um länderübergreifend eine ganzheitliche und vernetzte Struktur zur Förderung der Medienbildung zu etablieren und föderale Besonderheiten der Lehr- und Bildungspläne in den Ländern zu überwinden.

3. Perspektiven und Handlungsempfehlungen

Die digitalen Medien eröffnen in vielerlei Hinsicht neue Dimensionen. Weithin Einigkeit besteht darin, dass die Institution Schule in der Verantwortung steht, sich den Herausforderungen einer Integration digitaler Medien in das Unterrichtsgeschehen zu stellen. Auch darüber besteht Konsens, dass noch einiges zu tun ist, bis zukunftsfähige Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsformen zur Selbstverständlichkeit an Schulen geworden sind.

Die Fachgruppe Schule der GMK hat im Nachgang zum Manifest von „Keine Bildung ohne Medien!“ Forderungen aufgestellt (GMK 2011), die in den nächsten Jahren durchaus realistisch sind, sie in Handlungen umzusetzen, wenn dies politisch und gesellschaftlich gewollt wird. Folgende Aspekte müssten aus Sicht der Fachgruppe Schule in den nächsten Jahren verbessert werden:

1. Jenseits der föderalen Struktur in den Bundesländern sollten übergreifend *Bildungsstandards* entwickelt werden, die Medienbildung in den Kerncurricula der Fächer verankern und damit insbesondere die integrative schulische Medienbildung fördern. Hierzu bedarf es auch einer Fortschreibung der *Bildungspläne* der Länder sowie der Aufnahme von Medienbildung in den *Schulprogrammen*.
2. Die Medienbildung an Schulen kann auf hervorragende *Best-Practice-Beispiele* zugreifen, die an den Bedürfnissen und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ansetzen. Um die *Konzepte* und *Materialien* für den Einsatz in Schule und Unterricht nutzbar zu machen, bedarf es einer kriterienorientierten Dokumentation und Bewertung sowie einer Anreicherung mit Verweisen auf die jeweiligen Lehrpläne, damit eine reibungslose Integration in den Unterricht gewährleistet ist. Eine bundesweite Evaluation über das breite Spektrum an Themen und Medien wäre hierbei äußerst sinnvoll.
3. Wenn Lehrkräfte Medienkompetenzen vermitteln, benötigen sie hierzu eine entsprechende Aus- und Fortbildung. Das bedeutet, dass sowohl während des Studiums als auch während des Vorbereitungsdienstes Medienbildung obligatorisch zur Ausbildung gehört und auch die Vermittelnden Bedarf an einer entsprechenden Fortbildung haben. Auch zu den Prüfungen während der ersten und zweiten Ausbildungsphase gehören Fragen zum Medieneinsatz. Darüber hinaus bedarf das gesamte pädagogische Personal an Schulen der kontinuierlichen Anpassungsfortbildung, um weiterhin an den aktuellen Entwicklungen teilhaben zu können und eine Qualitätsentwicklung an den Schulen zu ermöglichen. Kammerl und Ostermann empfehlen in diesem Kontext auf Grundlage einer Studie, dass es gelingen sollte, „Lehrkräften durch regelmäßige Weiterbildungen das Thema Medienbildung erlebbar zu machen, um es nicht als Zusatzbelastung, sondern als selbstverständlichen Bestandteil des Fachunterrichts zu begreifen“ (Kammerl/Ostermann 2010: 40). Schulinternen Fortbildungen sollte hierbei der Vorzug gegeben werden, da sie die Weiterentwicklung des Schulprofils und die Verankerung im Curriculum der Schule am besten gewährleisten.
4. Um eine flächendeckende Versorgung der Schulen mit neuester Technik und Software sicherzustellen, müssen sich die Medienausstattung und der Support am medienpädagogischen Konzept der Schulen orientieren. Hierzu bedarf es zumeist der Unterstützung in Bereichen wie Breitbandzugang, Schulnetzwerk, Software, Lernplattformen bis hin zum Datenschutzkonzept.
5. Maßgeblichen Anteil am Gelingen eines Schulkonzeptes haben die Rahmenbedingungen, die durch den Schulträger, das Ministerium und weitere politische Entscheidungsträger sichergestellt werden und die erst dafür sorgen, dass der Medieneinsatz an Schulen nicht von einzelnen engagierten Lehrenden abhängt, sondern förderliche Bedingungen hergestellt werden.
6. Die Medienzentren bedürfen einer Weiterentwicklung, denn ihnen kommt die Aufgabe zu, Medien online zur Verfügung zu stellen und weiterhin physische Ausleihen zu ermöglichen. Hierzu sind länderübergreifende Konzepte wie eine gemeinsame Online-Plattform für Unterrichtsmaterialien erforderlich sowie Standards zur Erschließung von Materialien.

7. Über die Bereitstellung von Medien hinaus gehört zur Unterstützung der Medienbildung ein flächendeckendes und ortsnahe Unterstützungssystem dazu. Das bedeutet, dass auch Eltern und außerschulische Einrichtungen als feste Bestandteile des Schulprogramms verankert werden können, wenn die Vernetzung der Partner gelingt.
8. In allen Bundesländern gibt es inzwischen etablierte Systeme der Qualitätssicherung und Evaluation zur Beurteilung von Schule und Unterricht. Einbezogen werden in dieses System sollten auch die Medienentwicklungsplanung und die Konzeption der Medienbildung sowie die Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte im Bereich Medienbildung.

Wenn die Rahmenbedingungen für die Schulen, wie eben vorgeschlagen, stimmen, dann können sie sich den besonders wichtigen inhaltlichen Dimensionen von Medienbildung im Curriculum widmen und sich, wie auch die KMK (2012) betont, befassen mit Aspekten wie die Qualität der Lehre, den Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe und Mitgestaltung, der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden, der Ausbildung von Werten und ästhetischem Urteilsvermögen sowie dem Schutz vor negativen Wirkungen der Medien.

4. Links

Landesmedienanstalt Saarland: <http://mkzverw.lmsaar.de/kursdetailtext.php?id=129>

Internet ABC: <http://internet-abc.de/eltern/cdrom-unterrichtsmaterialien.php>

KlickSafe: <http://www.klicksafe.de/service/schule-und-unterricht/lehrerhandbuch/>

Medienpass NRW: www.medienpass.nrw.de

Medienscouts NRW: www.medienscouts-nrw.de

www.antolin.de

www.hamsterkiste.de

5. Literatur

Albers, C./Magenheim, J./Meister, D. (Hrsg.) (2011): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven.

Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe der Medienforschung des LfM. Band 64. Berlin: Vistas Verlag.

Eikermann, Birgit/Bos, Wilfried (2011): Messung computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 4/2011, 1–10. Abrufbar unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/371> [Stand:11.04.2013].

Fileccia, Marco (2011): Durch den Dschungel der Social Communitys. In: Schüler 2011 – Wissen für Lehrer. Friedrich Verlag, 110–114.

GMK (2011): Medienbildung nachhaltig in Schule verankern! Positionspapier der GMK-Fachgruppe Schule. Bielefeld. Abrufbar unter: http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/positionspapier_gmk_fachgruppe_schule.pdf [Stand: 11.04.2013].

Herzig, B./Aßmann, S. (2012): Medienpädagogik und Schule. In: von Gross, F./Sander, U./Meister, D. M. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim:Juventa/Beltz. Abrufbar unter: <http://www.erzwissonline.de> [Stand: 11.04.2013].

Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Bonn: Deutsche Telekom AG.

Initiative D21 (2011): Bildungsstudie: Schulen haben deutlichen Nachholbedarf bei digitalen Medien. Abrufbar unter: <http://www.initiated21.de/presseinformationen/bildungsstudie-schulen-haben-deutlichen-nachholbedarf-bei-digitalen-medien> [Stand: 11.04.2013].

JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

Kammerl, Rudolf/Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Hamburg.

Keine Bildung ohne Medien (KBoM) (2010): Medienpädagogisches Manifest. Abrufbar unter: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>[Stand 27.03.2013].

Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert. Abrufbar unter: http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Messung_computer__und_informationsbezogener_Kompetenzen__von_Schuelerinnen_und_Schuelern_als_Schlueselkompetenz_im_21__Jahrhundert_Eickelmann_20111128.pdf [Stand: 21.02.2013].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012

MMB (2008): Digitale Schule – wie Lehrer Angebote im Internet nutzen. Eine Bestandsaufnahme im Auftrag des BMBF. Abrufbar unter: http://www.dlr.de/Portaldata/45/Resources/dokumente/bildungsforschung/MMB_Veroeffentlichung_Lehrer_Online_20080505_final.pdf [Stand 27.03.2013].

Niesyto, Horst (2012): Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS.

Rix, Tanja/Lüthje-Lenhardt (2012): Unterrichtsmodule online – finden und einsetzen. In: Computer + Unterricht, 85/2012, 24-25.

Stolpmann, Eric (2012): Und jeder bringt was mit – wohin entwickelt sich die Schul-IT? Abrufbar unter: http://www.ifib.de/publikationsdateien/Stolpmann_Dataport_Kundenforum-Bildung_20121112.pdf [Stand: 21.02.2013].

Tulodziecki, G./Herzig, B./Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt Verlag/UTB.

Zentgraf, Claudia/Lampe, Andrea (2012): Integration neuer Medien im Projekt ‚Schule interaktiv Transfer‘. Nachhaltigkeit durch Peer-to-Peer-Konzepte. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS.

Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit

Angela Tillmann

1. Summary

Die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist in einer digital-vernetzten Gesellschaft ohne Medienkompetenz nicht denkbar. Die außerschulische Jugendarbeit ist daher aufgefordert, Jugendmedienbildung als ein wesentliches Aufgabenfeld zu betrachten. Die Umsetzung dieses Auftrags wird jedoch erschwert durch reduzierte Fördermittel, unzureichende Qualifikationen und Konkurrenzsituationen. Flächendeckende Infrastrukturen und umfangreiche personelle und finanzielle Ressourcen sind daher notwendig, damit sich die Jugendarbeit aktuellen Herausforderungen wie der digitalen Ungleichheit, E-Partizipation, Inklusion, den neuen Raumerfahrungen und -bezügen sowie Online-Treffpunkten Jugendlicher stellen und ihren Anteil zur Sicherstellung der Teilhabe von Jugendlichen an der Gesellschaft leisten kann. Ziel ist die Verstetigung und Professionalisierung medienpädagogischer Arbeit.

2. Jugendmedienbildung als wesentliches Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit

In der außerschulischen Jugendarbeit sind die Medien seit jeher verortet – aus gutem Grund, denn Aufgabe der Jugendarbeit ist es, an den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen anzuknüpfen und sich mit ihrem Angebot explizit an sie zu richten. Da die Lebenswelt von Jugendlichen medial durchdrungen ist und die Mediennutzung bei Jugendlichen zur wichtigsten Freizeitaktivität gehört (vgl. JIM-Studien des MPFSW), ist die Jugendarbeit aufgefordert, Medien in ihre Arbeit zu integrieren und Jugendlichen medienpädagogische Angebote zu unterbreiten. Aber nicht nur die aktuelle Lebenssituation der Jugendlichen begründet den Handlungsbedarf: Nach § 11 SGB VIII ist die außerschulische Jugendarbeit auch von Gesetzes Seite aufgefordert, die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Kommunikation ist hierfür eine wesentliche Voraussetzung. Diese findet heute, in einer digital-vernetzten Gesellschaft, zunehmend medienvermittelt statt. Alle und insbesondere die für die Jugendarbeit relevanten Lebensbereiche Freizeit, Arbeit, Kultur, Beziehungen sind durch Medienentwicklungen und Medienkommunikation beeinflusst. Die Förderung von kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz stellt daher ein wichtiges Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit dar. So ist auch im aktuellen 14. Kinder- und Jugendbericht nachzulesen, dass junge Menschen dabei unterstützt werden sollen, „zu mündigen Nutzerinnen und Nutzern heranzuwachsen, die selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ mit dem Medium umgehen, seine Möglichkeiten

nutzen und mediale Angebote einschätzen können, sich bestehender Risiken bewusst sind und Konsequenzen des eigenen Handelns im Netz beurteilen können“ (vgl. BMFSFJ 2013: 8). Die Angebote, die die Jugendhilfe den Jugendlichen macht, sollen laut Gesetzestext dann nicht nur an ihre Interessen anknüpfen, sondern auch von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Bezogen auf die aktuelle Situation der Jugendhilfe zeigt sich allerdings, dass sich medienpädagogische Angebote bislang nur sporadisch in den Schwerpunkten der Jugendarbeit wiederfinden.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe

§ 11 Jugendarbeit.

(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

- 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,*
- 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,*
- 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,*
- 4. Kinder- und Jugenderholung,*
- 5. Jugendberatung.*

(4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen.

3. Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit

Die Jugendarbeit ist einem enormen Veränderungsdruck ausgesetzt. Zurückzuführen ist dies insbesondere auf die veränderten Rahmenbedingungen und den Rückzug der Kommunen als wesentlicher Kostenträger aus der außerschulischen Jugendarbeit. Die Zusammenarbeit zwischen freien und öffentlichen Trägern verändert sich grundlegend, im sozialen Bereich dominieren zunehmend die Gesetze des freien Marktes. Eingefordert werden demzufolge immer stärker Nachweise der ökonomischen Mittelverwendung (Effizienz) und der Wirksamkeit der erbrachten Leistungen (Effektivität). Solcherart Forderungen lassen sich aber nicht nur schwer

mit dem Bildungsverständnis der außerschulischen Jugendarbeit, sondern auch mit dem der Jugendmedienarbeit vereinbaren. Weder die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, noch der diese Entwicklung unterstützende soziale und sinnbezogene Umgang mit Medien ist direkt vermittelbar und messbar.

Die Ausgangssituation der außerschulischen Jugendmedienarbeit stellt sich also insgesamt problematisch dar: Kommunen, Verbände und Kirchen verfügen über immer weniger Geld, Stiftungen reduzieren Fördermittel, das private Sponsoring ist zurückhaltend. Dies bringt viele Träger der Jugendarbeit in existenzielle Nöte, provoziert konkurrierende Prozesse und erschwert Kooperationen – und somit die dauerhafte und strukturelle Verankerung von Angeboten zur Förderung von Medienkompetenz in der außerschulischen Praxis. Kooperationen sind hier allerdings weiterhin vonnöten, da sich die Ausgangssituation der Träger der außerschulischen Jugend- und Jugendmedienarbeit sehr different darstellt: in Bezug auf die vorhandene medienpädagogische Professionalität, die finanzielle Situation, das technische Equipment, die Flexibilität etc. Bund, Länder und Kommunen sind daher aufgefordert, flächendeckend Infrastrukturen und personelle und finanzielle Ressourcen für eine kontinuierliche medienpädagogische Arbeit bereitzustellen. Zu beachten ist dabei, dass die je spezifischen Gestaltungspotenziale der außerschulischen Lern- und Bildungsorte nicht den neuen Bündnissen und Allianzen zum Opfer fallen.

Wie erfolgreich, zukunftsweisend und nachhaltig Kooperationen zwischen medienpädagogischen Organisationen und Jugendhilfeeinrichtungen gestaltet werden können, zeigt z. B. das Medienzentrum PARABOL, das als gemeinnütziger Verein seit 1985 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Nürnberg und Mittelfranken die Möglichkeit bietet, verschiedene Medien aktiv und kreativ für ihre Entwicklung zu nutzen. Sie stellen sich dabei auch der Herausforderung der inklusiven Medienarbeit:

In dem von der Aktion Mensch geförderten und von PARABOL (www.parabol.de) mit dem JFF – Institut für Medienpädagogik (www.jff.de) in München kooperativ organisierten Modellprojekt *ausdrucksstark* sind innerhalb von zwei Jahren Konzepte für die integrative Medienarbeit mit Menschen mit Behinderung erarbeitet und zwölf Modellprojekte in den Bereichen Video, Audio und Multimedia mit unterschiedlichen Kooperationspartnern, wie z. B. dem Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte, durchgeführt worden. Das Spektrum der entstandenen Produkte reicht von einem Film über die Liebe, einer Website zum Thema Freundschaft bis hin zu einem Radiobeitrag über Mobbing und Streit in der Schule. Das Projekt wurde 2006 mit dem Dieter-Baacke-Preis ausgezeichnet, da es sich für die mediale Begegnung von Behinderten und Nichtbehinderten starkmacht. Der Laudatio ist zu entnehmen: „In den Fördereinrichtungen versammeln sich Menschen, für die Medienkompetenz neben dem Umgang mit Medien auch und gerade Kommunikation und Kontakt bedeutet. Miteinander handeln, kreative Beschäftigung mit der eigenen Situation und Gefühle ausdrücken fördern die Zusammengehörigkeit und überwinden Vorurteile. Eine möglichst frühe Zusammenarbeit zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung fördert das Verständnis füreinander und gibt mehr Sicherheit im Umgang miteinander. Entscheidend beim Vorgehen in den Projekten ist, dass auf die Stärken der Einzelnen zurückgegriffen wird.“ (www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/ausdrucksstark_laudatio.pdf [Stand: 14.02.2013])

Ein weiteres Beispiel ist das Projekt *Siehste Töne!? Hörste Bilder!?*, das vom Verein Blickwechsel e. V. (www.blickwechsel.org/) in Kooperation mit der Hessischen Landesanstalt für den privaten Rundfunk und neue Medien (LPR) an Förderschulen in Hessen entwickelt wurde und in der Kategorie D: *Intergenerative und integrative Projekte* ebenfalls den Dieter-Baacke-Preis gewonnen hat. Kinder und Jugendliche mit Behinderung können hier selbst Beiträge produzieren. Sie haben die Möglichkeit Interviews zu führen, Hörspiele zu entwickeln, Fotos zu machen, Filme zu drehen und den Computer kennenzulernen usw. Dabei lernen sie das Medium von einer ganz neuen Seite kennen. Das Angebot richtet sich an alle Förderformen, in erster Linie wird es allerdings an Schulen mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen durchgeführt. „Mit diesem Medienprojekt für Kinder und Jugendliche mit Behinderung geht der Verein Blickwechsel neue Wege, da die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Medienprojekte ihre besonderen Fähigkeiten entdecken können. Sie machen Erfahrungen als Produzentinnen und Produzenten und erleben dadurch ein wichtiges Stück medialer Wirklichkeit. In einwöchigen Workshops werden sie, unterstützt von den Medienpädagoginnen und -pädagogen des Vereins Blickwechsel, in die Grundlagen medialer Gestaltungsmittel eingeführt und zum selbstbestimmten Umgang mit den verschiedenen Medien angeregt. Außerdem werden alle betreuenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die Erzieherinnen und Erzieher in das Medienprojekt mit einbezogen und spezifisch für das jeweilige Projekt geschult. Damit wird gewährleistet, dass die Medienprojekte auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung abgestimmt sind und im Mittelpunkt die Förderung ihrer Medienkompetenz steht.“ (www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/siehste_toene_laudatio_2012.pdf [Stand: 14.02.2013])

Bisher wird der Bezug zur Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit meist über die eigene pädagogische Profession und den eigenen Praxisbereich hergestellt (z. B. Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Kulturpädagogik, Politische Bildung). Medienangebote werden darin „eingepasst“. Wenn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen lebensweltorientiert arbeiten, nutzen sie Medien z. B. als Werkzeug zur Sozialraumerkundung; liegt der Schwerpunkt im ästhetischen-kulturellen Bereich, entsteht ggf. ein künstlerisches Produkt wie ein Tanzfilm. Ist der Fokus auf den Bereich der politischen Bildung gerichtet, wird die journalistische Eigenproduktion gefördert und Öffentlichkeit für eigene Belange hergestellt. Spiel- und erlebnispädagogische Angebote stellen das spielerische Lernen mit Medien in den Vordergrund und setzen z. B. Computerrollenspiele als Live-Rollenspiele um. Medien dienen somit zur Lebenswelt-erkundung, zum Selbstaussdruck, für die Kommunikation und Artikulation politischer Vorstellungen oder zur Erweiterung des sozialen Handlungsrepertoires. Auf diese Weise werden jeweils wichtige Dimensionen von Medienkompetenz gefördert. Eine ganzheitliche Förderung ist damit allerdings nicht sichergestellt. Es fehlen die kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und heute vor allem auch Fragen nach der informationellen Selbstbestimmung, dem Datenschutz und der Privatsphäre sowie grundlegende medienethische Fragestellungen. Der Blick sollte zudem weiterhin auf die Macht von Medienproduktionen und die wirtschaftlichen Verwertungsinteressen hinter den Produkten gerichtet werden. Pädagoginnen und Pädagogen sind außerdem immer häufiger aufgefordert, sich mit urheberrechtlichen Fragen auseinanderzusetzen, denn vor allem die Medienproduktion (Video, Radio, Podcast, Weblogs, Wikis usw.) fasziniert Jugendliche. Da wird schnell mal ein

Foto aus dem Netz geholt oder ein Musikstück unter ein Video gelegt, ohne dass die Rechtfertigung bereits geklärt wäre. Die Enttäuschung der Jugendlichen darüber, dass das Produkt nicht öffentlich gezeigt werden oder gar verbreitet werden darf, ist dann groß.

Zu bedenken ist nicht zuletzt auch, dass die außerschulische Jugendarbeit zu gesellschaftlichem und sozialem Engagement anregen möchte. Aus Sicht der Medienpädagogik geht es darum, durch eigenständiges Tun eine demokratische und kreative Netzkultur mitzugestalten und zu fördern. Hier eröffnet Social Media vielfältige, bisher noch zu wenig erprobte Möglichkeiten. Potenziale bzw. informelle Bildungsmöglichkeiten werden vor allem im Rahmen von Identitätsbildungsprozessen, bei der Beziehungsgestaltung und Partizipation (vgl. Tillmann 2008; Theunert 2009; Röhl 2011) bzw. E-Partizipation (vgl. Lutz/Rösch/Seitz 2012) gesehen.

