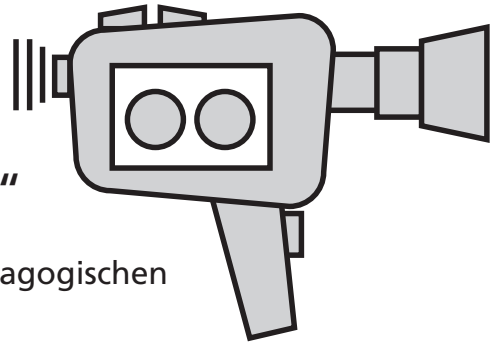


MODELLPROJEKT „filmreif“

Konzeption eines interkulturellen medienpädagogischen
Videoprojektes mit Kindern



Diplomarbeit

Claudia Sundas
Holstenstraße 184
22765 Hamburg
ehemalige Matrikel-Nr. 1570963

Betreuende Prüfende:
Prof. Ulla Biebrach-Plett

Zweiter Prüfer:
Prof. Dr. Otto Lüdemann

24.07.2006

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Soziale Arbeit und Pflege

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Kinder und Medien | 4 |
| 2.1 Mediennutzung | 5 |
| 2.2 Medienrezeption | 6 |
| 2.2.1 Rezeptionsforschung und Medientheorien | 7 |
| 2.2.2 Die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen zum Verständnis von Fernsehgeschichten | 10 |
| 2.3 Fernsehen: Ressource und Risiko für Kinder | 12 |
| 2.3.1 Risiken des Fernsehkonsums | 13 |
| 2.3.2 Fernsehen als Ressource | 15 |
| 3 Medienpädagogische Projektarbeit | 17 |
| 3.1 Medienpädagogik | 17 |
| 3.1.1 Die Geschichte der Medienpädagogik | 18 |
| 3.2 Medienkompetenz | 21 |
| 3.2.1 Vier Medienkompetenzmodelle | 22 |
| 3.2.2 Vergleichende Betrachtung der Modelle | 29 |
| 3.3 Aktive Medienarbeit | 30 |
| 3.3.1 Die Leitziele der aktiven Medienarbeit und deren Voraussetzungen | 31 |
| 3.3.2 Die Kriterien einer aktiven Medienarbeit | 32 |
| 3.4 Projektarbeit im Kontext Medien | 33 |
| 3.4.1 Die Projektmethode | 34 |
| 3.4.2 Das Projekt als Lehr- und Lernform zur Förderung von Medienkompetenz | 35 |
| 3.4.3 Anforderungen an medienpädagogische Projektarbeit | 36 |
| 3.5 Medienpädagogische Videoprojekte | 38 |
| 3.5.1 Das Medium Video | 38 |
| 3.5.2 Aktive Videoarbeit | 39 |
| 3.5.3 Videoarbeit mit Kindern | 41 |
| 3.6 Medienpädagogik unter interkulturellen Aspekten | 42 |
| 3.6.1 Interkulturelles Lernen mit Medien | 45 |

| | |
|--|----|
| 4 Das Modellprojekt „filmreif“ | 47 |
| 4.1 Hintergrund der Projektidee | 48 |
| 4.2 Projektziele und Methodik | 51 |
| 4.2.1 Die Ziele im Überblick | 54 |
| 4.2.2 Methodisches Vorgehen | 55 |
| 4.2.3 Konkrete Durchführung | 58 |
| 4.3 Planung des Projektes | 62 |
| 4.3.1 Phasenplanung | 62 |
| 4.3.2 Ressourcenplanung | 64 |
| | |
| 5 Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern | 66 |
| 5.1 Fragestellung und Interesse | 66 |
| 5.2 Methodik der Befragung | 67 |
| 5.2.1 Der Fragebogen | 68 |
| 5.2.3 Die Interviewpartner und ihre Hintergründe | 69 |
| 5.2.4 Auswertung der Befragung | 71 |
| 5.3 Ergebnisse der Befragung | 71 |
| 5.4 Diskussion der Ergebnisse | 79 |
| | |
| 6 Schlussbetrachtung | 85 |
| | |
| Literaturverzeichnis | 88 |
| Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen | 93 |
| | |
| Anhang | |