4. Außerschulische Jugendarbeit als „Königsweg“ der Medienpädagogik

Die außerschulische Jugendarbeit ist in vielerlei Weise prädestiniert für die Medienbildungsarbeit. Charakteristisch für sie ist, dass sie im außerunterrichtlichen und Freizeit-Bereich angesiedelt ist und auf freiwilliger Teilnahme beruht. Im Unterschied zur Schule wird die Arbeit nicht durch einen vorliegenden Lehrplan strukturiert, sondern ist offen für neue Ansätze und Projekte, die sich nach den Interessen der Jugendlichen richten. Durch die zunehmende Entwicklung von Ganztagschulen deutet sich hier allerdings ein Wandel an. Laut dem 14. Kinder- und Jugendbericht verbringt heute mehr als jedes dritte Kind große Teile des Tages in einem schulischen Ganztages-Setting. „Damit wird die Schule sehr viel stärker vom Lern- zum Lebensort – mit Folgen für die innere Verfassung der Schule wie auch für die Kinder, die Jugendlichen und die anderen Akteure“ (BMFSFJ 2013a: 42) – und somit auch für die Jugendarbeit. Veränderungen zeichnen sich insbesondere im Zeitalltag der Heranwachsenden ab. Auf der einen Seite nimmt die verfügbare Zeit von Kindern und Jugendlichen außerhalb und abseits der Schule ab, sodass die Ganztagschule mit der Jugendarbeit um das Zeitbudget der Jugendlichen konkurriert. Auf der anderen Seite ist die Jugendarbeit mit ihren Angeboten zunehmend stärker am Ausbau der Ganztagschulen beteiligt. Befürchtet wird aufseiten der Jugendarbeit allerdings, dass im Zuge dieser Kooperation das Prinzip der Freiwilligkeit (Themenwahl, Ausdrucks- und Arbeitsformen) verwässert und der Leistungsgedanke in den Vordergrund gerückt wird, die Bildungsarbeit zukünftig vielleicht sogar zertifiziert werden muss. Dagegen wird von politischer Seite betont, dass Schulsozialarbeit, Medienarbeit u. a. Angebote im Rahmen der Kooperation nicht zu einem Anhängsel von Schule werden, sondern ihre Eigenständigkeit bewahren sollen, sich darüber auch neue Chancen für die Schule eröffnen (vgl. BMFSFJ 2013a: 42). Im Zuge dessen wird gefordert, jungen Menschen zukünftig mehr Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung in Institutionen wie der Schule einzuräumen (ebd.: 18). Da sich die Lebenswelt von Jugendlichen heute mediatisiert darstellt, drängt sich die Frage nach neuen Beteiligungsformen und -foren auf. Online-Medien bieten vielfältige Möglichkeiten, die allerdings bislang noch nicht systematisch erfasst und erprobt wurden (vgl. Wagner/Brüggen 2013). Wenn die Kinder- und Jugendhilfe die Lebenswelten ihrer Klientel berücksichtigen möchte, ist sie aufgefordert, sich auch mit den aktuellen Artikulationsformen von Jugendlichen auseinanderzusetzen und die neuen Partizipationsmöglichkeiten in und mit dem Netz in ihre Arbeit zu integrieren. Eine Unterstützung von medienpädagogischer Seite ist hier unerlässlich.

Wie eine gelungene Kooperation zwischen Jugend(medien)arbeit und Schule aussehen kann, zeigt das folgende Beispiel:

Die LAG Medienarbeit e.V. in Berlin hat im Jahr 2012 mit Unterstützung der Medienanstalt Berlin-Brandenburg, dem Deutschen Kinderhilfswerk, der Bundeszentrale für politische Bildung und in Kooperation mit verschiedenen Akteuren wie der Jobwerkstatt für Mädchen, dem Jugendmedienklub Experimentalbox, den Medienkompetenzzentren Lücke (Lichtenberg), Medientage (Treptow) und mezen (Pankow) ein Projekt initiiert, in dem Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse unterschiedlicher Berliner Bezirke mit der Botschaft konfrontiert wurden, dass das Internet Ende der Woche einem Hackerangriff zum Opfer fallen würde. Diese Botschaft nahmen die Jugendlichen zum Anlass, sich eine Woche lang mit den Chancen und Risiken im Internet auseinanderzusetzen, eigene Netzregeln zu formulieren, Filme zu drehen, Interviews mit Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Passantinnen und Passanten zu führen usw. Die Ergebnisse der einwöchigen Arbeit (z. B. ein Netz-Quiz, ein Netzstadtspielplan, eine Werbekampagne) wurden auf dem Jugendmedienforum <re>connect präsentiert. Hier diskutierten die Schülerinnen und Schüler dann auch mit Expertinnen und Experten im Rahmen eines Worldcafés ihre Forderungen für das Internet und den Klassenraum 2030. Der besondere Vernetzungsgrad hat dem Projekt 2012 den Dieter-Baacke-Preis eingebracht. In der Laudatio heißt es: „Die Jury ist beeindruckt davon, dass die Kinder an allen Phasen des Projekts intensiv beteiligt waren, selbst zum Teil als Multiplikatoren auftraten, sich durch aktive Medienarbeit reflexiv und kreativ mit allen Facetten des Themas Medienkompetenz und Internetsicherheit auseinandersetzen konnten. Ein sehr sinnvolles, originelles, nachhaltiges Projekt mit einem äußerst hohen Vernetzungsgrad und einer gelungenen Zusammenarbeit vieler verschiedener Partner und Personen.“ (http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/reconnect_laudatio_2012.pdf [Stand: 14.02.2013])

Der Jugendarbeit ist es wichtig, dass sie in Kooperation mit der Schule ihre Eigenständigkeit behauptet, also trotz zunehmender Angliederung an Schulen und Anpassung an dortige Zeit- und Raumstrukturen ihre Flexibilität und Praxisnähe behält, denn hier sieht sie ihre Stärken. Dazu gehört z. B. auch, dass sie bedarfsgerechte und niedrigschwellige Angebote mit hohem partizipatorischen Anteil für junge Menschen ins Leben rufen und sehr schnell auf neue gesellschaftliche und auch Medienentwicklungen reagieren kann. Ein Beispiel hierzu liefern Barcamps.

Barcamp

Die Veranstaltungsform Barcamp bezeichnet eine neue Art der Veranstaltungsreihe („Un-Konferenz“), bei der die Teilnehmenden sowohl die Inhalte als auch den Ablauf der Veranstaltung im Rahmen einer hierarchiearmen Partizipationskultur selbst gestalten. Klassische Barcamps haben daher keinen Veranstalter, sondern einen Gastgeber oder ein Organisationsteam, das den Tagungsort bereitstellt. Die Ausgestaltung der Barcamps obliegt den Teilnehmerinnen oder Teilnehmern bzw. „Teilgeberinnen und Teilgebern“, die sich auf Augenhöhe begegnen und aktiv mit ihrem Wissen einbringen. In der Regel werden ein Wochenende lang unter einem Oberbegriff verschiedene Themen assoziativ diskutiert.

Ziel ist es, neue, innovative Sichtweisen, Lösungen für Probleme oder Ideen zu entwickeln, das Perspektivenspektrum zu erweitern und eine Öffentlichkeit für vielfältige Positionen zu schaffen. Ein wesentlicher und integraler Bestandteil von Barcamps ist Social Media. Mittels Blog-Einträgen, Tweets, Etherpad, Podcasts, Fotos und Videos werden im Vorfeld und Nachgang der Barcamps Inhalte vervielfacht, Kommentare gesammelt – der Diskurs dokumentiert und fortgeführt. Seit Beginn dieses Jahres liegt ein Leitfaden zur Förderung der Integration des Formats in die Jugendarbeit vor. Die Broschüre entstand im Auftrag von YouthPart, einem Projekt von IJAB, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Eisfeld-Reschke/Peyer/Seitz 2013).

Ein weiterer Grund, der die außerschulische Jugendarbeit für die Medienbildungsarbeit prädestiniert, liegt in ihrer Projektorientierung. Das Projekt bzw. die produktive Medienarbeit wird gern als „Königsweg“ der handlungsorientierten Medienpädagogik bezeichnet. Eine bewährte medienpädagogische Methode ist die „Aktive Medienarbeit“, in deren Rahmen Jugendliche zu aktiven Mediengestalterinnen und -gestaltern werden, gleichzeitig Einblick in Produktionsvorgänge sowie Gestaltungsmöglichkeiten gewinnen und durch das Arbeiten in kleinen Teams auch Sozialkompetenz erlangen. Die digitalen Medien eröffnen hier gänzlich neue Produktionswege und -räume als auch neue Wege des ästhetischen und audiovisuellen Ausdrucks.

Aktive Medienarbeit

Mit dem Fachbegriff der „Aktiven Medienarbeit“ wird eine etablierte Methode der Medienpädagogik bezeichnet, die die produktive und kreative Nutzung von Medien im Rahmen einer Gruppenarbeit fördert. Ziel ist die „Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien wie Druck, Foto, Ton, Film, Video oder Computemedien. Die Medien werden von ihren Nutzern ‚in Dienst genommen‘, d. h. selbständig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht“ (Hüther/Schorb/Brehm-Klotz 1997: o. S.). Mithilfe dieser Methode bearbeiten Jugendliche ein gemeinsames Thema, präsentieren es in der Öffentlichkeit und stellen ihre Position zur Diskussion. Im Mittelpunkt der Methode steht das „handelnde Lernen“, das erstmals von Dewey als „learning by doing“ begrifflich gefasst wurde. Ziel des Lernens ist der Erwerb von theoretischem und praktischem Wissen im Prozess der tätigen Aneignung eines „Gegenstandsbereichs“, der sich im Prozess der Aneignung – im Sinne eines dialektischen Lernens – verändert. Die Jugendlichen tragen also zu einem selbstgewählten Thema, wie z. B. Rassismus, Informationen zusammen und reflektieren die eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Thema als auch das eigene Rollenverhalten. Anschließend wird das Projekt in der Gruppe medial umgesetzt.

Der Ansatz der aktiven Medienarbeit ist der emanzipatorischen Pädagogik verpflichtet. Zum einen wird in der tätigen Auseinandersetzung mit Medien die Urteilsfähigkeit von Menschen gegenüber Fremdproduktionen und Manipulationen gestärkt, zum anderen werden gesellschaftliche Zustände reflektiert und im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten verändert. Die Methode der aktiven Medienarbeit fördert somit einen selbsttätigen, selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit Medien (vgl. Schell 1989).

Beispiele für aktive Medienarbeit liefert das Gallus Zentrum (www.galluszentrum.de) in Frankfurt, das sich die Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Erstellung ihrer Videos und Multimediaproduktionen zur Aufgabe gemacht hat. In den dort angefertigten Filmen werden vielfach Probleme von Jugendlichen, die in sozialen Brennpunkten leben, oder Probleme, die sich für junge Migrantinnen und Migranten ergeben, thematisiert. Ein Beispiel hierfür ist der Film „Der wahre Schleier ist das Schweigen“, in dem fünf moslemische Mädchen aus Frankfurt ihr Verhältnis zum Schleier thematisieren und sowohl die negativen Seiten der Verschleierung als auch die erotische Komponente ansprechen. Ihr Engagement wurde mit dem Deutschen Jugendvideopreis belohnt, den das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) im Auftrag des Bundesjugendministeriums alljährlich vergibt: „Die Videogruppe des Gallus Zentrums beleuchtet ein mit Vorurteilen besetztes Thema. Mit Bildern von hohem ästhetischem Reiz illustriert sie das gespaltene Verhältnis zur Verschleierung zwischen Unterdrückung, religiöser Konvention und einer Form des Selbstausdrucks. Verschiedene Zugänge zum Thema werden gesucht und gefunden. Eine Ergänzung findet die essayistische Auseinandersetzung in Straßeninterviews, die eine große Bandbreite von Positionen abdecken. Auf dieser Basis vermitteln die Macherinnen Hintergründe, informieren und beziehen selbst Stellung durch ein Gedichtzitat, in dem es heißt: ‚Der wahre Schleier ist das Schweigen.‘“ (Schmolling 2006: 209)

5. „Digitale Ungleichheit“ als Aufgabe der Medienpädagogik

Studien, die der Mediensozialisationsforschung zuzurechnen sind, haben gezeigt, dass Medien für Jugendliche äußerst bedeutsam sind. Sie werden von ihnen zur Bewältigung zentraler Entwicklungsthemen genutzt, zu denen insbesondere die Verwirklichung von Selbstbestimmung, das Streben nach Autonomie, die Suche nach einer (Geschlechts-)Identität und die Gestaltung sozialer Beziehungen gehören. Für Jugendliche stellt sich das Internet als eine Erweiterung von Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten dar. Allerdings zeigen Studien der letzten Jahre, dass nicht alle Jugendlichen an der Entwicklung teilhaben oder sie die Medien auf eine Art und Weise nutzen, die an Bildungsinstitutionen nicht anschlussfähig ist (vgl. Otto/Kutscher 2004; Niesyto/Meister/Moser 2010). Ihre Nutzung wird unter anderem beeinflusst durch Alter, Geschlecht und formalen Bildungshintergrund. Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungshintergrund stehen z. B. andere Anregungsmilieus und Ressourcen zur Verfügung als formal besser gebildeten Jugendlichen. Sie erhalten weniger Anregungen für einen reflektierten Medienumgang und werden nicht zuletzt auch durch das herrschende Paradigma der Schriftsprachlichkeit in der Schule abgehängt. Die Medienpädagogik hat zeigen können, dass visuelle und audiovisuelle Ausdrucksformen, wie z. B. Audio- und Videoproduktionen, die sich in der offenen Jugendarbeit großer Beliebtheit erfreuen, zu wenig beachtet und wertgeschätzt werden. Der pädagogisch motivierte, verstärkte Einsatz von digitalen Medien kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen einerseits gehört werden und andererseits alternative Medienhandlungsmuster aufbauen können, die ihre gesellschaftliche Teilhabe verbessern.

Neben dem formalen Bildungshintergrund nimmt auch das Geschlecht Einfluss auf den Zugang und die Nutzung von Medien. Mädchen und junge Frauen partizipieren im Internet zwischenzeitlich auf vielfältige Art und Weise, engagieren sich individuell auf Blogs oder

Homepages oder kollektiv in diversen sozialen, populärkulturellen oder ästhetisch-politischen Netzwerken. Auffällig ist allerdings, dass sie sich, wenn sie aktiv werden, mit Vorliebe geschlechts-homogene oder mädchendominierte Räume suchen oder schaffen. Es fällt ihnen hier offenbar leichter, ihre Themen und Bedürfnisse zu artikulieren, sich kulturell und politisch zu engagieren und zu solidarisieren sowie neue Subjektpositionen auszuprobieren (vgl. Tillmann 2013).

Ein Beispiel liefert das Mädchennetzwerk *LizzyNet* (www.lizzynet.de), das vor mehr als 10 Jahren als Modellprojekt mit Unterstützung der Bundesinitiative Schulen ans Netz gestartet und heute von den Redakteurinnen der ersten Stunde mithilfe diverser Förderprogramme weitergeführt wird. Trotz des rasanten Wachstums von Social-Media-Angeboten hat es sich als eine feste Größe für Mädchen und junge Frauen im Internet etabliert: „Waren die Kommunikationswerkzeuge (Mail, Chat, Messenger) anfangs einer der Hauptgründe, sich bei LizzyNet anzumelden, so stehen heute Lebensentwürfe, Engagement, Fragen zu Politik und Umwelt und Schule und zur beruflichen Zukunft im Vordergrund“, sagt eine der Redakteurinnen (Stolz 2011: 28). Ziel des Angebotes ist es, die Medienkompetenz von Mädchen zu fördern und die jungen Frauen zu befähigen und zu ermutigen, sich mit eigenen Beiträgen (Schreibaktionen, Websites, Blogs, Wettbewerben usw.) in die Netzkultur einzubringen und sich männlich dominierte Bereiche aktiv anzueignen. Aktuell wird z. B. das Projekt *MINTrelation* unterstützt. Hier geht es darum, Mädchen über On- und Offline-Aktionen für Berufe in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) zu begeistern.

Eine Evaluation des Netzwerks (Tillmann 2005) zeigte, dass sich die Mädchen im Netzwerk auf spielerische Art von der während der Sozialisation sehr bedeutsamen Gender-Orientierung, in der die Technik immer noch zur „Männersache“ erklärt wird, lösen und sich gegenseitig zur aktiven Teilnahme an der Online-Community und dem Internet motivieren. Von besonderer Bedeutung sind für die Mädchen die Medienpädagoginnen, die das Angebot betreuen. Die Mädchen bezeichnen sie als „Eltern“ der Community. Sie sind für sie Ansprechpartnerinnen in allen Lebenslagen, geben ihnen Sicherheit und eröffnen ihnen attraktive Bildungsgelegenheiten. Die Evaluation hat allerdings auch deutlich gemacht, dass auf *LizzyNet* bildungsbedingte Differenzen in Bezug auf Zugang, Nutzung und Beteiligung bestehen. Als Reaktion darauf haben die Medienpädagoginnen neue formale als auch inhaltliche Gestaltungswege eingeschlagen.

Das Beispiel verdeutlicht, wie wichtig eine evaluative Praxis ist. Sie sollte längst selbstverständlicher Bestandteil der außerschulischen Praxis sein, mit dem erklärten Ziel der Reflexion und Verbesserung der Alltags- bzw. Regelpraxis.

6. Jugendarbeit ist auch Online-Arbeit

Das Beispiel *LizzyNet* macht deutlich, dass Jugendliche einen Großteil ihrer Alltagszeit in virtuellen Räumen verbringen. Die außerschulische Jugendarbeit ist daher aufgefordert, die neuen, vielfältigen und komplexen Raumbezüge Jugendlicher zukünftig stärker in ihrer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Tully 2009; Tillmann 2010), z. B. im Rahmen aufsuchender Jugendarbeit:

Gangway e. V., ein Träger von Straßensozialarbeit in Berlin, bietet Jugendlichen mit seinem Angebot *Webwork* die Möglichkeit der mobilen Kontaktaufnahme und Kurzberatung. Jugendliche können sich mit aktuellen Problemen (z. B. Obdachlosigkeit, Drogen, Schulden, Ausbildungssuche, Arbeitssuche) an die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wenden, die während ihrer Arbeit auf der Straße über Smartphones in soziale Netzwerke eingeloggt und für ihre Klientel erreichbar sind. Sie haben Profile in Facebook, Twitter, Jappy, MySpace, Skype und Google Plus – also in all den Communitys, in denen sich Jugendliche bewegen. Wenn sich die Jugendlichen melden, erhalten sie auf Wunsch eine Online-Kurzberatung. Diese Online-Begleitung läuft in der Regel parallel zur Einzelbegleitung. Die Jugendlichen sind von dem Angebot sehr angetan. Sie finden es offenbar angenehmer, die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter per Chat und nicht gleich per Telefon zu kontaktieren, und bleiben so auch eher in Kontakt. „Der größte Unterschied ist es, dass wir über soziale Netzwerke wie Facebook am Leben der Jugendlichen teilnehmen“, erzählt der Mitarbeiter Tilmann Pritzens in einem Interview, das er für die Initiative Dialog Internet im Blog „digitalareal“ gegeben hat. Er geht davon aus, dass die Online-Kontakte in der Straßensozialarbeit in den nächsten Jahren weiter zunehmen werden. (<http://digitalareal.wordpress.com/2012/07/13/interview-virtuell-aufsuchende-jugendarbeit-strassensozialarbeit-2-0/>[Stand: 14.02.2013])

Anfangs braucht es sicherlich Modellprojekte wie z. B. „LizzyNet“ und „Webwork“, um neue medienpädagogische Konzepte zu erproben und zu evaluieren. Nach positiver Evaluation sollten die Projekte aber verstetigt und finanziell gefördert werden, damit die neu gewonnenen Erkenntnisse nicht verloren gehen.

Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass immer ausreichend Mittel zur Erprobung neuer Konzepte zur Verfügung stehen, die Modellfinanzierung von Einzelprojekten aber nicht auf Kosten der Grundlagenfinanzierung der gesamten Jugendarbeit und Jugendbildung geht.

7. Fazit

Jugendliche benötigen heute ein umfassendes medienpädagogisches Grundwissen, damit sie sich souverän und verantwortungsvoll in den digitalen Medienwelten bewegen, die Potenziale ausschöpfen und an der Gesellschaft teilhaben können. Bund, Länder und Kommunen sind aufgefordert, ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit außerschulische Jugendarbeit diese Verantwortung übernehmen und die veränderten Bildungsbedürfnisse von Jugendlichen in ihrer Arbeit berücksichtigen kann.

Hier knüpft die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung für alle Fachkräfte der Jugendhilfe an. Diese ist dementsprechend in allen relevanten Studiengängen zu verankern. Eng damit verknüpft ist die Forderung nach hinreichend medienpädagogischen Professuren an Hochschulen. Weiterhin gilt es, pädagogische Fachkräfte der verschiedenen Disziplinen und Praxisfelder über fachbezogene und fachübergreifende Aus-, Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote für eine digitale Jugendbildung zu qualifizieren und ihnen hierfür ausreichend Ressourcen und Angebote zur Verfügung zu stellen.

Aus medienpädagogischer Sicht ist neben dem finanziellen Kahlschlag der Jugendarbeit auch ihre fehlende gesellschaftliche und politische Anerkennung zu kritisieren. Als zentrale Ressource der Gesellschaft gilt es, zukünftig nicht nur Kinder und Familien in den Blick zu nehmen, sondern auch Jugendliche. Einen ersten Ansatz liefert die „Allianz für Jugend“, mit der die Bundesregierung im Kontext der Umsetzung der EU-Jugendstrategie die Lebensphase Jugend als Ganzes und Jugend als Leistungsträger von morgen ressortübergreifend in den Blick nimmt. Ziel der Eigenständigen Jugendpolitik ist, die Teilhabe und Beteiligung junger Menschen zu fördern und Erfahrungs- und Gestaltungsräume und -zeiten für junge Menschen zu schaffen (BMFSFJ 2013b). Um die Beteiligung der Jugendlichen an politischen Gestaltungsprozessen quantitativ und qualitativ zu verstärken, richtet sich der Fokus vor allem auf das Internet bzw. die E-Partizipation. Gleichzeitig wird auch darauf hingewiesen, dass das Potenzial bislang nur unzureichend genutzt wird und man unterrepräsentierte, benachteiligte Gruppen Jugendlicher kaum erreicht. Hier bietet die außerschulische Jugendarbeit vielfältige bedarfsgerechte und niedrigschwellige Angebote mit hohem partizipatorischen Anteil. Sie stellt Jugendlichen Räume in ihrer unmittelbaren Umgebung zur Verfügung, in denen sie sich mit sich selbst und auch mit den neuen Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft auseinandersetzen können. Dies gilt es zukünftig stärker auszuschöpfen.

Grundsätzlich zu befürworten ist eine wissenschaftliche Expertise, die sowohl das Feld der medienpädagogischen Betätigungen, Ansätze und Projekte in der außerschulischen Jugendarbeit als auch die im außerschulischen Bereich Tätigen in den Blick nimmt. Auf der Basis einer solchen Expertise kann es gelingen, mittel- und langfristige Maßnahmen zur Verbesserung der strukturellen Ausgangslage für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen zu entwickeln und damit auch die interne Vernetzung und Kooperation in der außerschulischen Jugendarbeit zu verbessern. Deutlich würde damit auch, mit welchen strukturellen Bedingungen (z. B. Zeit-, Finanz- oder Technikressourcen) die Pädagoginnen und Pädagogen alltäglich zu kämpfen haben, welchen Zugang sie zum Thema der Medienkompetenzförderung haben, welche Handlungsstruktur und welches Medienwissen und Können sie mitbringen (Professionalität) und welche Vorbehalte und Ängste ggf. noch im Umgang mit Medien bestehen. Für den frühkindlichen und schulischen Bereich liegen bereits erste Antworten vor, für den außerschulischen Bereich besteht hier dringender Handlungsbedarf.

8. Literaturverzeichnis

- BMFSFJ (2013a):** 14. Kinder- und Jugendbericht. Abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html> [Stand: 25.03.2013].
- BMFSFJ (2013b):** Eine Allianz für Jugend. Eckpunktepapier: Entwicklung und Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik. Abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik,did=176144.html> [Stand: 25.03.2013].
- Eisfeld-Reschke, Jörg/Peyer, Lisa/Seitz, Daniel (2013):** JugendBarCamp. Ein Leitfaden für Praktiker. Berlin. Abrufbar unter: <http://www.medienpaedagogik-praxis.de/> [Stand: 25.03.2013].
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd/Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.) (1997):** Grundbegriffe Medienpädagogik. 3. Aufl. München: kopaed Verlag.

- Ketter, Verena (2012):** Internetgestützte Beteiligungsprozesse in der Jugendarbeit. In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed Verlag, 115–121.
- Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.) (2012):** Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed Verlag.
- Niesyto, Horst/Meister, Dorothee/Moser, Heinz (Hrsg.) (2010):** Medien und soziokulturelle Unterschiede. Themenheft der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/de/Themenhefte/>[Stand: 08.03.2013].
- Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia (2004):** Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Röll, Hans-Josef (2011):** Potentiale von Social Media für die Jugendarbeit. In: IJAB (Hrsg.): jugendonline. Herausforderungen für eine digitale Jugendbildung. München: kopaed Verlag, 46–48.
- Schell, Fred (1989):** Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. München: kopaed Verlag.
- Schmolling, Jan (2006):** Förderung der Filmbildung durch den Deutschen Jugendvideopreis. In: Barg, Werner/Niesyto, Horst/Schmolling, Jan (Hrsg.): Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. München: kopaed-Verlag, 209–221.
- Stolz, Rosi (2011):** LizzyNet.de Gender und der Zugang zur Jugendinformation. In: IJAB (Hrsg.): jugendonline. Herausforderungen für eine digitale Jugendbildung. München: kopaed Verlag, 28–29.
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2009):** Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed Verlag.
- Tillmann, Angela (2005):** „LizzyNet“ – Handlungsspielräume für Mädchen im Internet. In: medien + erziehung (merz Wissenschaft), Heft 6, 53–63.
- Tillmann, Angela (2008):** Identitätsspielraum Internet. Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Tillmann, Angela (2010):** Medienwelt. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149–158.
- Tillmann, Angela (2013):** Girls Media – Feminist Media. Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Springer VS Verlag (im Druck).
- Tully, Claus J. (Hrsg.) (2009):** Multilokalität und Vernetzung: Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Nils (2012):** Von Alibi-Veranstaltungen und „Everyday Makers“. Ansätze von Partizipation im Netz. In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed Verlag, 21–42.

Exkurs: Exzessive Mediennutzung

Rudolf Kammerl

1. Summary

Exzessive Mediennutzung bezeichnet eine ausufernde und als problematisch wahrgenommene Hinwendung zu Medien. Der Fokus richtet sich derzeit auf die Nutzung von Online-Spielen und sozialen Netzwerken durch Jugendliche. Internetabhängigkeit ist aber aktuell keine anerkannte und eindeutig zu diagnostizierende Suchterkrankung. Gestörte Verhaltensformen eines geringen Teils der Jugendlichen sind aber andererseits gut dokumentiert. Für einen größeren Teil der Familien mit Jugendlichen stellt die Regulierung des Umfangs der Mediennutzung ein Erziehungsproblem dar. Für die Wahrnehmung, die Intervention, aber auch für die Erklärung des Problems kommt den Familien eine zentrale Rolle zu. Einige Handlungsempfehlungen für Beratungsstellen und Eltern werden am Ende des Beitrags gegeben.

2. Intensiv, exzessiv oder süchtig?

Suchtforscherinnen und Suchtforscher, Eltern und Heranwachsende haben unterschiedliche Perspektiven darauf, wann sie den Gebrauch von Medien als exzessiv wahrnehmen. Obwohl ältere Menschen mit ihrer Fernsehnutzung aktuell die höchsten Mediennutzungszeiten aufweisen, richtet sich derzeit die stärkste Aufmerksamkeit auf die Verwendung digitaler Medien durch Jugendliche. Unter Begriffen wie exzessive Internetnutzung, Internetsucht, Computerspielesucht oder Online-Abhängigkeit werden in der öffentlichen Diskussion vielfältige Phänomene und Eindrücke zusammengefasst. Dadurch, dass pathologische Formen der Mediennutzung international nicht als eigenständige Suchterkrankung anerkannt sind, bleibt die Vielfalt der damit verbundenen Störungen unbestimmt, aber auch die Abgrenzung zu weniger problematischen Formen wird erschwert.

Im alltagssprachlichen Gebrauch wird „Sucht“ in erster Linie mit stoffgebundenen Abhängigkeiten, wie z. B. Heroin- oder Alkoholabhängigkeit, in Verbindung gebracht. Zur Bewertung von Online-Beschäftigungen werden in der Suchtforschung allgemeine Kriterien stoffgebundener Abhängigkeit oder Kriterien zur Diagnose des pathologischen Glücksspiels herangezogen. In der Regel sind das die *Einengung des Verhaltensraums*, der *Kontrollverlust*, die *Toleranzentwicklung*, *starkes Verlangen*, *Entzugserscheinungen* und *schädlicher Gebrauch* (anhaltender Gebrauch trotz negativer Folgen). Wie aber die suchttähnliche Nutzung digitaler Medien einzuordnen ist, darüber besteht in der Forschung noch Uneinigkeit. Es könnte sich ebenso um eine

Entwicklungsstörung, eine Impulskontroll-, Zwangs- oder Persönlichkeitsstörung handeln. Auch die Einordnung als Verhaltenssucht wäre denkbar. Trotz Hinweisen darauf, dass es sich um ein eigenständiges Krankheitsbild handeln könnte, liegen häufig Zusammenhänge zu anderen psychischen Erkrankungen vor. Da inzwischen alle Jugendlichen mehr oder weniger regelmäßig online sind, ist es also nicht verwunderlich, wenn diejenigen mit Persönlichkeits- oder Verhaltensstörungen auch online ein auffälliges Nutzungsverhalten aufweisen. Hohe Korrelationen mit Depressionen und ADHS gelten als gut belegt. Denkbar ist auch, dass gemeinsame Risikofaktoren als Auslöser für ein gestörtes Mediennutzungsverhalten *und* für Persönlichkeitsstörungen existieren könnten. Unabhängig von der noch ungeklärten Frage nach dem eigenständigen Krankheitsbild ist davon auszugehen, dass es Heranwachsende mit intensivem und gestörtem Mediennutzungsverhalten gibt, für die eine klinisch-therapeutische Hilfe angebracht sein kann. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass in vielen Familien der Umfang der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen als Problem wahrgenommen wird – ohne dass eine Störung im pathologischen Sinne vorliegt. Unterschiedliche Vorstellungen von Eltern und deren Kindern über den Umfang der Computer- und Internetnutzung können zum Dauerkonfliktthema werden. Dass dabei ein Verhalten als „Sucht“ erlebt und als solches verhandelt wird – auch wenn keine Suchtähnlichkeit besteht –, ist dabei ein ebenfalls weit verbreitetes Phänomen. „Exzessive Mediennutzung“ kann als Sammelbegriff angesehen werden, unter dem all diese Phänomene subsumiert werden.

2.1 Grundlagen

Zur Erklärung suchtähnlicher Verhaltensformen können besondere Persönlichkeitsmerkmale, Merkmale des sozialen Umfelds und der Medien herangezogen werden. Die öffentliche Wahrnehmung konzentriert sich in erster Linie auf die besonderen Merkmale der Neuen Medien. Interaktiven Medien wird ein höheres Suchtpotenzial zugesprochen als dem Bücherlesen oder dem Fernsehen. Insbesondere die intensive Beschäftigung mit Online-Spielen und Social Communitys, wie z. B. Facebook, wird als Risikofaktor betrachtet. Dabei werden bestimmte Merkmale der Anwendungen als mitverantwortlich für das Entstehen des suchtähnlichen Verhaltens eingeschätzt. Bei den Spielen scheinen die spezifischen Eigenschaften der MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games) exzessive Nutzungsformen besonders zu unterstützen. Das kommerziell sehr erfolgreiche Spiel *World of Warcraft* zum Beispiel ist dabei auch in der öffentlichen Berichterstattung hervorgehoben worden. Der Möglichkeit, im Rollenspiel einen Spielecharakter nach den Wünschen der Spielerin bzw. des Spielers aufzubauen, wird Erklärungskraft dafür zugesprochen, besonders intensiv in die virtuelle Welt einzutauchen (vgl. Rehbein et al. 2009). In Massively Multiplayer Online Games (MMOG) können bis zu mehrere Tausend Spielerinnen und Spieler in einer Spielwelt gleichzeitig spielen. Meist sind diese Spielwelten persistent, d. h., sie sind jederzeit zugänglich, und Spieleereignisse finden auch dann statt, wenn eine Spielerin oder ein Spieler nicht am Spiel beteiligt ist. Um insbesondere bei spielkritischen Ereignissen online zu sein, richten engagierte Spielerinnen und Spieler ihren Tagesablauf nach diesen Terminen aus. Eine zeitintensive kontinuierliche Hinwendung zum Spiel wird dabei auch durch ein dem Spiel immanentes Belohnungssystem unterstützt, in dem z. B. der Fortschritt des Aufbaus eigener Einheiten beschleunigt wird. Das Spielen in einer Spielergemeinschaft, wie z. B. einem Clan oder einer Gilde, und das damit einhergehende Zugehörigkeitsgefühl binden zusätzlich an ein Spiel. Ähnlich dazu bieten auch Social Communitys rund um die Uhr Zugang zu einem unterhaltsamen Informations- und Kommunika-

tionsangebot und gewähren virtuellen Anschluss an das persönliche soziale Netzwerk ihrer Anwenderinnen und Anwender. Während die Online-Spiele insbesondere männliche Jugendliche ansprechen, sind die sozialen Online-Netzwerke bei Mädchen besonders beliebt.

2.2 Verbreitung

Vorliegende Studien zur Verbreitung exzessiver Mediennutzung belegen, dass dieses Phänomen am häufigsten bei Jugendlichen beobachtet wird. In ihrem Überblick über den internationalen Forschungsstand berichten Petersen und Thomasius, dass die Prävalenzraten für Jugendliche, die ein suchtartiges Verhalten bezüglich ihrer Mediennutzung (Computerspiele/Internet) zeigen, zwischen 1,7 Prozent und 8,4 Prozent liegen (vgl. Petersen/Thomasius 2010). In einer für Deutschland repräsentativen Erhebung wurden 16 Prozent der männlichen Neuntklässler als exzessive Computerspieler identifiziert (vgl. Rehbein et al. 2009: 66). In der 2011 veröffentlichten PINTA-Studie wurden bei der Gruppe der 14- bis 16-Jährigen 4 Prozent als Internetabhängige (Mädchen 4,9%, Jungen 3,1%) klassifiziert (vgl. Rumpf et al. 2011). In 6,3 Prozent der Familien mit 14- bis 17-Jährigen berichteten Eltern und Jugendliche über Probleme mit exzessiver Internetnutzung (vgl. Kammerl et al. 2012). Im Rahmen des Forschungsprojekts EU-Net-ADB wurden in sieben europäischen Ländern 13.284 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren befragt. Nach Einschätzung dieser Studie nutzt fast jede bzw. jeder zehnte Jugendliche in Deutschland das Internet zu intensiv und in problematischer Weise. Ein Prozent der deutschen Jugendlichen wurde als internetsüchtig eingestuft (vgl. Tsitsika et al. 2013). In den unterschiedlichen Zahlen spiegelt sich die Uneinigkeit über die adäquaten Kriterien wider.

Über die Verläufe und die Dauer der auffälligen Verhaltensweisen ist insgesamt noch wenig bekannt. In einer Längsschnittstudie mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren, in der drei Prozent Online-Computerspielerinnen und -Computerspieler als süchtig eingestuft wurden, erfüllte die Hälfte der Beteiligten nach einem Jahr die verwendeten diagnostischen Kriterien nicht mehr – ohne dass hier eine professionelle Intervention stattfand (vgl. van Rooij et al. 2011).

3. Handlungsempfehlungen: Strategien für Beratung und Familien

3.1 Damit exzessive Internetnutzung kein Problem wird

Dass insbesondere im Jugendalter häufiger Fälle exzessiver Mediennutzung vorzufinden sind, deutet auf entwicklungspezifische Problemlagen hin. In dieser Phase muss das Verhältnis zu den Eltern neu gestaltet werden.

Den Familienmitgliedern kommt aus verschiedenen Gründen eine besondere Rolle zu:

- Erstens sind es in der Regel Familienangehörige, die eine problematische Computerspielenutzung wahrnehmen und darauf aufmerksam machen.
- Zweitens können Eltern durch ihre (Medien-)Erziehung positiven wie negativen Einfluss auf den Mediengebrauch ihres Kindes nehmen.
- Drittens stellen sie eine Ressource dar, um ein bestehendes Problem zu lösen.
- Sie können viertens aber auch eine Ursache für die exzessive Computer- und Internetnutzung der bzw. des Jugendlichen sein.

Wenn sich Jugendliche in ihrem Computernutzungsverhalten von ihren Eltern nicht verstanden, ernst genommen und respektiert fühlen, kann dies exzessive Computernutzung begünstigen (vgl. van den Eijnden et al. 2010). Ein allgemein belastetes Familienklima und die Unfähigkeit der Familie, die Rolle der bzw. des Heranwachsenden gemäß ihres bzw. seines Entwicklungsstandes auszugestalten, können offenbar dazu beitragen, dass die Jugendlichen eine exzessive Internetnutzung entwickeln (vgl. Kammerl et al. 2012). Siomos et al. (2012) konnten zudem einen Zusammenhang zwischen Internetabhängigkeit und dem Bindungsstil der Heranwachsenden aufzeigen. Ein geringes Maß an Fürsorge und auch ausgeprägte Überbehütung vonseiten der Eltern wurden als Risikofaktoren identifiziert. In einer europaweiten Studie mit knapp zwölftausend Jugendlichen fassen ihre Autorinnen und Autoren folgendermaßen zusammen: „The most robust findings from our study concern household conditions [sic!]. Adolescents living without a biological parent, low-parental involvement and parental unemployment were the most influential factors in determining MIU [maladaptive Internet Use] and PIU [pathological Internet Use].“ (Durkee et al. 2012: 8)

Es zeigt sich aber auch, dass geeignete medienerzieherische Maßnahmen der Eltern diese Situation günstig beeinflussen können. Die Autorinnen und Autoren der europaweiten Studie EU Kids Online (2012) empfehlen aufgrund leichter Zusammenhänge zwischen Medienerziehungsstilen und Ausprägungen exzessiver Nutzung „that parents become actively involved in their child’s online activities through support and discussion.“ (Smahel et al. 2012: 7).

Die Qualität der Beziehungen in den Familien, die Einstellungen der Eltern zu digitalen Medien und ihr erzieherisches Handeln haben einen nachweisbaren Einfluss darauf, ob die exzessive Computer- und Internetnutzung von Kindern zu einem Problem in der Familie wird. Gerade in problembelasteten Familien sind die Gründe dafür, dass sich die Kinder hinter ihren Bildschirm zurückziehen, oft vielschichtig. In den meisten Fällen könnte eine exzessive Internetnutzung durch eine altersgerechte (medien-)erzieherische Begleitung vermieden werden. In vielen Familien- und Erziehungsberatungsstellen werden heute schon individuelle Hilfestellungen zur Medienerziehung gegeben. Daneben wird versucht, mit groß angelegten Kampagnen bei Eltern ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass die erzieherische Gestaltung des Alltags mit Medien eine wichtige Aufgabe ist.

Angebote der Elternbildung und Präventionsmaßnahmen mit Jugendlichen stellen bereits in vielen Bundesländern Maßnahmen gegen exzessive Mediennutzung dar. Neben der Problematik, die gefährdeten Bevölkerungsgruppen zu erreichen, ist die besondere Herausforderung bei dieser Thematik, das Risiko adäquat zu beschreiben. Eine überzeichnete Darstellung des Risikos („Heroin aus der Steckdose“) erweist sich beim Abgleich mit eigenen Erfahrungen oft als falsch und untergräbt letztlich die Autorität der Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Quensel 2010).

3.2 Bei Problemen mit exzessiver Internetnutzung

Bei vielen Jugendlichen ist die exzessive Internetnutzung nur ein vorübergehendes Phänomen, bei anderen kann sie aber auch ein Zeichen für massivere Probleme sein. Für Eltern, aber auch für Fachkräfte, ist es nicht einfach zu unterscheiden, ob es sich in dem konkreten Fall primär um ein leidenschaftlich ausgelebtes Hobby, um Erziehungskonflikte in der Familie, um Entwicklungsstörungen oder um Abhängigkeitssymptome handelt. Je nach Einschätzung werden in erster Linie die Eltern, die ganze Familie oder die Jugendlichen adressiert und an unterschiedliche Einrichtungen verwiesen. Inzwischen gibt es eine wachsende Anzahl spezialisier-

ter Beratungsangebote, familienorientierter Interventionsprogramme und ambulanter wie stationärer Behandlungen. Als „mediensüchtig“ eingestufte Jugendliche sollten nicht in Maßnahmen landen, die auch von Konsumentinnen bzw. Konsumenten harter Drogen besucht werden.

Eltern können zur Klärung der konkreten individuellen Problemlage beitragen, indem sie sich von ihrem Kind genau erklären lassen, was es an dem genutzten Medienangebot fasziniert. Ihrerseits sollten sie klarstellen, worin genau das Problem für sie besteht („Ich-Botschaften“). Wenn dann versucht wird, die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen oder spielerisch die Rollen zu tauschen, kann oft schon eine genauere Einordnung der Problemlagen und -perspektiven gelingen.

Auf der Ebene der Länder und Kommunen ist es notwendig, Netzwerke zu etablieren, mit denen Problemen, die mit exzessiver Mediennutzung verbunden sind, begegnet werden kann. Dabei kommt es darauf an, die Familien nach einem klärenden Erstgespräch in Erziehungs- oder Suchtberatungsstellen an die adäquate Einrichtung weiterzuleiten. Im Großteil der Familien, in denen die exzessive Mediennutzung ein Konfliktthema darstellt, hat die bzw. der betroffene Jugendliche noch kein pathologisches Verhalten entwickelt. Aber auch Familien mit geringeren Problemlagen muss geholfen werden können. Systemische, familienorientierte Interventionsprogramme, wie sie z. B. im Bundesmodellprojekt *ESCapade* entwickelt wurden, weisen hier gute Erfolge auf. Im Falle schwerwiegender Störungen können psychiatrische und psychosomatische Einrichtungen angebracht sein. Nur wenn eine gute Kooperation zwischen den professionellen Beratungs- und Hilfeangeboten stattfindet, kann sichergestellt werden, dass die beste, geeignetste Hilfe die Betroffenen erreicht.

4. Weiterführende Infos

Informationen, Tipps sowie Beratungs- und Hilfsangebote:

www.computersuchthilfe.info

(Deutsches Zentrum für Suchtfragen im Kindes- und Jugendalter (DZSKJ))

Informationen, Tipps und ein Selbsttest für Jugendliche:

www.ins-netz-gehen.de

(Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA))

Modellprojekt *ESCapade* – familienorientiertes Interventionsprogramm bei problematischer Computernutzung:

www.escapade-projekt.de

Fachverband Medienabhängigkeit e. V.:

www.fv-medienabhaengigkeit.de

Präventionskampagne *Dein Spiel. Dein Leben. – Find your Level:*

<http://dein-spiel-dein-leben.de>

Hotline Verhaltenssucht: 0800/152 95 29 (Ambulanz für Spielsucht, Mainz)

5. Literatur

- Durkee, Tony et al. (2012):** Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. In: *Addiction*, Bd. 107, H. 12, 2210–2222.
- Gentile, Douglas/Choo, Hyekyung/Liau, Albert/Sim, Timothy/Li, Dongdong/Fung, Daniel/Khoo, Angeline (2011):** Pathological Video Game Use Among Youths. A Two-Year Longitudinal Study. In: *PEDIATRICS*, Bd. 127, H. 2, 319–329.
- Kammerl, Rudolf/Hein, Sandra/Hirschhäuser, Lena/Rosenkranz, Moritz/Schwinge, Christiane/Wartberg, Lutz (2012):** Exzessive Internetnutzung in Familien. Lengerich: Pabst Publishers.
- Petersen, Kay Uwe/Thomasius, Rainer (2010):** „Süchtige“ Computer- und Internetnutzung. In: *Psychiatrie und Psychotherapie update*, Bd. 4, H. 2, 97–108.
- Quensel, Stephan (2010):** Das Elend der Suchtprävention. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rehbein, Florian/Kleimann, Matthias/Mößle, Thomas (2009):** KFN-Forschungsbericht. Bd. 108: Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. Hannover: Kriminolog. Forschungsinst. Niedersachsen.
- Rumpf, Hans-Jürgen/Meyer, Christian/Kreuzer, Anja/John, Ulrich (2011):** Prävalenz der Internetabhängigkeit. Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Lübeck. Abrufbar unter: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf [Stand: 04.02.13].
- Siomos, Konstantinos/Floros, Georgios/Fisoun, Virginia/Evaggelia, Dafouli/Farkonas, Nikiforos/Sergentani, Elena/Lamprou, Maria/Geroukalis, Dimitrios (2012):** Evolution of Internet addiction in Greek adolescent students over a two-year period: the impact of parental bonding. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2012, 1–9.
- Smahel, Daniel/Helsper, Ellen/Green, Lelia/Kalmus, Veronika/Blinka, Lukas/Ólafsson, Kjartan (2012):** Excessive Internet Use among European Children. Abrufbar unter: www.eukidsonline.net [Stand: 04.02.13].
- Tsitsika, Artemis/Tzavela, Eleni/Mavromati, Foteini and the EU NET ADB (Hrsg.) (2013):** Research on Internet Addictive Behaviours among European Adolescents. Abrufbar unter: www.eunetadb.eu/files/docs/FinalResearchInternet.pdf [Stand: 04.02.13].
- van Den Eijnden, Regina J. J. M./Spijkerman, Renske/Vermulst, Ad A./van Rooij, Tony. J./Engels, Rutger C. M. E. (2010):** Compulsive Internet Use Among Adolescents. Bidirectional Parent-Child Relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (1): 77–89.
- van Rooij, Antonius J./Schoenmakers, Tim M./Vermulst, Ad A./van Den Eijnden, Regina J. J. M./van de Mheen, Dike (2011):** Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, Bd. 106, H. 1, 205–212.

Medienkompetenz von Eltern im System Familie

Bernward Hoffmann

1. Summary

Familie in ihren unterschiedlichen Formen ist die Wiege von Medienerfahrungen. Ob in diesem System auch relevante Kompetenzen ausgebildet werden können, hängt von vielen Bedingungen ab, besonders aber vom Verhalten und den Einstellungen der Eltern. Eltern müssen Verantwortung für Medienerziehung übernehmen, aber nicht allein; vor allem dürfen sie nicht mit einfachen Rezepten für das komplexe Gebilde Medien & Familie abgefertigt werden; weder die Versprechungen der Medienanbieter noch die kulturpessimistischen Warnungen von Skeptikern, die pauschale Angst vor und Abwehr gegen digitale Medien für Kinder verbreiten, helfen beim „Doing Family“ mit Medien weiter. Der gesellschaftliche Anspruch an eine Medien-Erziehungskompetenz der Eltern ist groß und überfordert manche. Deshalb brauchen Eltern, aber auch das System Familie als Ganzes, beratende, kommunikative und informierende Unterstützung in Sachen Medienbildung.

2. Kompetent und mündig mit Medien im System Familie (Relevante Themen und Neues aus der Forschung)

Familie ist der erste und zentrale „Raum“ für die Medienerfahrungen von Kindern; dort werden sie in Lebensstile und Wertesysteme eingeführt, werden Bildungschancen und -barrieren grundgelegt, so auch Medienkompetenz. Je älter Kinder werden, desto bedeutsamer werden andere Erfahrungsräume und Bezugspersonen. Aber auch für Jugendliche bleibt die Familie relevant: als Raum für konflikthafte Auseinandersetzungen um Medienthemen ebenso wie für verbindende Medienerlebnisse; beides gehört in der Bildung von Medienkompetenz zusammen. In der Familie erfolgt – zielgerichtet oder beiläufig, positiv wie negativ – frühe und grundlegend prägende Medienbildung.

Kinder erfahren, wie viel und welche Medien Eltern, Großeltern und Geschwister nutzen und welchen Nutzen diese daraus ziehen. Die Vorbilder der Eltern und Geschwister wecken wie die allgegenwärtige Medienwerbung Begehrlichkeiten, die im sozialen Abgleich zu Bedürfnissen werden können: das neueste Smartphone, das angesagte Computerspiel, ein Sport-TV-Abo. Solche Wünsche und Bedürfnisse tragen Kinder an ihre Eltern heran. Eltern haben begrenzte Ressourcen und eigene Bedürfnisse und Verhaltensweisen im Medienumgang; sie sind zugleich gefordert und fühlen sich mit zunehmendem Alter der Kinder überfordert, diese in einer sinn- und verantwortungsvollen Mediennutzung zu begleiten. Die elterliche *Erziehungsaufgabe* bedeutet: über den eigenen Horizont hinaus die Alltagsrelevanz der Medien und die Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen; den Kindern einen vielfältigen und kritischen

Medienumgang zu ermöglichen; Kinder in ihren Medienerfahrungen zu begleiten, aber diese auch in pädagogisch sinnvolle und sozial erwünschte Bahnen zu lenken, d. h. Grenzen zu setzen.

2.1 Bestandsaufnahme: Medien im „Lebensraum Familie“

Das System Familie ist durch bedeutsame Veränderungen gekennzeichnet (vgl. Familienreport 2012), die hinsichtlich der Mediennutzung wechselseitig voneinander abhängen (vgl. Wagner et al. 2013):

- kleinere Haushaltsgrößen mit oft nur einem oder maximal zwei Kindern;
- eine Zunahme der Anzahl an alleinerziehenden Elternteilen;
- andere akzeptierte Familienkonstellationen neben der „Traditionsfamilie“;
- eine zunehmend komplexere Medienwelt mit mehr und vielfältigeren Mediengeräten in jedem Haushalt in verschiedenen Zimmern, auch im Kinderzimmer,
- mit immer mehr (spezialisierten) Programmangeboten;
- mit einer individualisierten Mediennutzung der verschiedenen Geschlechter und Generationen in einem Haushalt – vermehrt auch durch mobile Geräte.

„Zielführendes medienpädagogisches Handeln muss [...] auf der jeweils aktuellen Beschaffenheit des Verhältnisses Familie und Medien aufsetzen.“ (Theunert/Lange 2012: 11) Aber beide Teile, Familie wie Medien, unterliegen Veränderungen und aus beiden Perspektiven ergeben sich Fragen: Was leisten Familien im Prozess der Medienaneignung, bei der Bildung von Medienkompetenz? Und was nützen Medien in familiären Selbstbildungs-Prozessen eines „Doing-Family“ (Jurczyk/Lange/Thiessen 2013)? Ein solches Verständnis von „Familie als Herstellungsleistung“ (Schier/Jurczyk 2007) muss Mediensozialisation als aktive Auseinandersetzung mit Medien in den Lebenswelten der Familienmitglieder einschließen.

Anders als für institutionalisierte Systeme von der Kita bis zur Volkshochschule gibt es für Erziehung und Bildung in der Familie keine Rahmenpläne, Curricula oder sonstigen Vorgaben. Eltern selbst sehen Medienerziehung als Aufgabe der Familie (vgl. Wagner et al. 2013). Im öffentlichen Bereich greifen gesetzliche Regelungen zum Jugendschutz. Um die Kenntnis und Verbindlichkeit solcher Kinder- und Jugendschutzbestimmungen, die ja im Kern Gefährdungen der Entwicklung junger Menschen durch Medien vermeiden sollen, müssen sich Eltern im Privatbereich selbst verantwortlich kümmern (z. B. dass Fernsehzeiten eingehalten werden, Altersvorgaben beachtet werden, Schutzprogramme genutzt werden etc.).

Medienerziehung und Medienbildung müssen aber über Reglementierung von Mediennutzung hinausgehen. Die aktuelle LfM-Studie zur Medienerziehung durch Eltern (vgl. Wagner et al. 2013) hat sehr deutlich den Forschungsstand zu Mustern und Stilen elterlicher Medienerziehung und deren Wirkung, ihren jeweiligen Stärken und Schwächen herausgearbeitet. Hilfestellung erleben Eltern dafür nur bedingt. Der Ausbau der Kooperation mit den relevanten Institutionen wie Kindergarten, Kita, Grundschule etc. ist daher wichtig; denn dort gehört Elternarbeit zum Pflichtprogramm.

Die erste FIM-Studie (2011) gibt wichtige Einblicke und öffnet Perspektiven. Beide Studien integrieren quantitative und qualitative Forschungselemente. FIM bezieht sich auf die Grundgesamtheit der 18 Millionen deutschsprachigen Haushalte mit einem oder mehreren Kindern zwischen 3 und 19 Jahren in Deutschland. „Zehn Prozent der Eltern sind der Ansicht, dass die Medienentwicklung der letzten Jahre keine Auswirkungen auf das Familienleben hat, 52 Pro-

zent sehen sowohl positive als auch negative Aspekte durch die veränderte Medienwelt für ihre eigene Familie. Ein Viertel empfindet die Entwicklung positiv und für 14 Prozent hat die Medienentwicklung eindeutig negative Auswirkungen auf das Familienleben.“ (FIM-Studie 2011: 86)

Die durch die Medienentwicklung beschleunigten *Unterschiede im Medienhandeln der Generationen* treffen besonders in der Familie aufeinander. Für viele Eltern ist „das Medienhandeln ihrer Kinder schwer nachvollziehbar oder gar unverständlich“ (Theunert/Lange 2012: 15). Dass dies ein Zeitphänomen ist, das sich mit den Jahren relativieren könnte, deutet sich in der FIM-Studie an, die an vielen Stellen ein anderes Verhalten junger Eltern zeigt (– sie stehen der Medienentwicklung tendenziell positiver gegenüber, spielen z. B. selbst zu einem nicht geringen Prozentsatz Computerspiele oder zählen Facebook zu ihren Lieblingsseiten im Netz). Unsicher fühlen sich Eltern nicht generell in Medienerziehungsfragen, sondern eher mit zunehmendem Alter der Kinder in den Bereichen Internet/Social Media, Computerspiele und Handy/mobile Medien (vgl. Wagner et al. 2013: 227 f.). Jugendliche definieren ihre medialen Räume vielfach als erziehungsfreie Zone. Es gibt deutliche Hinweise, dass ältere Geschwister das Medien-Erziehungs-System in der Familie verändern (vgl. ebd.: 229) und ggf. eine Vermittlerrolle zur Bewältigung medienbezogener Konflikte übernehmen können (vgl. Theunert/Lange 2012: 17).

2.2 Alle Medien vorhanden, aber unterschiedlich begehrt und genutzt

Haushalte mit heranwachsenden Kindern sind in Deutschland bevorzugt gut mit Medien ausgestattet (vgl. KIM-, JIM- und FIM-Studie; Wagner et al. 2013). Durch immer neue Mediengeräte werden oft die alten Geräte in andere Räume verschoben, u. a. ins Kinderzimmer; dadurch entsteht eine in der Regel höhere und weniger kontrollierte Mediennutzung durch die Kinder. Der Trend zu mobilen Geräten mit Internetanbindung ist bei Jugendlichen deutlich und setzt sich altersmäßig nach unten fort; auch dadurch sind die Einblicke der Eltern in die Mediennutzung ihrer Kinder reduziert.

Medien sind durchaus Gesprächsthema in Familien, vor allem das Fernsehen und seine Inhalte. „Für zwei Fünftel der Eltern sind Mediennutzungszeiten ein regelmäßiges Thema in der Familie, für ein Drittel das Internet. 14 Prozent der Eltern thematisieren regelmäßig Computerspiele in der Familie.“ (FIM-Studie 2012: 89). Eltern benennen vor allem vier Themenbereiche als für sie besonders relevant (vgl. Wagner et al. 2013): Zeiten und Quantität der Mediennutzung (Fernsehen, Spiele, Internet); der Internetzugang mit dem Problemthema „Social Communitys“; Notwendigkeit mobiler Geräte; Computerspiele (Art der Spiele und vor allem Nutzungszeiten).

2.3 Eltern sind Vorbild: durch Verhalten und Haltungen erziehen

Mediensozialisation in der Familie ist primär keine Prägung durch Medien, sondern Lernen am Modell der Personen im näheren Kontaktkreis und ihrer Medienbeziehung (vgl. Hoffmann 2012). Eltern (bzw. pädagogische Bezugspersonen) sind Modell in all ihrem Verhalten, auch in ihrer eigenen Mediennutzung und in den Haltungen, die sie explizit oder implizit zu den verschiedenen Medien und deren Inhalten einnehmen. Dabei wirkt sich die auf Risiken der Mediennutzung fokussierte Aufmerksamkeit in der öffentlichen Diskussion auch auf Eltern

aus. Kinder übernehmen Verhaltensweisen und Wertungen der Bezugspersonen in einer eigenwilligen, ihren Bedürfnissen angepassten (Be-)Deutung. Bildung von Medienkompetenz geschieht nicht nur durch Worte, Regeln, Verfügbarmachen oder Verweigern von Medienzugängen (Funktion „Türöffner“), sondern durch Tun, eigenes Verhalten und eigene Haltungen (Funktion „Vorbild“). Medienerziehung ordnet sich in ein allgemeines Erziehungskonzept und bevorzugte Erziehungsmuster der Eltern ein. Das wird besonders deutlich bei der Frage einer Kindorientierung als erzieherischer Grundhaltung, „die die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellt und auf den Nachvollzug der kindlichen Perspektive abzielt“ (Wagner et al. 2013: 131). Manches in Medienfragen muss man als Eltern für die Kinder entscheiden, im besten Falle mit ihnen gemeinsam. Wissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, „dass insbesondere ein autoritatives Verhalten der Eltern, das sich einerseits durch emotionale Verbundenheit mit dem Kind und andererseits durch ein hohes Maß an Unterstützung auszeichnet, die beste Voraussetzung bildet, um einem Kind einen eigenständigen Umgang mit den Medien zu ermöglichen“ (ebd.: 37).

3. Medienkompetenz im System Familie – Einsichten und Aussichten, Beispiele und Handlungsempfehlungen

3.1 Grundlegende Kompetenzen fördern: Lesen, Zuhören und Kommunizieren

Die alten Volksweisheiten „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ oder „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“ gelten für Medienkompetenz nur bedingt, aber für die Basiskompetenzen des Lesens (vgl. Isler et al. 2010), Zuhörens und Kommunizierens sicherlich. Unser Gehirn entwickelt sich je nachdem, wie und wofür wir es benutzen und am besten, wenn Freude und soziale Beziehung beteiligt sind (vgl. Hüther 2004). Die Neurobiologie hat einige Erkenntnisse auch für die Medienkompetenzdebatte zu bieten; dazu brauchen Eltern verständliche und in ihrer Situation nützliche Hinweise, nicht Verunsicherung. Motivation für eine Sache und (emotionale) Beziehung zu einem Gegenstand und zu anderen Menschen sind offensichtlich entscheidende Lernfaktoren. Es kommt also nicht nur auf die Qualität der Medien an, die Kindern angeboten werden, sondern auf die Beziehungskontexte, in denen sie genutzt/vermittelt werden. Bilderbücher fördern Lesekompetenz und media literacy und Hörspiele/Hörbücher fördern Fantasie vor allem, wenn sie in soziale Kommunikation eingebunden sind. Beides sind für kleine Kinder entscheidende Erstmedien vor allem, wenn Eltern sie mit ihnen gemeinsam betrachten und anhören. Geteilte, miteinander erlebte Medienerfahrung ist die erste und wichtigste Form von Medienkompetenzbildung, die Kinder erfahren können.

Für diese „Erstmedien“ sind zwei Initiativen hilfreich: www.stiftunglesen.de/eltern gibt viele Anregungen und Empfehlungen für das gemeinsame Lesevergnügen und auf www.auditorix.de können Eltern mit Kindern zusammen die Welt des Hörens entdecken. Die Broschüre *Mit Medien Leben lernen* (hrsg. von LfM und MFKJKS NRW) gibt praktische Anregungen für Eltern zum medienbezogenen Arbeiten mit Kindern im Vorschulalter (<http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/catalog>); die Broschüre ist in deutscher, türkischer und russischer Version erhältlich.

3.2 Fernsehen bleibt das Leitmedium

Fernsehen ist und bleibt das *Leitmedium* für Kinder. Eltern, die heute minderjährige Kinder haben, sind alle bereits mit diesem Thema und der Erziehungsdebatte um Fernsehnutzung aufgewachsen. Das Medium ist ihnen vertraut. Seine Inhalte sind verbindendes Gesprächsthema in der Familie, die Nutzungszeiten sind Konfliktstoff. Kinder nutzen natürlich wie Erwachsene zunächst Medien, um ihre Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen: nach Emotionen, nach Unterhaltung, nach sozialer Kommunikation, nach Orientierung – aber ggf. anderer Art, als pädagogische Ideale das wünschen; das muss eine kindorientierte Erziehung berücksichtigen. Eine gute Hilfe für das *Leitmedium Fernsehen* in der Familie mit Kindern ist die periodisch erscheinende Broschüre *Flimmo* (www.flimmo.de), eine Programmberatung für Eltern, die aber die Kinderperspektive einzunehmen versucht. Die Zeitschrift liegt monatlich in gedruckter Form an relevanten Stellen aus (Kinderarztpraxen, Apotheken, Kinderläden etc.). Die Herausgeber-Initiative experimentiert auch auf neuen Medienfeldern, z. B. mit der *Flimmo-App* für Smartphones und Pads; das ist medienpädagogisches Neuland.

Eine bewährte, vom BMFSFJ herausgegebene und ständig aktualisierte Broschüre trägt den Titel *Geflimmer im Zimmer* und enthält vielfältige Informationen und Anregungen zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie (www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=3850.html).

3.3 Medienkompetenz ist angesichts der Medienkonvergenz kaum teilbar

Medien wachsen immer mehr zusammen und so ist Medienkompetenz in Zeiten der Medienkonvergenz übergreifend. An entsprechenden Broschüren, Infoblättern und Netzseiten besteht kein Mangel (vgl. Wagner et al. 2013). Eltern brauchen Hilfestellungen: gedruckte Infos und Materialien (parallel auch im Netz). Aber vor allem brauchen sie gesprächsorientierte und niedrigschwellige Beratungsangebote.

Für viele Eltern ist Medienerziehung außerdem kein Spezialthema, zu dem man eigene Ratgeber heranzieht, sondern eher ein Thema neben anderen; es müsste deshalb kontinuierlich überall dort vorkommen, wo Erziehungsfragen behandelt werden: in Eltern-Zeitschriften, in Erziehungs-Büchern wie im Internet, in Angeboten der Familienbildung und Erziehungsberatung (Beispiel: Kooperation von SCHAU HIN! mit www.eltern.de und vielen anderen Medien), im „normalen“ Fernsehprogramm. Erziehungsratgeber, besonders auch zu Fragen der Medienerziehung, sind selbst im öffentlich-rechtlichen Fernsehen zur Primetime eher Mangelware und die inszenierten Familien- oder Erziehungsformate anderer Sender geben eher ein schiefes Bild von Familie ab.

Empfehlenswerte medienübergreifende (und kostenlose) Materialien, die aktualisiert werden: *Infoset Medienkompetenz* unter www.mpfs.de. Das Medienkompetenz-Netzwerk NRW bietet Faltblätter zu verschiedenen Aspekten der Medienkompetenz, die eher für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gedacht sind: www.mekonet.de; auf der Internetseite findet sich nach Stichworten in Kombination aufrufbar ein „Grundbaukasten“ mit vielen Hinweisen auf Literatur.

3.4 Konfliktthema oder gemeinsames Erleben – digitale Spielwelten

Das Thema Computerspiele ist deshalb ein besonderes Familienthema, weil hier große Begehrlichkeiten bei Kindern, vor allem bei Jungen vorhanden sind. Bezüglich der Nutzung von Computerspielen zeigen sich die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede: Jungen nutzen dieses Medium deutlich mehr, sowohl als Konsolenspiele als auch als Online-(Browser-)Games; etwa 5 Prozent der Jungen spielen mehr als vier Stunden täglich (vgl. JIM-Studie 2011: 44). Über die Dauer des digitalen Spielens gibt es Konflikte zwischen Eltern und Heranwachsenden; ist die Spielenutzung längerfristig exzessiv, dann entsteht Beratungsbedarf (vgl. Lampert et al. 2012; Kammerl et al. 2012). Die Familie ist aber für das Spielen in digitaler Form nicht nur Konfliktort, sondern auch zentraler Erlebnisraum, das belegen exemplarisch drei Hinweise: Jüngere Spielerinnen und Spieler ab ca. 8 Jahren erhalten vor allem durch ihre Eltern in der Familie Kontakt zu Spielen (vgl. KIM-Studie 2010: 53). Die Rollenvorbilder älterer Geschwister spielen bei der Spielesozialisation offensichtlich eine große Rolle. Und anders als bei vielen nichtmedialen Aktivitäten ist der zentrale Ort zur Nutzung von Computer- und Konsolenspielen auch im Jugendalter das Zuhause (vgl. JIM-Studie 2011: 43). Jüngere Eltern spielen inzwischen zu fast 20 Prozent regelmäßig selbst täglich oder mehrmals in der Woche Computerspiele (vgl. FIM-Studie 2011: 59). Digitale Spiele könnten in Familien also auch ein Anlass zum Gespräch z. B. über Spielinhalte und ihre Eignung für bestimmte Altersstufen sein. Aber gemeinsames Spielen von Eltern und Kindern am Computer oder der Konsole spielt im Familienalltag kaum eine Rolle (vgl. FIM-Studie 2011: 63). Die vergleichsweise geringe gemeinsame Nutzung verwundert angesichts von Bewegungskonsolen und entsprechenden gemeinsamen Aktionsspielen, die z. B. bei den Präsentationen der Spieleneuheiten auf der jährlichen Gamescom eine große Rolle spielen.

Auch bei diesem Thema gibt es offensichtlich Zusammenhänge zwischen der Einstellung von Eltern zu digitalen Spielen und ihrem medienerzieherischen Verhalten: Sind Eltern skeptisch bezüglich der Inhalte von Spielen, führt dies eher zu Gesprächen mit den Heranwachsenden; wenn die Nutzungsdauer Sorgen macht, führt dies eher zu Einschränkungen und Verboten. Wenn Eltern negative Wirkungen des Computerspielens befürchten, führt dies eher zu restriktivem und aktivem Medienerziehungsverhalten; stehen sie Spielen positiv gegenüber, führt dies auch eher zu gemeinsamen Spielaktionen (vgl. Lampert et al. 2012: 22). Eine Studie zu exzessivem Spielverhalten hat deutlich gemacht: Wenn Jugendliche das Familienklima als belastet erleben, ziehen sie sich eher hinter den Bildschirm zurück. „Ungeeignete erzieherische Maßnahmen der Eltern können diese Situation zusätzlich verschlimmern“ (Kammerl et al. 2012: 7). Hier wird deutlich, wie sehr Medien in das Interaktionsgeschehen im System Familie eingebunden und davon abhängig sind. In diesen Fällen sollten Eltern frühzeitig professionelle Beratung aufsuchen, um dieses häufig vorübergehende Problemphänomen gemeinsam angehen zu können.

Eine Seite des Bundesgesundheitsministeriums zum Thema „Online sein mit Maß und Spaß“: www.ins-netz-gehen.de.

Ein möglicher Zusammenhang von Bewegungsmangel – teils auch zurückgehende Fähigkeiten im motorischen Bereich bei Kindern – und Mediennutzung, vor allem zu Medien im Kinderzimmer, wird beklagt (vgl. Chahal et al. 2013; Theunert 2008). Bewegung und Sport sind in der Gesundheitsförderung (nicht nur) für Heranwachsende extrem wichtig. Die Bundeszentra-

le für gesundheitliche Aufklärung bietet Hilfestellungen zum Thema Medien in der Familie an: die Broschüre *Gut hinsehen und zuhören! – Ratgeber für Eltern* (bestellbar und zum Downloaden unter www.bzga.de/botmed_20281000.html).

Ein gutes Beispiel, wie sich Sportförderung und Netzspaß für Kinder verbinden lassen: www.sportspatz.de.

Wenn es um konkrete Ratschläge für Eltern die Auswahl digitaler Spiele betreffend geht, dann ist ein Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung hilfreich: www.spielbar.de mit Tipps für Eltern und pädagogisch Verantwortliche; dort gibt es auch Verweise und eine Infobroschüre zum interessanten Erfahrungsangebot von Eltern-LANs (www.spielbar.de/neu/eltern-1an). Informationen zur Altersfreigabe von Spielen kann man den Seiten der zuständigen Selbstkontrolle entnehmen: www.usk.de; 2013 hat die USK erstmals eine spezielle Broschüre für Eltern zum Thema Computerspiele veröffentlicht (www.usk.de/usk-broschueren). Der Jugendschutz mit seinen Alterseinstufungen hat Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen einer bestimmten Altersstufe im Blick, aber die Altersangaben beinhalten keinerlei Empfehlungen; das wird von Eltern immer wieder verwechselt. Empfehlungen: www.spieleratgeber-nrw.de.

Neu und deshalb noch mit Unsicherheiten hinsichtlich einer klaren Alterseinstufung behaftet sind Spiele für mobile Geräte wie Smartphones und Pads sowie der gesamte Bereich der Apps und Browser-Spiele. Hier brauchen Eltern verlässliche und kontinuierlich aktuell gehaltene Informationen, ob die gesetzeskonforme Alterseinstufung durch die Online-Anbieter ebenso verlässlich wie eine USK-Freigabe ist, welchen Angeboten sie und ihre Kinder trauen können, wie pädagogische Bewertungen im Einzelnen aussehen. Gerade in diesem vergleichsweise neuen Markt schlägt schnell die Werbefalle zu (Basisspiel gratis, aber dann ...; Weiterverwertung der eingegebenen Daten etc.).

3.5 Vorsicht statt Misstrauen – mobile Medien und Internet

Im europäischen Vergleich setzt die Internetnutzung in Deutschland mit etwa 9,6 Jahren eher spät ein und ist auch eher maßvoll (vgl. Hasebrink/Lampert 2012). Für Jugendliche ist das Internet, verbunden mit mobilen Medien, eine Domäne der Ablösung; sie orientieren sich weg von Eltern und Familie eher an Gleichaltrigen. Einer möglichen Familiendynamik (vgl. Theunert/Lange 2012) gehen Eltern offensichtlich stärker aus dem Weg; zwischen 12 und 14 Jahren weichen die Medien-Erziehungs-Konzepte der Eltern auf, Regeln setzen, Begleitung und Austausch finden weniger statt. Mit dieser Ablösung schwindet erneut die elterliche Einsicht in das Medienhandeln der jungen Generation und deshalb fühlen sie sich gerade in Fragen der Social Communitys unsicher (vgl. Wagner 2013). Jugendliches Medienhandeln ist aber orientiert an sozialer Kommunikation: Selbstdarstellung und Präsentation, dabei sein in Social Communitys, im Chat, bei dem, was „man“ so tut, nutzt, kennt und hat. Deshalb sind multimediale Smartphones bei mehr als 50 Prozent der Jugendlichen vorhanden und so begehrt: Sie sind mobil, immer dabei und online und für Bilder und Videos ebenso tauglich wie für Textnachrichten und Chats – dementsprechend mobil und immer dabei wollen junge Menschen sich selbst heute erleben. Bei Apps gibt es eine ähnliche Gefahr wie bei den mobilen Spielen: Dem oft kostenlosen Einstieg folgen dann kostenpflichtige Angebote; verdeckte Werbung spielt mit

der Mündigkeit der Nutzerinnen und Nutzer ein falsches Spiel; ohne für die Nutzerin bzw. den Nutzer klar erkenntlich zu sein, sammeln globale Konzernangebote wie Facebook, Twitter und Skype Daten, die für andere Zwecke weiter vermarktet werden.

www.schau-hin.info/Sicherheitseinstellungen bietet konkrete Anleitungen auch für Smartphones und Pads.

www.handysektor.de ist ein werbefreies, gemeinschaftliches Projekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) mit Flyern, die auch für Heranwachsende ansprechend aufgemacht sind. Der Ratgeber für Eltern *Handy ohne Risiko? – Mit Sicherheit mobil* ist ein Infoheft des BMFSFJ, das hoffentlich weiterhin aktualisiert wird (bestellbar und zum Downloaden unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=101196).

„Obwohl das Internet sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern einen hohen Stellenwert einnimmt, geben nur 13 Prozent der Eltern an, es regelmäßig gemeinsam mit ihren Kindern zu nutzen“ (FIM-Studie 2011: 81). Eltern scheinen eher ratlos, wie sie die Online-Aktivitäten der eigenen Kinder begleiten können. Restriktive Maßnahmen wie Kontrolle und Verbote sind gerade im Jugendalter ein heikles Erziehungsthema und eher keine vertrauensbildenden Maßnahmen. „Wissen“ über mögliche Risiken ist von der ersten Nutzung des Netzes an für die Kinder selbst erforderlich. Aber Kinder sind bei diesem Medium auf Begleitung und Unterstützung durch Eltern und diese wiederum auf knappe, aber verlässliche Grundlageninformationen angewiesen.

Der Medienratgeber für Eltern der Initiative SCHAU HIN! ist ein positives Beispiel.

„SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht“ ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie von Vodafone, ARD, ZDF und TV SPIELFILM (www.schau-hin.info), eine Kooperation mit weitreichenden Vernetzungen. *Filtersoftware* will und soll eine technische Unterstützung für eine verantwortliche Internetnutzung durch Minderjährige sein; sie kann als sogenannte „Whitelist“ nur geprüfte unbedenkliche Inhalte durchlassen oder als „Blacklist“ unerwünschte Inhalte sperren. Die Kommission für Jugendmedienschutz der Länder (KJM) hat derzeit zwei Filterprogramme offiziell anerkannt. Beide stammen aus Kontexten einer kooperationswilligen Medienindustrie, die ihre Inhalte für Erwachsene nicht gern den gesetzlichen Zeitschranken oder geprüften Instrumenten der Altersverifikation unterwerfen will, sondern den Eltern und pädagogischen Institutionen einen Filterschutz anbietet. Technische Hilfen können den Start der Kinder ins Netz risikoärmer machen, reduzieren aber auch die Möglichkeiten. Eltern dürfen sich nicht darauf verlassen, indem sie ihre Medienbegleitung delegieren. Grundsätzlich stehen Eltern solchen technischen Lösungen nicht ablehnend gegenüber; aber gleichzeitig ist der Effekt zur Risikominimierung eher umstritten (vgl. Wagner et al. 2013). Die festgestellten „Kenntnisdefizite“ und „Informationsbedarfe“ bei Eltern in dieser Sache (vgl. Dreyer et al. 2012) müssten auf geeigneten Wegen angegangen werden. Aus der Sicht von Medienkompetenzförderung muss deutlich gemacht werden, dass es nicht um Konfliktvermeidung in der Familie geht, sondern darum, „einen sichereren Einstieg ins Netz und begleitende Gespräche über erwünschte und unerwünschte Online-Inhalte innerhalb der Familie zu ermöglichen“ (ebd.: 41).

Infos zur Initiative des BMFSFJ finden sich auf www.sicher-online-gehen.de. Informationen zu den Filterprogrammen mit einem Infolyer für Eltern bietet www.kjm-online.de/de/pub/jugendschutz_in_telemedien/jugendschutzprogramme.cfm.

Ein besonderer Problembereich aus Elternsicht sind Kontakte und Kommunikation ihrer Kinder mit Fremden in Chats und in Online-Communitys. www.chatten-ohne-risiko.net ist ein gemeinsames Projekt von jugendschutz.net und der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg für Kommunikationsangebote im Netz.

Leider führt beim Thema Social Communitys derzeit kein Weg am internationalen Angebot Facebook vorbei, weil „dort alle sind“, übrigens inzwischen auch bevorzugt junge Eltern. Ratgeber zu diesem Thema für Eltern und Familie sollten im besten Falle gemeinsam gelesen werden können. Ein Beispiel ist *Das Facebook-Buch für Eltern* (Albers-Heinemann/Friedrich 2012), in dem jeweils auf einer Doppelseite zentrale Gesichtspunkte der Problematik mit Screenshots und kurzen Sachtexten angesprochen werden. Eltern können sich hier mit ihren Kindern zusammen Aspekte herausuchen, sich informieren und diskutieren.

In Chats und Communitys taucht auch das Risiko von Cyber-Mobbing oder Cyber-Bullying auf. Die öffentliche Aufmerksamkeit für diese Problematik deckt sich nicht unbedingt mit der faktischen Relevanz. Eine EU-Studie (www.eukidsonline.de) zeigt: „Nach eigenen Angaben haben 12 % der europäischen Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 16 Jahren bereits Erfahrungen mit dem Internet gemacht, die sie unangenehm berührt oder verletzt haben; unter den 9- bis 10-Jährigen sind dies 9 %. Die Mehrheit hat demnach bisher keine unangenehmen Online-Erfahrungen gemacht“ (EU Kids Online 2011). Viele Jugendliche verbuchen unangenehme Erlebnisse nicht gleich als „negative Erfahrungen“; Opfer von Cyber-Bullying allerdings wohl, das sind etwa 5 Prozent der Altersgruppe 9 bis 16 Jahre. Mobbing geschieht im Netz weniger als im direkten Miteinander: „16 % der deutschen Kinder berichten, überhaupt schon einmal (offline oder online) gemobbt worden zu sein, 5 % haben entsprechende Erfahrungen online gemacht.“ (ebd.)

Trotzdem sind erreichbare Kontakte zu Beschwerde- und Beratungsstellen vor Ort für Betroffene und Eltern wichtig: www.bmfsfj.de/cybermobbing; www.jugendschutz.net. Auch die Polizei ist in extremeren Fällen ein Ansprechpartner: www.polizei-beratung.de/themen-und-tipps/gefahren-im-internet/cybermobbing.html.

Weitere Empfehlungen für den Einstieg von Kindern ins Netz, die Eltern helfen:

www.klicksafe.de ist eine EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz, die alle angesprochenen Problembereiche der Internetnutzung mit kurzen Informationen auf der Internetseite und in Flyern abdeckt.

www.seitenstark.de ist ein Netzwerk von Internetseiten für Kinder, die den offenen Seitenstark-Qualitätskriterien entsprechen und u. a. Sicherheit vor Datenmissbrauch und Kommerz garantieren wollen; der dahinter stehende Verein wird vom BMFSFJ gefördert.

www.fragFinn.de bietet einen geschützten Surfraum, der speziell für Kinder geschaffen wurde; dahinter steht ein Verein, dem viele große Medienunternehmen als Mitglieder angehören. Die Kindersicherung, eine „Whitelist“ medienpädagogisch geprüfter Seiten, gibt es kostenfrei: www.fragfinn.de/kinderliste/eltern/kinderschutz/schutzsoftware.html.

www.internet-abc.de/eltern, eine gemeinsame Initiative aller Landesmedienanstalten in Deutschland, bietet einen besonderen Bereich für Eltern, u. a. auch einen Internet-Surfschein, den Eltern gut zusammen mit ihren Kindern durchgehen können.

www.klick-tipps.net ist ein Service von Jugendschutz.net, ebenso wie www.jugendschutz.net/eltern.

Es gibt auch eigene Foto- bzw. Video-Communitys, denen Eltern vertrauen können: www.knipsclub.de ist eine Fotocommunity für Kinder; www.clipklapp.de ist eine Videocommunity für Kinder, eine Initiative des Deutschen Kinderhilfswerks. www.blinde-kuh.de ist eine spezielle Suchmaschine für Kinder.

An Informationen in Kurz- oder Langform, gedruckt oder im Netz mit vielen Verweisen mangelt es zu diesen Themen wirklich nicht.

3.6 Beratung präventiv – nicht erst, wenn die Probleme zu heftig werden

Familienberatung und Erziehungsberatung sollen Familien bei Lösungen familiärer Probleme zur Seite stehen. Aber in Medienfragen wird Beratung von Eltern kaum beansprucht (vgl. Wagner et al. 2013: 210). Dabei dient gerade eine „präventive Beratung“ der Aufklärung und Kompetenzentwicklung der Familie; sie sollte weit vor Formen einer problemorientierten Beratung oder gar einer Krisenintervention liegen (vgl. Schneewind 2010). In der Öffentlichkeit wahrgenommen werden vor allem Themen wie exzessives Computerspielen und/oder Online-Nutzung, die aber eher ältere Jugendliche und Erwachsene betreffen. Den Einstieg in eine niedrigschwellige Beratung bieten Elternabende, selbst wenn davon immer nur ein kleiner Teil der Eltern erreicht wird. Dies scheint auch, neben dem Gesprächskontakt zu anderen Eltern, der primäre Informationspunkt für Eltern weit vor Zeitschriften und Infobroschüren zu sein (vgl. Wagner et al. 2013: 116).

www.familien-wegweiser.de ist ein allgemeines Portal des BMFSFJ, unter dem sich auch Hinweise zu Begriffen wie Computerspiele, Internet, Mediennutzung sowie Verweise zu Beratungsangeboten finden (<https://eltern.bke-beratung.de>).

www.elternundmedien.de ist ein vom Grimme-Institut durchgeführtes und von der Landesanstalt für Medien in NRW gefördertes Projekt, das Eltern durch gute Elternabende an Kitas und Schulen in Medienkompetenz fördern will. Das Projekt wurde auch im Jahr 2013 verlängert und müsste eigentlich auf einem gewissen Level einen Dauerstatus bekommen. Was die LfM sonst noch für diese Zielgruppe macht, kann man dem Medienkompetenzportal NRW entnehmen: www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienkompetenz/handlungsfelder/familie. In ähnliche Richtungen gehen auch ein Projekt der Aktion Jugendschutz in Bayern mit www.elterntalk.net und die Förderung von Eltern-Medien-Trainern in Niedersachsen (www.eltern-medien-trainer.de) oder das Projekt Eltern-Medien-Lotsen in Hamburg.

In entsprechenden allgemeinen Foren wie www.elternforen.com oder www.eltern.de sind Mitarbeiter der Initiative SCHAU HIN! aktiv. Das ist sicher eine Zukunftsperspektive, die langfristig personell abgesichert und unterstützt werden müsste. Auch kommerzielle Anbieter wie www.elternberater.com sollten einbezogen werden.

3.7 Kinder- und Jugendmedienschutz – Begleitung zwischen Schutzraum und Freiraum

Eltern brauchen Hilfestellungen und Begleitmaßnahmen in Form von klaren und einheitlichen Vorgaben des Kinder- und Jugendmedienschutzes. Ob FSK (Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft), FSF (Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen), USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle), FSM (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter), KJM (Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten), LfM (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen), BPjM (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien) etc. agieren, ist Erziehenden vermutlich egal. Einheitliche Kennzeichen und Regelungen wären dringend notwendig; es gibt auch immer wieder Hinweise darauf, dass Eltern die Alterseinstufungen nicht nachvollziehen können, sie als Empfehlungen missverstehen und sie nicht angemessen in ihr Erziehungshandeln integrieren können (vgl. Wagner et al. 2013: 232). Neben einer Vereinheitlichung wäre eine Erweiterung ähnlich dem holländischen System (www.kijkwijzer.nl) hilfreich, das durch Ikons deutlich macht, um welche Risikodimension es geht; das würde die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung für ihre Kinder ernster nehmen.

Die Initiative des BMFSFJ www.jugendschutzaktiv.de bietet auch eine Rubrik für Eltern an. Dort können Eltern u. a. einen kleinen Selbsttest absolvieren, wie fit sie in Sachen Jugendschutz sind.

Für Kinder ist Beziehung in der Familie mit einem Austausch über Medienerfahrungen und -bewertungen sowie gemeinsamer Nutzung der beste „Schutz“. Bei der Differenzierung elterlicher (Medien-)Erziehungsstile wird eines besonders deutlich: Es ist nicht für alle Eltern selbstverständlich, „dass der Medienumgang der Kinder Aufmerksamkeit und aktive Gestaltung erfordert. Eltern mit niedriger Bildung und belasteter Lebenssituation brauchen Anregungen, um sich mit dem Medienumgang und den medienbezogenen Bedürfnissen ihrer Kinder zu beschäftigen“. (Wagner et al. 2013: 226)

3.8 Handlungsempfehlungen kompakt

- Eltern brauchen Unterstützung, wie sie mit medienbezogenen Konflikten gerade bei älteren Kindern und Jugendlichen umgehen. Die Medienkluft zwischen den Generationen muss als Chance genutzt werden, dass beide Seiten ihre Positionen überdenken und annähern.
- Schriftliche und Online-Informationsmaterialien gibt es zur Genüge; zentrale Informationen sollten niedrigschwellig oder klar auf bestimmte Zielgruppen orientiert sein und regelmäßig aktuell gehalten werden. Für Eltern muss ersichtlich sein, dass sachkompetente und verlässliche Herausgeber in breiter Gemeinsamkeit für die Qualität bürgen.
- Positive Empfehlungen für Medien und medienbezogene Verhaltensweisen, auch mit nachvollziehbaren Altersangaben, sind für Eltern hilfreicher als das ständige Hochhalten von Achtungs- und Warnungsschildern. Dabei können auch technische Schutzmaßnahmen als ein Hilfsmittel einbezogen werden.
- Vereinheitlichung des Jugendmedienschutzes mit für Eltern nachvollziehbaren Alterseinstufungen und Informationen zu den Risikodimensionen über die verschiedenen Medien und Institutionen hinweg ist aus Elternsicht dringend geboten.

- Medienerziehung ist für viele Eltern eher ein Erziehungsthema unter anderen. Erste Informationsquelle sind persönliche Kontakte der Eltern, Elternabende und allgemeine Zeitschriften zu Familien- und Erziehungsthemen. Diese Bereiche sollten verstärkt mit den skizzierten Medienthemen, die Eltern interessieren, angereichert werden; das gilt auch für stärkere Berücksichtigung des Themas Familie und Medien in für ein breites Publikum interessanten Formaten des Fernsehens. Fördermaßnahmen und Kooperationen in diesem Bereich sind sinnvoll.
- Es gibt offensichtlich eine nicht kleine Gruppe von Eltern, die überhaupt sensibilisiert werden muss, dass Medienhandeln ein wichtiges und relevantes Erziehungsthema ist. Für diese Zielgruppe müssen geeignete Wege der Ansprache erprobt werden. Es sollte auch mehr dafür geworben werden, dass Eltern frühzeitig unterstützende Beratungsangebote bei medienbezogenen Erziehungsthemen wahrnehmen.

4. Literatur

- Albers-Heinemann, Tobias/Friedrich, Björn (2012):** Das Facebook-Buch für Eltern. Köln: O'Reilly.
- Chahal, H./Fung, C./Kuhle, S./Veugelers, P. J. (2013):** Availability and night-time use of electronic entertainment and communication devices are associated with short sleep duration and obesity among Canadian children. In: *Pediatric Obesity*, Volume 8, Issue 1, pages 42–51, February 2013. Abrufbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2047-6310.2012.00085.x/full> [Stand: 16.02.2013].
- Dreyer, Stephan/Hajok, Daniel/Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia (2012):** Jugendschutzsoftware im Elternhaus: Kenntnisse, Erwartungen und Nutzung. Stand der Forschung. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 23. Hamburg.
- EU Kids Online (2011):** Risiken & Sicherheit im Internet. Befunde einer empirischen Untersuchung zur Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen. Überblick über europäische Ergebnisse. Herausgegeben vom Hans-Bredow-Institut Hamburg. Abrufbar unter: http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/554 [Stand: 16.02.2013].
- Familienreport 2012.** Leistungen, Wirkungen, Trends. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin.
- FIM-Studie 2011.** Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia (2012):** Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen im europäischen Vergleich. Ergebnisse der 25-Länder-Studie ‚EU Kids Online‘. In: *Media Perspektiven*, 12/2012, 635–647.
- Hoffmann, Bernward (2012):** Acht Blickpunkte für eine intergenerative Medienbeziehung in der Familie. In: BZgA (Hrsg.): *Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien*. Köln.
- Hüther, Gerald (2004):** Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.
- Isler, Dieter/Philipp, Maik/Tilemann, Friederike (2010):** Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: LFM.
- JIM-Studie 2011.** Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2013):** Doing Family. Familienalltag heute: Warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Juventa.
- Kammerl, Rudolf et al. (2012):** EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Berlin: BMFSFJ.
- Kessler, Bernhard/Kupferschmitt, Thomas (2012):** Fernsehen in Gemeinschaft. Analyse zu Konstellationen der Fernsehnutzung. In: Media Perspektiven, 12/2012, 623–634.
- KIM-Studie 2010.** Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Lampert, Claudia/Schwinge, Christiane/Kammerl, Rudolf/Hirschhäuser, Lena (2012):** Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte. LfM-Dokumentation, Band 47. Düsseldorf.
- Media Perspektiven Basisdaten.** Daten zur Mediensituation in Deutschland 2012. Frankfurt.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007):** „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament* 34, 10–17.
- Schneewind, Klaus A. (2010):** Familienpsychologie. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Theunert, Helga (2008):** Medien: Dickmacher oder Mittel zur Förderung einer gesunden Lebensweise? In: Schmidt-Semisch, Henning/Schorb, Friedrich (Hrsg.): Kreuzzug gegen Fette. Wiesbaden: VS Verlag, 207–225.
- Theunert, Helga/Lange, Andreas (2012):** „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: merz, 56. Jg., Nr. 2, 10–21.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013):** Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 72. Berlin: Vistas.

Fachkräfte als Zielgruppe/ Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften

Franz Josef Röhl

1. Summary

Die Vermittlung von Medienkompetenz an Erzieherinnen bzw. Erzieher, Studentinnen bzw. Studenten und Schülerinnen bzw. Schüler setzt eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte voraus. Eine systematische Einbeziehung von Medienpädagogik bzw. Medienbildung in Lehr-Lern-Prozesse von Fachkräften der Aus- und Weiterbildung sowie von pädagogischen Fachkräften scheint in Anbetracht der notwendig zu erwerbenden Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur unumgänglich zu sein. Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingesetzte Expertenkommission zur Medienbildung hat am 18.05.2009 in ihrem Bericht „die Medienbildung als unverzichtbaren Baustein für die Persönlichkeitsentwicklung, die gesellschaftliche Teilhabe und die Beschäftigungsfähigkeit“ herausgestellt (www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf). Die Realität in den Ausbildungsbereichen der Vorschulpädagogik, der Hochschule und der Schule entspricht noch nicht den von den Expertinnen und Experten postulierten Notwendigkeiten.

2. Ausgangssituation

Kinder und Jugendliche sind die Zielgruppen, deren Lebenswelt am stärksten von den (digitalen) Medien durchdrungen ist. Die daraus folgende Vermutung, dass dann bei den Fachkräften, die mit der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen befasst sind, verstärkt auch medienpädagogische Kompetenzen vermittelt werden, entspricht jedoch nicht der Realität in den Ausbildungsstätten. Entgegen der Proklamation, das Fachgebiet zu stärken und die Bedeutung von Medienkompetenz hervorzuheben, fristet die Medienpädagogik in den Ausbildungsgängen der Elementarpädagogik, der außerschulischen Pädagogik, der Sozialpädagogik sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit wenigen Ausnahmen ein Nischendasein. Es gibt viele Gründe für diese Entwicklung:

- Generationenkonflikt
- Auf technische Lehrprogramme reduziertes Verständnis von Medienbildung
- Auf Kognition hin zentrierte Lehr- und Lernmethoden
- Verzicht auf situiertes Lernen (Einbezug des Lebensweltbezugs)
- In- und Output als Lernziel
- An Fächern orientierte Bildungskonzepte
- Verzicht auf Binnendifferenzierung (Beachtung von Lernpräferenzen)

In der aktuellen und in der zukünftigen Arbeitswelt haben Medien einen zentralen Stellenwert. In einigen Fachgebieten (u. a. MINT-Fächer, Medizin, Wirtschaft, Architektur) wird auch in den Hochschulen den Medien zur Vermittlung von Wissensstoff eine immer stärkere Bedeutung zugewiesen. Auch in der Freizeitwelt durchdringen die Medien die Poren des gesamten Lebensalltags. Dies birgt Risiken und Chancen. Die Chancen können wir nur realisieren, wenn wir bereit sind, strukturelle Veränderungen in der Fachkräfteausbildung voranzutreiben.

These 1:

Medien haben heute und zukünftig einen zentralen Stellenwert in Ausbildung und Beruf. Deshalb muss die Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung höchste Priorität zugewiesen werden.

3. Ausbildungssituation der Erzieherinnen und Erzieher

Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist landesrechtlich geregelt. Sie findet an Fachschulen, Berufsfachschulen, Berufskollegs und anderen Bildungseinrichtungen statt. Zwei bis vier Jahre dauert die Ausbildung. In der Regel können Zusatzqualifikationen erworben werden. Detaillierte Informationen über die Ausbildungssituation in den jeweiligen Bundesländern sind auf dem Bildungsserver zu finden: www.bildungsserver.de/ErzieherInnenausbildung-in-den-einzelnen-Bundeslaendern-3730.html.

Seit einigen Jahren gibt es auch die Bestrebungen, die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung der Fachschulen auf ein akademisches Niveau anzuheben, damit Studierende einen Bachelor-Abschluss an Fachhochschulen und Universitäten erwerben können. Diese Studiengänge werden in Kombination studienbegleitend, weiterbildend oder als Präsenzstudium angeboten. Den ersten grundständigen siebensemestrigen Bachelor-Studiengang hat die Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin seit Sommersemester 2004 mit dem Titel „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ in ihr Studienangebot integriert. Medienpädagogik wird als Wahlmodul angeboten. Weitere Studiengänge bieten die ev. Fach- bzw. Hochschulen Freiburg, Nürnberg und Hannover, die Fachhochschulen Koblenz, Neubrandenburg, Magdeburg-Stendal, München und Oldenburg sowie die Universität Bremen an. Vergleichbar der Alice-Salomon-Fachhochschule werden die Studiengänge „Pädagogik der Kindheit“ oder „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ genannt.

An der FH Bielefeld ist ein Modul mit kulturwissenschaftlichen und medienpädagogischen Zugängen explizit ausgewiesen. Auch an Privatschulen, wie z. B. bei den Dr. Eckert Schulen, ist ein Bachelor-Studiengang als Fernstudiengang primär für Erzieherinnen und Erzieher (Frühpädagogik) möglich. Während bei dieser Privatschule als Inhalt die Medien im Zusammenhang mit Ästhetik und Kreativität hervorgehoben werden, werden die medienpädagogischen Lehrinhalte mit Ausnahme der FH Bielefeld bei den meisten anderen Anbietern als Wahlpflichtfach ausgewiesen (z. B. Freiburg: Praxis künstlerisch-medialer Erziehungs- und Bildungsprozesse). Bei einigen Fachhochschulen, wie z. B. in Nürnberg, ist in dem Modulhandbuch eine Auseinandersetzung mit der Medienwelt von Kindern nicht enthalten. Bei den Bachelor-Ausbildungsgängen sind die Studiengänge auf die Ausbildung von Leiterinnen- und Leiterstellen ausgerichtet. Hier herrscht möglicherweise die Auffassung, dass diese Personengruppe keinen Ausbildungsbedarf an Medienpädagogik hat.

In der Fachschulausbildung finden medienpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen in unterschiedlicher Intensität statt. Die strukturelle Verankerung von Medienpädagogik (z. B. durch Besetzung von Stellen) entspricht nicht dem gesellschaftlichen Bedarf.

Bei der Fachakademie für Sozialpädagogik des Caritasverbandes der Erzdiözese München und Freising e. V. können Studentinnen und Studenten sechs Wahlpflichtfächer belegen, dazu gehören auch Aktive Filmarbeit und Erlebniswelt Multimedia (www.caritasmuenchen.de/archive/media0267220.pdf). Die Pädagogische Akademie Elisabethenstift Darmstadt z. B. verweist auf ihrer Homepage auf die Vielfalt des Berufsbildes „Erzieher/in“ (www.elisabethenstift.de/ausbildung/erzieher/index.htm). Studierende haben die Möglichkeit, in den Gebieten Kunst, Neue Medien, Kinder- und Jugendliteratur, Spiel, Musik und Bewegung ihre eigenen kreativen Fähigkeiten zu entwickeln oder auszubauen. An der ev. Fachschule für Sozialpädagogik in Stuttgart-Botnang ist medienpädagogischer Unterricht Teil der Ausbildung, aber die Ausbildung erfolgt ebenfalls durch externe Kräfte. Dies ist kein Einzelfall, da die vorhandenen Lehrkräfte über wenig oder keine medienpädagogische Kompetenz verfügen.

Der Verein Blickwechsel führt z. B. seit 1998 in Niedersachsen in Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM) das Projekt MeKoBBS (Medienpädagogische Fortbildungen an Berufs- und Fachschulen für angehende Erzieherinnen und Erzieher) durch. Während der Ausbildung werden zukünftige Erzieherinnen und Erzieher an Berufsfachschulen bzw. Fachschulen für Sozialpädagogik mit einem medienpädagogischen Fortbildungsangebot vertraut gemacht.

Der Verein Medien und mehr e. V. (www.medien-und-mehr.net/?p=239) aus Reutlingen hat das Ziel, ein zeitgemäßes und breit gefächertes Angebot zu medienrelevanten Themen bereitzustellen. Dazu gehört auch, Erzieherinnen und Erziehern Handlungskompetenzen für einen sicheren Umgang mit Neuen Medien zu vermitteln:

Es wundert jedenfalls nicht, dass es eine Vielzahl von Qualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten im Bildungsbereich außerhalb der Fachschulausbildung gibt. Viele Träger bieten Fortbildungsmöglichkeiten an. Im Internet gibt es zahlreiche Angebote, sich zu qualifizieren. Die vielfältige Angebotskultur macht augenscheinlich den Bedarf deutlich. Einige Beispiele:

- Der Verein BITS 21 setzt sich für Lernen und Arbeiten mit den Neuen Medien ein. Qualifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten werden organisiert und durchgeführt. Zur Förderung von Medienkompetenz werden Medienprojekte begleitet (www.bits21.de/bits/index.htm). Im Rahmen des EU-Qualifizierungsprojekts „Medien und Bildung“ wird u. a. die berufsbegleitende Qualifizierung „Fachprofil Medienbildung“ durchgeführt.
- Der Landschaftsverband Westfalen-Lippe(LWL)-Medienzentrum für Westfalen (www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienbildung/fortbildung/Baukasten-Medienkompetenz) bietet einen „Baukasten Medienkompetenz“ (aktive Medienarbeit mit Kindern) für die medienpädagogische Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen bzw. im Ganztagsbereich der Grundschulen an.
- Das Fachportal Medienerziehung von FLIMMO fördert den sinnvollen, aktiven und reflektierten Umgang mit den Medien (www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=50&statID=3&navID=121&showhomepage=true). Angeboten werden Basiswissen (Fernseh- und Medienumgang) und Anregungen zur medienpädagogischen Arbeit mit Kindern.

- Die Stiftung Medienpädagogik Bayern bietet in den Fachakademien für Sozialpädagogik zweitägige Seminare zum Thema Medienkompetenz für angehende Erzieherinnen und Erzieher. Studierenden soll die Möglichkeit geboten werden, sich im aktiven Umgang mit Medien weiterzubilden (www.stiftung-medienpaedagogik-bayern.de/?MAIN_ID=11&NAV_ID=50).
- Regelmäßig veranstaltet der WDR medienpädagogische Tage zum Thema Medienkompetenz im Vorschulalter. Gelernt wird, wie Medien wirken; vermittelt werden praktische Anregungen, um Kindern den kompetenten Umgang mit Medien vermitteln zu können.
- Bei medienbewusst.de handelt es sich um ein onlinegestütztes, redaktionell betriebenes Internetportal, das von Medienstudentinnen und -studenten sowie Kommunikationswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern fachkundig begleitet wird. Es befasst sich mit dem Thema Kinder im Umgang mit Medien und Medienkompetenz und gibt Eltern und pädagogischen Fachkräften Tipps für den Gebrauch von geeigneten Medien und Medienprodukten für Kinder und Jugendliche (<http://medienbewusst.de/>).

Beate Schneider et al. (2010) kommen in ihrer empirischen Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten in Niedersachsen zu dem Schluss, dass eine Reform der Ausbildungsgänge ebenso notwendig sei wie eine bessere Werbung für Fortbildungsangebote, um Medienpädagogik im Frühbereich zu verankern.

Six/Gimmler (2007) kommen in ihrer empirischen Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung zu dem Ergebnis, dass in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung medienpädagogisch relevante Themenbereiche zum großen Teil „nur ansatzweise“ und zudem unsystematisch behandelt werden. Ein klares Konzept würde nicht vermittelt werden. 85 Prozent (!) der 550 befragten Erzieherinnen und Erzieher hatten in den letzten fünf Jahren an keinem medienpädagogischen Fortbildungsangebot teilgenommen. Die Mehrheit von ihnen verfügt nur über ein unzureichendes Wissen über die von Kindern genutzten Medien. Sie haben unklare Vorstellungen davon, warum Medienerziehung im Kindergarten notwendig ist. In erster Linie gehen sie von einem Gefährdungspotenzial der Medien aus (ebd.: 281).

These 2:

Die Vermittlung einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz muss in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen fest verankert und im Rahmenlehrplan explizit als Pflichtbereich enthalten sein. Medienpädagogische Ausbildungsanteile dürfen nicht den Entscheidungen von Ausbildungsinstitutionen oder einzelnen Lehrkräften überlassen werden. Die Teilnahme an einer umfassenden medienpädagogischen Qualifizierung von in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung tätigen Lehrkräften muss zur Pflicht gemacht werden.

4. Ausbildungssituation an den Hochschulen

Die Ausbildung des Faches Medienpädagogik ist häufig nicht klar konturiert. Inhalte und Schwerpunkte hängen davon ab, in welchen Studiengang Medienpädagogik integriert ist. Die GMK (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) listet auf ihrer Homepage (www.gmk-net.de/index.php?id=376 [Stand: März 2013]) 25 Universitäten, 4 pädagogische Hochschulen, 5 Fachhochschulen/Hochschulen, eine private Hochschule und die Hochschule für Film und Fernsehen in Potsdam auf, an denen Medienpädagogik studiert werden kann.

Die Inhalte und die Schwerpunkte richten sich danach, was die bzw. der jeweilige Lehrende für wichtig erachtet und für notwendig hält und in welchen Studiengang Medienpädagogik eingebettet ist.

Die Medienpädagogik (meist als Nebenfach, Wahlfach, Teil von Mediendidaktik, medienpädagogische Aspekte werden berücksichtigt) ist an den PHs Freiburg und Ludwigsburg, den Universitäten Augsburg, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Duisburg-Essen, Erfurt, Hamburg, Kassel, Magdeburg, Mainz, Marburg, Paderborn und Vechta in Instituten für Erziehungswissenschaft oder in der allgemeinen Pädagogik verankert. An der TU Chemnitz kann im Studiengang Pädagogik für die Nebestudienrichtung „Medien und Information“ optiert werden. An der Universität Bielefeld ist Medienpädagogik der Fakultät für Pädagogik, Arbeitsgruppe 9 (Jugend-, Erwachsenen-, Weiterbildung) zugeordnet.

Die Uni Rostock, die PH Freiburg, die PH Heidelberg (E-Learning), die PH Ludwigsburg und die Hochschule Offenburg verknüpfen ihre Masterstudiengänge mit „Bildung“. Beim Masterstudiengang „Bildung und Medien“ der PH Freiburg wird Medienkompetenz im Modul „Medien in der Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ gelehrt. Medienpädagogische Aspekte enthält der Studiengang „Bildung und Medien“ der Fernuni Hagen. An der Uni Rostock wird ein Pflichtmodul „Medien/Medienkommunikation und Medienbildung“ angeboten.

An der Universität Augsburg und der Universität Leipzig gehört Medienpädagogik zur Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät, an der Universität Magdeburg zu den Humanwissenschaften. An der Universität Augsburg gibt es einen weiteren Studiengang zum Schwerpunkt „Medien und Kommunikation“, der beim Institut für Medien und Bildungstechnologie angesiedelt ist. Medienbildung und Kommunikationswissenschaft werden bei diesem Studiengang miteinander verbunden. An der FU Berlin gibt es die Möglichkeit, sich in einem Wahlpflichtfach des Studiengangs Bildungswissenschaft mit dem Thema „Wissensformen und Medien“ auseinanderzusetzen. Bei dem interdisziplinären Studiengang Medienwissenschaften der Uni Bielefeld werden geistes- und informationstechnologische Studieninhalte verbunden. Mehrere Module beschäftigen sich mit medienpädagogischen Fragestellungen. Beim Studiengang Kunst – Medien – Ästhetische Bildung der Uni Bremen dominieren ästhetische Fragestellungen. Beim Studiengang Kinder- und Jugendmedien an der Uni Erfurt ist ein medienpädagogischer Schwerpunkt wählbar.

An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Universität Regensburg und an der Ludwig-Maximilians-Universität München können Staatsexamen mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik für die Lehrämter Sonder-/Förderschulen, Gymnasien, Staatsexamen; Grundschulen, Realschulen und Hauptschulen erworben werden.

Ein medienpädagogischer Schwerpunkt ist im Studiengang Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Hamburg wählbar. Beim Studiengang Erwachsenenbildung der Uni Duisburg-Essen gibt es ein Modul „Medienbildung“, in dem es um die Theorien der Medienbildung und Mediensozialisation, Medienkompetenz und Medienkompetenzentwicklung sowie die Konzeption mediengestützter Lernangebote geht.

Jeweils können die Studiengänge mit Bachelor of Arts oder mit Master of Arts (Augsburg, Berlin, Bielefeld, Bremen, Dortmund, Duisburg-Essen, Erfurt, Freiburg, Hamburg, Hagen, Heidelberg, Köln, Lausitz, Nürnberg, Potsdam und Stuttgart) abgeschlossen werden.

Zusatz-, Erweiterungsstudiengänge und Zusatzqualifikationen gibt es u. a. an den PHs von Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, den Universitäten Duisburg-Essen, Mainz und Münster sowie der FH Köln.

Mit wenigen Ausnahmen (z. B. Universitäten Bielefeld, Magdeburg, Erlangen-Nürnberg, München und Regensburg) können keine Abschlüsse erworben werden, bei denen Medienpädagogik im Zentrum der Ausbildung steht. Eine weitere Ausnahmestellung nimmt die Hochschule Merseburg ein. Hier ist es möglich, einen Abschluss in Kultur- und Medienpädagogik zu erwerben.

Auf der Webseite der Hochschule Merseburg heißt es:

„In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Orientierungslosigkeit gewinnen Angebote an Bedeutung, die Menschen wieder in die Gesellschaft einbinden. Kulturpädagogik verbindet bisher getrennte pädagogische Arbeitsfelder und schlägt Brücken zwischen ihnen. Durch den Bachelorstudiengang Kultur- und Medienpädagogik gelangen Sie zu wissenschaftlich orientierten Kenntnissen über die Grundlagen, Konzepte und Methoden der Kultur- und Medienpädagogik, erwerben Handlungs- und Planungskompetenzen auch im interkulturellen Kontext und entfalten eigene künstlerische und mediale Kompetenzen.“

(www.hs-merseburg.de/?id=461)

Medienpädagogik wird an allen (Fach-)Hochschulen in Fachbereichen gelehrt, in denen es Studiengänge zum Fachgebiet „Soziale Arbeit“ oder „Sozialwesen“ gibt. Nur selten wird ein Modul explizit mit einem medienpädagogischen Schwerpunkt verknüpft. Ausnahmen bilden die FH Nürnberg, die FH Lausitz und die Hochschule Niederrhein. An einzelnen Fachhochschulen gibt es Module, die einen Zuschnitt haben, der Medienpädagogik einen hohen Stellenwert einräumt. An der FH Dortmund werden im Masterstudiengang „Jugend in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit“ im Modul „Kultur und Bildung“ detaillierte Kenntnisse der herausragenden Bedeutung moderner Massenmedien für den Alltag (Freizeit, Schule, Beruf) von Jugendlichen vermittelt.

Bei den Fachhochschulen (teilweise heute umbenannt in Hochschulen) wird der Begriff „Medien“ unterschiedlich verwandt. Einerseits wird er benutzt im Sinne der aktuellen gebräuchlichen Definition als technisches Kommunikationsmittel, bei dem Informationen zwischen Sender und Empfänger gesendet werden. Andererseits wird der Begriff als Symbol für etwas benutzt, das hilft, Kommunikation zu initiieren, Erfahrungen zu machen, zu neuen Erkenntnissen zu kommen. In diesem Kontext sind Musik, Tanz, Töpfern, ein Buch, ein Text auch Medien. Aus diesem Grund gehört an vielen (Fach-)Hochschulen die Medienpädagogik in das gleiche Modul wie Kultur- und Theaterpädagogik, Kunst, Ästhetik, Kommunikation oder Psychomotorik (z. B. Hochschule Darmstadt, FB Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit).

Die Katholische Hochschule Mainz weist in ihrem Profil eine ausgeprägte Methoden- und Handlungsorientierung aus. Dies zeigt sich an einer Akzentuierung professionellen Handelns einschließlich medienpädagogischer Kompetenzen. An der Fachhochschule Köln ist Medienpädagogik Teil eines Seminarangebots „Medien, Kommunikation und Interaktion“ in einem Wahlpflichtmodul. Hauptaugenmerk ist, Medien und soziale Lagen in Beziehung zu setzen. Es geht um die Vermittlung der Fähigkeit, mit unterschiedlichen sozialen Gruppen Medien und Kulturarbeit zu initiieren (www.f01.fh-koeln.de/studium/studiengaenge/bachelor-soziale-arbeit/00431/index.html). Auf den Begriff Medienpädagogik zur Beschreibung wird verzichtet, gleichwohl handelt es sich um Ausbildungsangebote, die zum Selbstverständnis der Medienpädagogik gehören.

Somit ergeben sich für die Hochschulausbildung in dem Studienfach Soziale Arbeit folgende Integriationselemente der Medienpädagogik:

- Medienpädagogische Grundlagen der sozialen Arbeit
- Medien, Ästhetik, Kommunikation und/oder Kultur
- Professionelles Handeln
- Projektorientiertes Lernen
- Methoden
- Exemplarische Grundlagen sozialen Handelns
- Erziehungswissenschaftliche Grundlagen
- Ressourcenmanagement und Kommunikation (Öffentlichkeitsarbeit)
- Zusatzqualifikation

Die den Bachelor-Studiengängen inhärente Logik, jedes Modul mit einer Studien- oder Prüfungsleistung abzuschließen, und die bei den Studiengängen der Sozialen Arbeit festzustellende Tendenz, dass zwischen 16 und 22 Module erfolgreich studiert werden müssen, führen dazu, dass eine Schwerpunktbildung nahezu ausgeschlossen ist. Eine vertiefende und komplexe Aneignung von Medienpädagogik ist daher nicht zu realisieren.

Einen Masterstudiengang zum Schwerpunkt „Kinder- und Jugendmedien“ bietet die Universität Erfurt an. Die Fachhochschule Köln bietet in Zusammenarbeit mit der Donau-Universität Krems einen berufsbegleitenden Master-Studiengang „Handlungsorientierte Medienpädagogik – Spielerische Ansätze in der Jugendmedienarbeit“ (HOMP) an (www.f01.fh-koeln.de/studium/studiengaenge/ma_handlungsorientierte_medienpaedagogik/index.html). Zielgruppe des Studiengangs sind Pädagoginnen und Pädagogen in der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, die Computer- und Videospiele thematisieren und/oder einsetzen möchten. An Fachhochschulen/Hochschulen werden somit nur zwei Studiengänge (Köln und Merseburg) speziell für akademische Medienpädagoginnen und Medienpädagogen angeboten.

These 3:

Wenn in unserer Gesellschaft die nicht strittige These der zunehmenden Bedeutung von Medienkompetenz und/oder Medienbildung ernst genommen wird, bedarf es der Notwendigkeit, grundlegende Studiengänge und Weiterbildungsstudiengänge im Fach Medienpädagogik einzurichten und darauf zu dringen, dass in den Studiengängen, bei denen die Zielgruppen Kinder und/oder Jugendliche im Zentrum der Ausbildung stehen, Medienpädagogik als Pflichtmodul in den Modulhandbüchern verankert wird.

5. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die KMK-Erklärung „Medienbildung in der Schule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 – (http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/news_medien/Beschluss-Empfehlung-Medienbildung-08-03-2012_2.pdf) ist ein wichtiger Schritt, der dazu beitragen kann, Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern. Schulen und Lehrkräften wird durch die Erklärung Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht gegeben. Hervorgehoben werden die durch den didaktisch-methodischen Gebrauch Neuer Medien sich ergebenden Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung individueller und institutioneller Lehr- und Lernprozesse. Das schulische Bildungssystem steht vor der Herausforderung, diese Erklärung umzusetzen.

5.1 Die Lehr- und Rahmenpläne der Bundesländer

Die Lehr- und Rahmenpläne der Bundesländer zeigen ein heterogenes Bild bezüglich einer verbindlichen Medienkompetenzförderung. In den Bundesländern werden sowohl fächerverbindende als auch fachintegrierte Ansätze verfolgt. In Thüringen gibt es den Kurs „Medienkunde“ und in Sachsen-Anhalt den Kurs „Moderne Medienwelten“. Unterschiedlich ausdifferenziert liegen bei einigen Bundesländern spezielle Rahmenpläne vor (siehe www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html). Die jeweils verwendeten Begriffe (und die Inhalte) sind unterschiedlich. Im schulischen Diskurs wird meist zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung unterschieden, während in der außerschulischen Bildung die Begriffe „Medienbildung“ und „Medienpädagogik“ gebräuchlicher sind. Der Mediendidaktik geht es um eine Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen mithilfe von Medien (Medien als „Mittel“). Die Befähigung zur kritischen Reflexion von Medien, deren Inhalten und Nutzungsformen ist das vorrangige Ziel der Medienerziehung. Teilweise werden Kompetenzniveaus für „Medienkompetenz“ formuliert und konkrete Unterrichtsinhalte ausgeführt, aber es fehlt meist an konkreten Inhalten der Medienbildung und ausreichenden Vorgaben (vgl. Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein 2010). Begrüßenswert ist die Differenzierung von Aufgabenbereichen für bestimmte Schulstufen (u. a. Berlin, Sachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen).

5.2 Länderkonferenz Medienbildung

Die Länderkonferenz Medienbildung ist ein freiwilliger Zusammenschluss der Leiterinnen und Leiter der Landesmedienzentren und der entsprechenden Medienabteilungen in den pädagogischen Landesinstituten mit den Zielen Austausch und Vernetzung. In allen Bundesländern werden auf Landesebene Aufgaben und Dienstleistungen im Bereich Medienbildung

durch beauftragte Fachabteilungen wahrgenommen. Medienkompetenz wird von der Länderkonferenz als Teil von Medienbildung verstanden. Die Pädagogischen Landesinstitute sind mit ähnlichen Grundaufgaben in der Unterstützung des Medieneinsatzes an Schulen betraut. Als unverzichtbar wird die Vernetzung mit Verantwortlichen aus anderen Bundesländern angesehen. Der Arbeitskreis Standards der Medienbildung hat 2008 ein Positionspapier „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ erarbeitet (www.laenderkonferenz-medienbildung.de/sites/medienbildung.html).

Der Erwerb von Medienkompetenz wird als Teil von Allgemeinbildung bzw. der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung verstanden, über die ein handelndes Subjekt verfügen sollte. Die Vermittlung von Medienkompetenz wird als bedeutsame Erziehungsaufgabe angesehen, die aus Wissen, Können, Anwenden, Gestalten, Reflektieren und Handeln besteht. Konstatiert wird, dass das Lernen mit Medien zum Erwerb fachlicher Kompetenzen in der Schule anerkannt sei, dass jedoch das Lernen über Medien eindeutig unterrepräsentiert ist. Obwohl Medienkompetenz in der öffentlichen Diskussion eine zunehmende Rolle spielt, spiegelt sich dessen Bedeutung in keinem Schulfach. Auch bei den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen der Europäischen Union wird Medienkompetenz nicht aufgeführt. Das Positionspapier versteht sich als Reflexions- und Orientierungshilfe zur Umsetzung fachspezifischer und fächerübergreifender Kompetenzerwartungen bezogen auf Medienbildung in der Schule. Zielperspektiven sind anwendungsbereite Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende des 10. Schuljahres. In dem Positionspapier werden sechs Kompetenzbereiche benannt: Information, Kommunikation, Präsentation, Produktion, Analyse, Mediengesellschaft.

Abb. 1: LKM Positionspapier



5.3 Lehramtsausbildung

Ziel der Lehramtsausbildung ist die Notwendigkeit, Medienpädagogik als einen selbstverständlichen Baustein zu integrieren. Mit wenigen Ausnahmen (Mainz, Paderborn) sind die medienpädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten „nur“ in Erweiterungs- bzw. Zusatzfächern zu realisieren.

Im lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengang Bildungswissenschaften der Universität Mainz ist bereits schulische Medienpädagogik integriert. Die „Paderborner Profile in der Lehrerausbildung“ bieten die Möglichkeit einer Schwerpunktausbildung (Neue Medien) und einer Zusatzqualifikation „Medien- und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“.

Das Erweiterungsfach Medienpädagogik kann an der Universität Erlangen-Nürnberg für Studierende aller Lehrämter und als zusätzliche Qualifizierung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten studiert werden. Das Erweiterungsstudium Medienpädagogik qualifiziert nach der Selbstbeschreibung bei der Bewältigung schulischer Aufgaben im Medienbereich. Schülerinnen und Schüler sollen zum sinnvollen Medienumgang angeleitet, die Neuen und alten Medien sollen in Lern- und Lehrprozessen genutzt werden. Darüber hinaus ist es das Lernziel, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern in Medienfragen zu beraten und zu unterstützen wie auch Fähigkeiten zu erwerben, Medien in Organisationsprozessen zu verwenden. Ein medienpädagogischer Schwerpunkt ist bei weiteren erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (Köln, Dresden) ausgewiesen.

An der Universität Flensburg kann man ein Zusatzzertifikat „Medienkompetenz in Bildung und Schule“ für Studierende der Vermittlungswissenschaften erwerben. Die Studierenden erhalten technische, ästhetische und pädagogische Kompetenzen für einen handlungsorientierten Umgang mit Medien. Ein Zertifikatsstudium „Grundlagen digitaler Medien in pädagogischen Kontexten“ wird an der Universität Bremen angeboten.

These 4:

Die Lehr- und Rahmenpläne der Bundesländer sollten verbindlicher umgesetzt werden. Die Vermittlung von Medienkompetenz/Medienbildung sollte selbstverständlicher Bestandteil aller Unterrichtsfächer sein und daher in den Curricula der Unterrichtsfächer besser verankert sein. Noch besser wäre, wenn es fächerübergreifend zugleich zu einer Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches Medienbildung kommen würde. Die positiven Erfahrungen in Thüringen mit dem Fach Medienkunde bzw. dem Fach Moderne Medienwelten in Sachsen-Anhalt bestätigen die Sinnhaftigkeit dieser Forderung.

Vorteilhaft wäre die Formulierung von Bildungsstandards bzw. von Kompetenzbereichen für Medienkompetenz. Medienentwicklungspläne und Medienkonzepte sind verbindlich für alle Schulen zu erstellen, dabei sollten individuelle Besonderheiten von Schulen Berücksichtigung finden. Das Thema „Medien“ sollte in die jeweilige Schulentwicklung eingebunden und im Rahmen von Medienentwicklungsplänen umgesetzt werden.

Medienpädagogische Grundbildung sollte in der Lehrerbildung zu einem prioritären Thema werden. Eine feste Verankerung von Medienpädagogik bzw. medienpädagogischer Grundbildung in allen Ausbildungsbereichen ist dringend erforderlich. Das Hochschulfreiheitsgesetz ermöglicht, Medienbildung stärker in der Lehramtsausbildung zu verankern. Medienpädagogische Lehrerfortbildung für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte sollte verpflichtend etabliert werden.

6. Literatur

Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg.

Schneider, Beate/Scherer, Helmut/Gonser, Nicole (Hrsg.) (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Berlin: Vistas Verlag.

Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin.

Berufsfeld Medienkompetenzförderung

Kai-Uwe Hugger

1. Summary

Medienpädagoginnen und Medienpädagogen sind Expertinnen und Experten in der komplexen Förderung von Medienkompetenz an verschiedensten Bildungsorten. Um fachlich fundierte Medienkompetenzförderung durchzuführen, wird ein spezielles Wissen und Können erwartet. Seit Mitte der 1990er-Jahre bildet sich verstärkt ein Arbeitsmarkt für Medienkompetenzförderung heraus, der sich aus unterschiedlichen Sektoren, Tätigkeitsfeldern und Gruppen von Arbeitgebern zusammensetzt.

2. Medienpädagogische Tätigkeitsprofile

Birgit Kämper, 30 Jahre, Lehrerin in einer Grundschule in Heidelberg:

„Für meine Schülerinnen und Schüler spielen Medien eine wichtige Rolle. Das merke ich schon daran, dass sie sich in den Pausen über Lieblingssendungen im Fernsehen oder gute Computerspiele unterhalten. Die Jungen spielen immer wieder irgendwelche Actionfilme nach. Ich bin mir nicht sicher, welche Gefahren für Kinder in den Medien lauern. Aber es ist sicher problematisch, wenn schon Kinder Ballerspiele spielen. Im Unterricht benutze ich natürlich Bücher. Digitale Medien setze ich aber eigentlich nicht ein. Außer dem Antolin-Programm: Das ist eine Internetseite für die Leseförderung. Das benutzen wir manchmal. Einer meiner Kollegen ist da innovativer: Der hat zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die Homepage unserer Schule gemacht. Im Studium an der Uni habe ich mal ein Seminar über Lernsoftware im Deutschunterricht besucht. Das lag aber weniger am Thema, eher daran, dass das Seminar zeitlich günstig lag. Im Referendariat war Medieneinsatz im Unterricht dann kein Thema mehr. Meine Fächer hatten Vorrang.“

Ute Stehr, 41 Jahre, Erzieherin in einem städtischen Kindergarten in Köln:

*„In meiner Gruppe sind die Kinder immer ganz begeistert, wenn wir einen Film zeigen. Vor Weihnachten haben wir den **Grüffelo** gezeigt. Das Buch ist ja verfilmt worden. Und wir wollten den Kindern mal ein kleines Kinoerlebnis bieten, auch wenn wir den Film natürlich auf dem Fernseher gezeigt haben. Die Kinder haben darauf ganz unterschiedlich reagiert: Die einen waren ganz locker, andere haben sogar bei einigen Szenen Angst bekommen. Anschließend haben wir uns dann noch mit den Kindern über ihre Gefühle beim Anschauen unterhalten. Ich finde es sehr wichtig, dass wir in unserer Einrichtung vorbehaltlos mit Medien umgehen, auch wenn das unter den Kolleginnen teilweise sehr kritisch diskutiert wird. Unsere Leiterin möchte aber dem Kindergarten ein medienpädagogisches Profil geben. Deshalb gab es hier auch schon zwei medienpädagogische Fortbildungen. In meiner Erzieherinnenausbildung war Medienpädagogik kein Thema.“*

Jens Wagner, 35 Jahre, Medienpädagoge bei einem ev. Jugendpfarramt in Hannover:

„Ich bin Diplom-Pädagoge und habe Medienpädagogik als Schwerpunktfach studiert. Meine Praktika habe ich alle in der medienpädagogischen Praxis gemacht, z. B. beim JFC-Medienzentrum in Köln. Die organisieren und veranstalten Medienkompetenzprojekte für Kinder und Jugendliche. Seit ein paar Jahren leite ich den Verein girlsvirtual beim ev. Jugendpfarramt: Das ist eine medienpädagogische Einrichtung, die darauf spezialisiert ist, Mädchen- und Medienarbeit miteinander zu verbinden. Wir haben schon über 100 Medienprojekte und Workshops mit Mädchen durchgeführt. Neben der Leitung des Vereins plane und veranstalte ich die Projekte, zum Teil in Kooperation mit ev. Kirchengemeinden, Jugendeinrichtungen und Schulen in Hannover und Umgebung. Natürlich bin ich auch für die Akquise und Abrechnung öffentlicher Zuschüsse zuständig. Leider muss ich mich mit einer halben Stelle zufriedengeben. Aber ich bin mehr als froh, dass sie unbefristet ist.“

3. Medienpädagogische Profis: Adressaten, Tätigkeitsfelder, Anforderungen

Im Zuge des stetigen Ineinandergreifens von medialem Wandel und sozialen wie kulturellen Transformationsprozessen verändert sich auch das Profil medienpädagogischer Berufstätigkeit: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sie nahezu ausschließlich das Zurückdrängen und das Verbot von Medien im Blick (z. B. den Kinofilm). Diese mediennegierende und wertekonservierende Zielsetzung wurde in den 1960er- und 1970er-Jahren durch ein beschützend-wertevermittelndes Profil (mit dem Ziel des Kinder- und Jugendmedienschutzes), ein gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriertes Profil (mit dem Ziel der Emanzipation des Subjekts bzw. der Adressatin bzw. des Adressaten) und ein bildungstechnologisch-optimierendes Profil (mit dem Ziel der Effizienzsteigerung von Lehr-Lern-Prozessen) medienpädagogisch Tätiger ergänzt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind Medienpädagoginnen und Medienpädagogen vor allem Expertinnen und Experten in der komplexen *Förderung von Medienkompetenz*. Dazu gehört auch, dass sie die organisatorischen, finanziellen und (medien-)politischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz sowie mediengestützten Lehr-Lern-Arrangements initiieren und gestalten. Pädagogische Medienkompetenzförderung findet an formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten statt, d. h.:

- an formalen Bildungsorten: die medienkompetenzorientierte Planung sowie Gestaltung von institutionalisierten Lern- und Bildungssettings (insbesondere in Schule, Ausbildung, Hochschule);
- an non-formalen Bildungsorten: die medienkompetenzorientierte Planung sowie Gestaltung von organisierten Bildungsangeboten und -aktivitäten, die auf Freiwilligkeit der Teilnahme basieren (insbesondere in Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Medienwerkstätten, Ganztagschulen);
- an informellen Bildungsorten: die Begleitung von Selbstbildungs- und Selbstlernprozessen mit Medien, die nicht institutionell organisiert sind, also jenseits formaler Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen angesiedelt sind (z. B. in Familie, Peers).

Die Adressatengruppen der in der professionellen Medienkompetenzförderung Tätigen wachsen in differenzierten medialen Lern-, Sozialisations- und Bildungssettings auf. Die Bezeichnung *digital natives* greift für sie zu kurz: Zwar gibt es auf der einen Seite diejenigen Kinder

und Jugendlichen, die bzw. deren Eltern über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen und sich die digitalen Medienangebote besonders schnell und flexibel aneignen, inklusive der notwendigen Kompetenzen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch die formal niedriger Gebildeten, denen es weniger kompetent gelingt, das gesamte Möglichkeitsfeld der digitalen Medien effektiv auszuschöpfen (vgl. Treumann et al. 2007).

Die in der Medienkompetenzförderung Tätigen haben es in ihrer Handlungspraxis mit verschiedenen professionellen Anforderungen zu tun (vgl. Hugger 2001):

- Es ist von ihnen ein *spezifisches medienpädagogisches Wissen* zu erwarten, das ihre Handlungskompetenz absichert. Ohne dieses Wissen ist nicht zu erwarten, dass Medienkompetenzförderung fachlich basiert gelingt. Zu diesem Wissen gehören Kenntnisse über die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation in der digitalen Kultur, der Bildungswert von Offline- und Onlinemedien, institutionelle Strukturen von Medien und ihre gesellschaftliche Eingebundenheit, ethisch-moralische Maßstäbe von Medienhandeln sowie medienrechtliche Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes.
- Neben dem spezifischen Wissen wird von ihnen ein *besonderes medienpädagogisches Können* gefordert, also bestimmte Handlungsfähigkeiten, ohne die Medienkompetenzförderung nicht erfolgreich ist. Zu diesem Können gehören kommunikative Fähigkeiten für den digitalen wie nichtdigitalen Austausch mit den jungen Adressatengruppen, medienkulturelle Fähigkeiten für das Decodieren von medialen Artikulationen Heranwachsender, mediengestalterisch-handwerkliche und medienästhetische Fähigkeiten für die handlungsorientierte Arbeit mit Medien (Medienproduktion).
- Darüber hinaus ist von ihnen die Fähigkeit zu erwarten, *paradoxe Handlungsanforderungen* bzw. unaufhebbare und unumgehbare Widersprüche bei der Medienkompetenzförderung zu erkennen, auszubalancieren und konstruktiv zu bewältigen. Paradoxe medienpädagogische Handlungsanforderungen verdeutlichen die Gegensatzpaare: a) Medienkompetenz vermitteln und strukturierend eingreifen vs. autonome Aneignungsprozesse zulassen und abwarten, b) das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen streng kontrollieren vs. Ungewissheit über das Resultat medienpädagogischen Handelns zulassen, c) die digitale Entscheidungsfreiheit der Adressatin bzw. des Adressaten eingrenzen vs. für innovative und kreative virtuelle Interaktionsformen offen sein.

4. Arbeitsmarkt Medienkompetenzförderung

Ein medienpädagogischer Arbeitsmarkt, der sich auf Medienkompetenzförderung bezieht, bildet sich verstärkt seit Mitte der 1990er-Jahre heraus. Zu unterscheiden sind drei Sektoren: der medienpädagogische Kernbereich sowie ein erster und zweiter Randbereich.

Medienpädagogischer Kernbereich: Dieser umfasst den gesamten klassischen Bereich Bildung und Erziehung. Medienkompetenzförderung wird hier meist im engeren Sinne betrieben, d.h. in Form des unmittelbaren pädagogischen Handelns mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Seit Mitte der 1990er-Jahre werden die Fördermaßnahmen thematisch immer mehr auf den Bereich der digitalen Medien bezogen. Berufliche Tätigkeitsfelder sind insbesondere Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Schule und Ganztagschule. In diesem Sektor sind die Arbeitgeber zum überwiegenden Teil öffentliche Träger, Vereine, Jugendverbände, Kirchen etc. Hinsichtlich der Anzahl an einschlägigen, zu besetzenden Stellen ist er der größte Sektor auf diesem

Arbeitsmarkt. Die beruflich Tätigen arbeiten dauerhaft oder zeitlich befristet in der Konzeptualisierung, Realisierung und zum Teil auch Evaluation von Medienkompetenzprojekten. Dabei ist zwischen den Tätigkeitsfeldern zu unterscheiden: Während vor allem in der Jugendarbeit diverse Arbeitsstellen für hauptamtliches medienpädagogisches Personal angesiedelt sind (befristet oder unbefristet), muss das pädagogische Personal in Kindertagesbetreuung und Schule die Medienkompetenzförderung in sein Gesamtaufgabenspektrum integrieren.

Erster Randbereich: Dieser umfasst Einrichtungen, die neben ihren Aufgaben für den medienpädagogischen Kernbereich auch Medienkompetenzförderung im weiteren Sinne betreiben: Die beruflich Tätigen arbeiten in der medienpädagogischen Beratung und Fortbildung von pädagogischem Personal und Einrichtungen, die Medienkompetenzprojekte planen und durchführen (wollen). Darüber hinaus arbeiten sie im Bereich der Initiierung und Gestaltung der organisatorischen, finanziellen und (medien-)politischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz. Schließlich sind sie in der außeruniversitären Medienforschung tätig. In diesem Sektor sind die Arbeitgeber zum überwiegenden Teil Verbände, Medienzentren, Landesmedienanstalten, Forschungsinstitute, Einrichtungen des Kinder- und Jugendmedienschutzes etc.

Zweiter Randbereich: Dieser umfasst Kinder- und Jugendmedien sowie Unternehmen aus der Medien- und Kommunikationswirtschaft. Die beruflich Tätigen arbeiten vor allem in der Produktion, Konzeption, Gestaltung und redaktionellen Bearbeitung von Medien bzw. Medieninhalten, die für die Medienkompetenzförderung relevant sind. Zu den Arbeitgebern gehören die öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunksender, Medienproduktionsunternehmen, Verlage, Agenturen oder Software-Unternehmen. Für ausgebildete und qualifizierte Medienpädagoginnen und Medienpädagogen ist dieser Sektor insofern interessant, weil sowohl in der Konzeptions- und Entwicklungsphase als auch in der Realisierungsphase der Medien bzw. Medieninhalte fachlich fundierte Wissensbestände in Medienpädagogik notwendig sind. Dies bezieht sich auf Kenntnisse in den Bereichen Mediensozialisation, Entwicklung von Medienkompetenz und Medienbildung, medienkulturelle Entwicklungsbedingungen, Mediendidaktik, Medienpsychologie.

Jenseits dieser sich herausbildenden Struktur (Kernbereich und Randbereiche) wird deutlich: Der medienpädagogische Arbeitsmarkt Medienkompetenzförderung zeichnet sich insbesondere seit den 1990er-Jahren durch diversifizierende und ausdifferenzierende Tendenzen aus:

Für die Tendenz zur *Diversifizierung* zeigen sich Hinweise in zweierlei Hinsicht: 1) Hinter der professionellen Medienkompetenzförderung steht eine gestiegene Vielfalt an Arbeitgebern, von öffentlichen über freie bis hin zu kommerziellen Trägern. Professionelle Förderung von Medienkompetenz hat also in den letzten Jahren an beruflicher Breite gewonnen, andererseits scheint es ihr an festen, einheitlichen Strukturen zu mangeln (vgl. Wahl 2012: 48). 2) Parallel zur Diversifizierung auf Arbeitgeberseite gibt es Hinweise auf eine Vervielfältigung von Arbeitsverhältnissen: Medienpädagogisches Personal ist teils vollbeschäftigt, teils selbstständig, teils in atypischen Verhältnissen beschäftigt (insbesondere befristete Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitbeschäftigungen, Werkverträge, freie Dienstverträge).

Die Ausdifferenzierungstendenz zeigt sich in den verschiedenen Feldern der Medienkompetenzförderung. Ein Beispiel sind Jugendfilm und -videoarbeit, durch die in den letzten Jahren zahlreiche Filmwettbewerbe und -festivals sowie TV- und Videoprojekte speziell für Kinder und Jugendliche bzw. Schülerinnen und Schüler entstanden sind. Ein anderes Beispiel ist die medienpädagogische Arbeit mit Computer und Internet, die von der Herstellung von diversen Multimediaprodukten über die Durchführung von Internet-Führerschein-Kursen bis hin zur Realisierung von Projekten rund um die Themen Datenschutz im Internet, Computergames etc. reicht.

5. Handlungsempfehlungen

- Die Ausführungen in diesem Abschnitt zeigen, dass es notwendig ist, die professionelle Medienkompetenzförderung anhand von Daten bewerten zu können. Allerdings ist die Datenlage in diesem Bereich ungenügend: Eine systematisch erhobene Arbeitsmarktstudie „Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung“ fehlt zurzeit. Deshalb ist es nicht möglich, über Angebote und Leistungen, Personalentwicklung, Kompetenz-, Ausbildungsprofile von beruflich Tätigen etc. ausreichende Aussagen zu treffen. Mit Blick auf die Datenlücken sollten also *statistische Basisdaten zur professionellen Medienkompetenzförderung durch pädagogisches Personal* erhoben werden.
- Pädagogisches Personal, das in der Medienkompetenzförderung beruflich tätig ist, hat ein spezielles professionelles Anforderungsprofil zu erfüllen. Werden diese Anforderungen nicht erfüllt, ist eine fachlich fundierte Medienkompetenzförderung nicht möglich. Allerdings fehlt eine fachlich standardisierte *medienpädagogische Grundbildung* für Beschäftigte in Kindertagesbetreuung (Erzieherinnen und Erzieher), Schule (Lehrerinnen und Lehrer) und Jugendarbeit (Pädagoginnen und Pädagogen). Aus diesem Grund sollten diese Berufsgruppen mindestens medienpädagogisches Orientierungswissen erwerben.
- Bereits in der Ausbildungsphase muss der *Grundstein für Medienkompetenzförderung* (Orientierungswissen) gelegt werden. Es sollte dafür ein Kerncurriculum Medienpädagogik fachlich abgestimmt und in Ausbildung bzw. Studium der pädagogischen Berufe verbindlich verankert werden.
- Die Erläuterungen zeigen aber auch, dass für die Erfüllung des professionellen Anforderungsprofils medienpädagogische Grundbildung bzw. Orientierungswissen nicht ausreichen: Die erfolgreiche Realisierung der Medienkompetenzförderung bei Kindern und Jugendlichen erfordert besonderes medienpädagogisches Wissen und Können sowie die Fähigkeit, paradoxe Handlungsanforderungen zu bearbeiten. Diese Kompetenzen werden in der Regel durch ein Hauptfachstudium in Medienpädagogik erworben. Deshalb sollte ein *Ausbau von medienpädagogischen Hauptfachstudiengängen* stattfinden.
- Die verschiedenen medienpädagogischen Kompetenzprofile des pädagogischen Personals und knappe finanzielle Ressourcen von Kommunen, Ländern und Bund machen die Medienkompetenzförderung vor Ort oft schwierig oder unmöglich. Dennoch ist eine kontinuierliche und fachlich fundierte Förderung von Medienkompetenz an den unterschiedlichen Bildungsorten unumgänglich. Deshalb sollte die *Einrichtung von Medienkompetenznetzwerken* vor Ort (pädagogisches Personal, Träger von Einrichtungen, Eltern etc.) erprobt und – falls erfolgreich – verstetigt werden.

■ Deutlich wird: Medienkompetenzförderung ist eine Daueraufgabe des pädagogischen Personals. Der kontinuierlichen Fortbildung im Bereich Medienpädagogik kommt eine wichtige Bedeutung zu. Allerdings werden bisher für Inhalte und Abschlüsse von institutionalisierten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen keine fachlichen Standards angelegt und umgesetzt. Angesichts des speziellen professionellen Anforderungsprofils, das für die Medienkompetenzförderung zu erfüllen ist, sollte ein *Zertifizierungssystem medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen* für pädagogische Berufe entwickelt und umgesetzt werden, sodass fachliche Standards sichergestellt werden können.

6. Literatur

Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.

Treumann, Klaus/Meister, Dorothee/Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wahl, Stefanie (2012): Vom Können und Wollen der Medienpädagogen. Medienkompetenzvermittlung im außerschulischen Bereich. Masterarbeit. Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover.

Stellungnahme der GMK zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland

Ida Pöttinger

Das Internet und die Digitalisierung von Informationen, Wissen und Kommunikation sind allgegenwärtig. Digitale, interaktive Medienangebote durchdringen sowohl das Privatleben als auch unsere Arbeitswelt. Daher spielen technische Kenntnisse, Orientierungs- und Handlungswissen in Bezug auf Medien eine Schlüsselrolle im Alltag. Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) engagiert sich seit ihrer Gründung 1984 als Berufs- und Fachverband dafür, die Potenziale von Medien auszuloten und für alle Bürgerinnen und Bürger nutzbar zu machen. Es geht darum, die Chancen für Demokratie, Teilhabe und Bildung zu nutzen, um eine neue Kultur des Miteinanders zu schaffen. Kulturelle und technologische Umwälzungen bringen jedoch nicht nur Chancen, sondern auch zwangsläufig Risiken mit sich, denen sich Politik und Pädagogik stellen müssen.

Bund, Länder und Kommunen, öffentliche Einrichtungen, Vereine und Initiativen haben auf die jetzigen und zukünftigen Herausforderungen reagiert. Konkrete Empfehlungen enthalten zum Beispiel das Medienpädagogische Manifest der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ von 2009, der Bericht der Enquetekommission zur Medienkompetenz von 2011, die Ergebnisse der Kultusministerkonferenz von 2012, die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt“ von 2013 und vor allem auch die Empfehlungen und Erkenntnisse aus dem „Dialog Internet“ des BMFSFJ.

Die Darstellungen der an diesem Medienkompetenzbericht beteiligten Expertinnen und Experten schaffen eine aktuelle Übersicht über den Stand der Medienpädagogik in Deutschland und enthalten darüber hinaus auch Vorschläge zur Verbesserung der Vermittlung von Medienkompetenz, die hier zusammengefasst und ergänzt werden.

1. Medienkompetenz muss als Querschnittsaufgabe anerkannt werden

Medien durchdringen unsere Alltagskultur: Beschleunigung, Bedienungsschwierigkeiten, immerwährende Erreichbarkeit, Missbrauch privater Daten und neue Formen der Kriminalität sind nur einige negative Begleiterscheinungen des modernen Lebens. Gleichzeitig profitieren Internetnutzerinnen und -nutzer von weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten, z. B. schneller Recherche zu Sachgebieten, neuen Formen der Zusammenarbeit, Beteiligung, Kommunikation und Kreativität.

Um diese Chancen auch nutzen zu können und Risiken zu minimieren, bedarf es der Förderung der notwendigen Kompetenz, der Medienkompetenz. Diese muss bereits in frühem Alter beginnen, deshalb wendet sich die Förderung von Medienkompetenz schwerpunktmäßig an Kinder und Jugendliche. Um effektiv zu sein, muss sie unterschiedliche Entwicklungs- und Altersstufen berücksichtigen und an den Lebenssituationen von Familien ansetzen.

Natürlich sollten darüber hinaus alle Bürgerinnen und Bürger angesprochen werden, weil alle Erwachsenen in modernen Gesellschaften von der Digitalisierung betroffen sind. Besonders bildungsbenachteiligte Familien, Migrantenmilieus, Seniorinnen und Senioren ebenso wie Menschen mit Behinderung bedürfen einer zielgruppenspezifischen Ansprache und alltagsnahen Unterstützung.

2. Medienkompetenz muss in der gesamten Bildungskette verankert werden

Manche Kinder beteiligen sich in der Kita z. B. bei einer Hörspielplattform oder drehen in der Grundschule einen Film über Froschwanderung, produzieren in der Sekundarstufe Sendungen für ein Schülerradio und später einen Blog über Mobbing. Manche Jugendliche machen jedoch ihr Abitur, ohne ein einziges Mal im Unterricht über Medien gesprochen zu haben. Dieser Schiefelage gilt es entgegenzuwirken.

Eine Möglichkeit wäre die zügige Verankerung von Medienpädagogik in den Bildungsplänen der vorschulischen Bildung und Schulen bzw. in den Kinder- und Jugendplänen der außerschulischen Bildung. Auf diese Weise wäre garantiert, dass keine Jugendliche bzw. kein Jugendlicher ohne Grundlagen in Bezug auf Medienkompetenz die Einrichtung verlässt. Jedoch setzt eine Festschreibung in Bildungsplänen voraus, dass die jeweiligen Fachkräfte medienpädagogische Themen und Methoden beherrschen. In diesem Zusammenhang ist neu zu diskutieren, inwieweit außerschulische Medienpädagoginnen und -pädagogen in den schulischen Kontext als Kooperationspartner einbezogen werden können oder sollen.

a) Kindertagesstätten: Medienpädagogik von Anfang an

Kinder wachsen heute in einer medial geprägten Lebenswelt auf. Medienbildung und die Unterstützung von familiärer Medienerziehung sind daher Teil früher Förderung. Neben herkömmlichen Medien sollte der Fokus auch auf digitale Medien gelegt werden. Um vorhandene Konzepte ganzheitlicher, altersgerechter Medienbildung weiter zu verbreiten, ist die strukturelle Förderung und bundesweite Verankerung in Bildungsplänen notwendig.¹

b) Schule: Medienpädagogik verpflichtend für alle

Zur Gewährleistung von Chancengleichheit und politischer, kultureller sowie bildungsbezogener Teilhabe ist Schule ein wesentlicher Ort zur Vermittlung von Medienkompetenz. Wichtig sind übergreifende Bildungsstandards, verankert in den Kerncurricula der Fächer. In die Lehrerbildung muss Medienbildung als prüfungsrelevanter Pflichtanteil eingebunden werden. Ebenso ist eine berufsbegleitende, obligatorische Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen anzustreben.

¹ Diese Gedanken spiegeln sich in den Beiträgen von Neuß und Tillmann wider.

Medienzentren und Medienwerkstätten sind hierfür weiterzuentwickeln, eine Anpassung der Ausstattung und des Supports der Schulen sollten damit einhergehen. Kooperationen zwischen außerschulischen und schulischen Institutionen sowie Peer-to-Peer-Projekte brauchen mehr Unterstützung. Besonders wichtige Aspekte schulischer Medienbildung sind die Förderung kultureller, medialer Teilhabe (auch vor dem Hintergrund der Inklusion und der Interkulturalität), die Entwicklung von Wertorientierungen und Urteilsvermögen, Mediengestaltung und die mediale Unterstützung der Qualität des Unterrichts.²

c) Außerschulische Jugendmedienarbeit: Medienpädagogik als kulturelles Experimentierfeld und als präventiver Jugendmedienschutz

Mediales Gestalten, Spielen und Experimentieren, Persönlichkeitsstärkung durch Selbsta Ausdruck und Gemeinschaftsprojekte, präventiver Jugendmedienschutz, informelle Medienbildung, digital gestützte Erlebnispädagogik, Peer-to-Peer-Projekte zur digitalen Teilhabe – dies sind wesentliche Bereiche außerschulischer Jugendmedienarbeit, die in offeneren Settings, im Projektrahmen oder auch im offenen Wahlbereich in Zusammenarbeit mit Schulen zur Förderung von Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen beitragen. Außerschulische Jugendarbeit ist dabei auch verstärkt an Kinder und Jugendliche in bildungsfernen Milieus zu adressieren. Angebote sollten nicht wie bisher lokal begrenzt, sporadisch oder vorübergehend stattfinden, sondern über die dauerhafte Bereitstellung flächendeckender Infrastrukturen und entsprechender personeller und finanzieller Ressourcen verstetigt werden. Dazu gehört auch die fortlaufende Qualifizierung oder ein spezielles Praxis-Coaching der pädagogischen Fachkräfte und Teamer. Zur mittel- und langfristigen Verbesserung der strukturellen Ausgangslage für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in der außerschulischen Jugendarbeit ist zusätzlich wissenschaftliche Expertise und Begleitforschung notwendig.³

3. Medienpädagogische Themen müssen eine kontinuierliche Forschungsaufgabe sein

Zum Thema Mobbing wurden in den letzten zwei Jahren verschiedene Untersuchungen veröffentlicht. Zum Zusammenhang von Rechtschreibung und Mediennutzung existiert keine Studie. Wirklich aussagekräftige Ergebnisse z. B. zur Mediennutzung von Kindern und bestimmten Verhaltensveränderungen könnten nur über Langzeitstudien ermittelt werden. Der Forschungsbedarf ist aufgrund der Ausdifferenzierung und zugleich Konvergenz der Medien groß und kann derzeit nicht hinreichend gedeckt werden. Vor dem Hintergrund des fortschreitenden sozialen und medialen Wandels gilt es, kontinuierlich Mediennutzungsweisen umfassend im Hinblick auf ihre Potenziale und Gefahren zu untersuchen. Vor allem fehlt es bislang an Studien, die die Nachhaltigkeit der Mediennutzung, d. h. ihre Sozialisationsrelevanz im Lebenslauf, explizit berücksichtigen. Deutlich wird, dass bei vielen Untersuchungen fast ausschließlich die negativen Nutzungsgewohnheiten und Risiken im Vordergrund stehen. Sinnvoll wäre es, ein Instrument für einen systematischen Überblick über Forschungsmethoden, Studien und Forschungsbedarfe in Form eines Reviewjournals oder/und einer Forschungsdatenbank zu entwickeln. Zur Vermeidung von Forschungslücken und vor dem

² Diese Gedanken spiegeln sich in den Beiträgen von Meister und Röhl wider.

³ Diese Gedanken spiegeln sich in dem Beitrag von Tillmann wider.

Hintergrund der rasanten Medienentwicklung wird ein regelmäßiger Austausch zwischen Forschungsinstituten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern vorgeschlagen.⁴

4. Medienkompetenzvermittlung muss aktuelle Handlungsfelder bearbeiten

Fernsehsendungen und Printmedien geben häufig Themen vor. Im Abstand von wenigen Wochen ändern sich die Problemdarstellungen: Einmal sind es Mobbingfälle, ein anderes Mal Abzockfallen oder Datenklau. Dabei gibt es unter Pädagoginnen und Pädagogen durchaus weitere Themen, die ihnen aufgrund der täglichen Erfahrungen auffallen. Sie sind häufig verknüpft mit den technischen und kulturellen Entwicklungen, die sich im Alltag niederschlagen. Auch wenn Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in der Regel ihr Ohr am Puls der Zeit haben, so ist das wirkliche Gefährdungspotenzial nicht immer sofort auszumachen. Zudem ist es nicht einfach, auf neue Gefährdungen sofort passende Strategien und methodisch gute Projekte zu entwickeln. Die Erfahrung zeigt, dass gerade kleinere Initiativen schneller auf aktuelle Problemlagen eingehen können. Es gibt jedoch auch einen großen Bereich der Förderung der Medienkompetenz, der sich mit zeitlosen Aspekten befasst: Hierzu gehören Themen zu ethischen Aspekten, z. B. zu sozialer Verantwortung oder zur Beschaffung bzw. Verbreitung von Informationen.

a) Medienpädagogik muss Eltern unterstützen

Viele Eltern sind im Hinblick auf den Umgang mit Medien im familiären Kontext verunsichert. Sie wünschen sich und benötigen von Anfang an Unterstützung bei der Medienerziehung. Neben einer grundsätzlichen Sensibilisierung für Fragen der Medienerziehung sind außer Informationsmaterialien auch Formate mit Möglichkeiten zu direkter Beratung und direktem Austausch weiterzuentwickeln und zu fördern (z. B. Elternabende, moderierte Eltern-treffs und Individualberatung). Zudem sollten andere komplementäre mediale Angebote, wie spezielle TV-Formate oder Online-Angebote, entwickelt und ausgebaut werden. Eine Vereinfachung in der Anwendung des Jugendmedienschutzes ist aus Elternsicht dringend geboten (mit für Eltern nachvollziehbaren Alterseinstufungen und Informationen zu den Risikodimensionen). Positive Empfehlungen für Medien (Whitelists, Qualitätssiegel) und medienbezogene Verhaltensanregungen sind für Eltern meist hilfreicher als Warnhinweise. Zusätzlich können zum Schutz von Kindern auch technische Maßnahmen als Hilfsmittel einbezogen werden, wie z. B. der Kinderserver des BMFSFJ oder nach Alter angepasste Filter, wobei deren jeweilige Handhabung ebenfalls vermittelt werden muss.⁵

b) Medienpädagogik muss sich um exzessive Nutzerinnen und Nutzer kümmern

Wenngleich nur relativ wenige Kinder oder Jugendliche aus Familien, in denen exzessive Mediennutzung ein Konfliktthema darstellt, pathologische Störungen zeigen, so ist pädagogische Unterstützung – nicht zuletzt als Prävention – wichtig. Erfolgreich sind hier z. B. systemisch

⁴ Diese Gedanken spiegeln sich in den Beiträgen von D. Hoffmann, Tillmann und Meister wider.

⁵ Diese Gedanken spiegeln sich in dem Beitrag von B. Hoffmann wider.

familienorientierte Interventionsprogramme. Familien, die Erziehungsprobleme bei der Regulierung des Mediengebrauchs ihrer Kinder haben, kann über gezielte Empfehlungen und Programme geholfen werden.

Auf der Ebene der Länder und Kommunen ist es notwendig, Netzwerke mit Ärztinnen und Ärzten, Psychologinnen und Psychologen, Lehrkräften, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Medienpädagoginnen und Medienpädagogen zu etablieren, um den Problemen, die mit exzessiver Mediennutzung verbunden sind, gemeinsam zu begegnen.⁶ Kommunale Beratungsstellen, an die sich alle Nutzerinnen und Nutzer wenden könnten, wären eine präventive Maßnahme.

c) Medienpädagogik muss für die politische Teilhabe aller sorgen

Nicht erst seit der Ankündigung, dass „Zwei-Klassen-Flatrates“ die digitale Gesellschaft spalten könnten, wird die Forderung nach Netzneutralität laut. In der Tat kann die Konzentration von wenigen Playern auf dem Markt der digitalisierten Medien demokratische Grundregeln außer Kraft setzen. Die wenigsten Jugendlichen haben ein Gespür für diese neuen Machtverhältnisse und deshalb brauchen sie Hintergrundwissen. Hier gilt es zu prüfen, mit welchen Konzepten einer digitalen Spaltung unserer Gesellschaft effektiv entgegengewirkt werden kann.

Aktuell wird in unterschiedlicher Form erprobt, welche neuen Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche durch die digitalen Angebote entstehen und ob und wie sie angenommen werden. Beispiele sind peer oder E-Partizipation (youthpart), Projekte, die aus den Empfehlungen des „Dialogs Internet“ entwickelt wurden.

d) Datenschutz und Persönlichkeitsrechte bleiben Thema der Medienpädagogik

Neue mediale Anwendungen sind ursächlich für veränderte Informationsgewinnung und -verbreitung sowie Verwertungs- und Ausspähmethoden. Viele technisch mögliche Verfahren sind durch rechtliche Regelungen noch nicht erfasst, geschweige denn, dass Kinder und Jugendliche die neuen Gesetze und Verordnungen kennen. Sowohl der Schutz der Autorinnen und Autoren sowie Verfasserinnen und Verfasser von Werken als auch der Schutz der Privatsphäre müssen diskutiert werden und es müssen nachvollziehbare juristische Lösungen gefunden werden.

5. Für Medienkompetenzvermittlung ist Professionalisierung unerlässlich

Medienpädagogin bzw. Medienpädagoge kann sich jede bzw. jeder nennen, die Berufsbezeichnung ist nicht geschützt. Die Professionalisierung medienpädagogischer Arbeit erfordert eine kompakte Grundbildung an Hochschulen und ein verpflichtendes prüfungsrelevantes Curriculum für alle pädagogischen Berufe. Hierfür sind der Ausbau von Lehrstühlen und die Neubesetzung von entsprechenden Dozentenstellen notwendig. Angesichts des speziellen, professionellen Anforderungsprofils, das für die Medienkompetenzförderung zu erfüllen ist, wird ein Zertifizierungssystem medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für pädagogische Berufe angeregt. Nur so können fachliche, zeitgemäße Standards sichergestellt werden.⁷

⁶ Diese Gedanken spiegeln sich in dem Beitrag von Kammerl wider.

⁷ Diese Gedanken spiegeln sich in den Beiträgen von Tillmann, Hugger und Röll wider.

6. Medienkompetenzvermittlung braucht verlässliche Strukturen

Viele Institutionen und Einrichtungen widmen sich bereits erfolgreich der Vermittlung von Medienkompetenz. Jedoch sind die Strukturen für Fachleute, aber besonders für Fachfremde nur schwer zu durchschauen und potenzielle Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner schwer auffindbar.

a) Transparente Förderung medienpädagogischer Projekte

Medienpädagogische Projekte und Wettbewerbe werden in Deutschland von einer großen Bandbreite an Akteuren durchgeführt. Die Einrichtungen der medienpädagogischen Praxis bilden eine Landschaft, die von der Größe, dem Anspruch und vor allem von der finanziellen Ausstattung her sehr heterogen ist. Die Akquise und die Verteilung von Fördermitteln sind häufig von Zufällen und Kontakten abhängig statt von transparenten Ausschreibungen.

b) Längerfristige Förderung medienpädagogischer Praxis

Kurzfristige Projekte stoßen häufig nur Themen an, erzielen aber keine nachhaltige Entwicklung. Für die Förderung von Medienkompetenz müssen deutlich mehr Ressourcen für eine systematische Arbeit zur Verfügung gestellt werden, um eine Aneinanderreihung von Modellprojekten mit unterschiedlichen Themen und Methoden zu vermeiden. Projektzeiten müssen verlängert und der Einsatz von Eigenmitteln gesenkt werden.

c) Einrichtungen der Medienbildung müssen auffindbar sein

Für bessere Überschaubarkeit und mehr Transparenz bei der Vermittlung der vielfältigen Angebote der Medienkompetenzförderung wäre ein neutraler Informations- und Beratungsknotenpunkt von Nutzen, der sowohl über existierende Projekte, Forschungsergebnisse, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten als auch über Fördermöglichkeiten Auskunft geben kann. So könnten Informationsmaterial, Websites und Handreichungen besser auffindbar und nutzbar sein.

d) Medienbildung benötigt für die Weiterentwicklung eine kontinuierliche Bestandsaufnahme

Der rasante Wandel der Medienlandschaft und auch der entsprechenden Medienkompetenzförderung erfordert einen periodischen Medienkompetenzbericht, der aktuelle Handlungsfelder einbezieht und so Bedarfe sichtbar macht. Der Bericht sowie eine redaktionell gepflegte, aktualisierte Datenbank können helfen, den Informationsstand in Deutschland zu bündeln und zu transferieren und zudem eine wichtige Rolle bei einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland zu spielen.

Mittlerweile wurde viel Vorarbeit geleistet, um die Vermittlung von Medienkompetenz zu intensivieren. Es bestehen vielfältige Konzepte, Projektbeschreibungen, Handreichungen, von denen die meisten sogar im Internet abrufbar sind. Alle an diesem Prozess Beteiligten drängen auf eine Weiterentwicklung. Das BMFSFJ beschreitet mit diesem Bericht einen neuen Pfad, den die GMK sehr begrüßt, denn „*Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.*“ (Franz Kafka)

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de



Redaktion:

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (GMK)
Tanja Kalwar, Renate Röllecke
Körnerstr. 3
33602 Bielefeld
www.gmk-net.de



Bezugsstelle:

Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
Tel.: 030 182722721
Fax: 0180 5 778094*
Gebärdentelefon: gebaerdentelefon@sip.bundesregierung.de
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
www.bmfsfj.de

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfj-service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115**
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Artikelnummer: 5BR93

Stand: Juni 2013, 1. Auflage

Gestaltung: www.avitamin.de

Druck: Silber Druck oHG, Niestetal

* Jeder Anruf kostet 14 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz,
max. 42 Cent/Min. aus den Mobilfunknetzen.

** Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche
Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung.
Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen,
Nordrhein-Westfalen u. a.. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.115.de.