1 Einleitung

Der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte hin zu einer Informations- und Mediengesellschaft verändert zunehmend auch den Alltag der Kinder. Sogar von einer Medienkindheit (vgl. Kübler, 2002: 19) ist heute die Rede. Dieser Begriff ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, denn er vermittelt den Eindruck einer ganz und gar von Medien gesteuerten Kindheit und lässt andere sehr gewichtige Einflussgrößen der kindlichen Wirklichkeit in den Hintergrund treten. Zweifellos aber konfrontiert das Leben in einer von Medien durchwirkten Gegenwart Kinder mit einer wachsenden Anzahl von Medienprodukten und stellt neue Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Medien an sie. Medienkompetenz ist die Bezeichnung der gebündelten Fähigkeiten, die für Kinder immer wichtiger werden, um sich an die gegebenen Umstände anzupassen, an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzuhaben und sich damit maßgebliche Chancen für ihre persönliche Entwicklung erschließen zu können (vgl. Schorb, 1997: 234). Diese Fähigkeiten werden aber nicht automatisch von jedem Kind entwickelt. Vielmehr bedürfen Kinder auf diesem Feld umfassende Unterstützung durch ihr soziales Umfeld und die verschiedenen Bildungsinstanzen. Eine besonders gute Möglichkeit der Förderung von Medienkompetenz bietet die Methode der aktiven Medienarbeit. Während meines studienbegleitenden Praktikums in dem Soziokulturzentrum Kulturladen St. Georg in Hamburg konzipierte und realisierte ich das medienpädagogische Videoprojekt „Tatort St. Georg“, in dem ich mit Kindern zwischen 6 und 8 Jahren einen Krimi in Szene setzte. Diese Projektarbeit ließ mich erfahren, wie viel Spaß Kinder an der Realisation eines Filmes haben und wie viel die Mitarbeit daran bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen¹ bewirkt. Gleichzeitig setzte ich mich im Zuge der Teilnahme des Films „Tatort St. Georg“ an dem Kinder- und Jugendfilmwettbewerb „abgedreht“ mit anderen Angeboten der aktiven Medienarbeit für Kinder auseinander und stellte eine sehr niedrige Angebotsdichte für diese Zielgruppe fest. Mir fiel zudem auf, dass ästhetische und künstlerische Anteile der Arbeit bei der Realisation eines Spielfilmes mit Kindern häufig zu kurz kommen. Die Verständlichkeit der Handlung steht bei einem Spielfilm im Vordergrund und es sind somit gewisse formale Anforderungen an die Umsetzung gestellt, die einer freieren künstlerischen Gestaltung häufig Grenzen setzen.

Kinder sehen sich heute, genau wie Erwachsene, einer Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. Zapf, 1995: 191), einer dem Anschein nach unüberschaubaren Fülle von Wahlmöglichkeiten und Variationen in der Lebensgestaltung gegenüber. Geprägt ist die Lebensführung von den kulturellen Eigenheiten der verschiedenen Gruppen, denen Kinder angehören, wie beispielsweise ihrer Familie oder der Peer-group (vgl. Gillert, 2000: 24 ff.). Das Spektrum der kulturellen Vielfalt erweitert sich zusätzlich durch stetige Migrationsprozesse. So weisen die

¹ Um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wird im Weiteren auf weibliche Bezeichnungen verzichtet.

Lebenswelten der Kinder je nach Herkunft und sozialem Hintergrund heutzutage zumeist beträchtliche Differenzen auf. Schon das Wohnen in verschiedenen Städten oder auch nur Stadtteilen kann zu entscheidenden Unterschieden im Alltag führen. Dies fordert von den Kindern ständiges interkulturelles Lernen, das aber besonders bei fehlenden Anreizen oder gar entgegenwirkender Erziehung durch die Bezugspersonen einer Unterstützung bedarf. Hinzu kommt, dass durch die wachsende Globalisierung interkulturelle Kompetenz zukünftig immer wichtiger wird.

Interkulturelles Verstehen kann ebenso wie Medienkompetenz mittels Projekten der aktiven Medienarbeit gefördert werden. Der künstlerische und handelnde Umgang mit einem Medium übt nicht nur technische und gestalterische Fähigkeiten, er bietet auch die Möglichkeit, persönliche Inhalte zu thematisieren. In einem Videoprojekt können so kulturelle Aspekte der Lebenswelt visualisiert und anschließend reflektiert werden. Gerade bei Kindern bietet sich eine künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema Multikulturalität an. In den wenigsten vorhandenen medienpädagogischen Projekten wird aber interkulturelles Lernen explizit angesprochen.

Gestützt auf meine Erfahrungen hinsichtlich der Wirkung aktiver Medienarbeit, ihrer geringen Angebotsdichte für Kinder zwischen 6 und 13 Jahren und der Vernachlässigung künstlerisch-ästhetischer und interkultureller Anteile in dem überwiegenden Teil der vorhandenen Angebote entwickelte ich die Idee für ein Projekt, in dem Kinder filmische Selbstporträts gestalten, in denen sie ihrer Kreativität freien Lauf lassen können und dabei kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und akzeptieren lernen.

Ziel dieser Arbeit ist es, ein medienpädagogisches Projekt auf Grundlage einer ausreichenden theoretischen Betrachtung zu konzipieren, dass neben den verschiedenen Fähigkeiten, die im Begriff der Medienkompetenz gebündelt sind, auch interkulturelles Lernen fördert. Es soll weiterhin dazu beitragen, mehr Kinder als bisher an den Möglichkeiten der aktiven Medienarbeit zu beteiligen.

Um das Verhältnis von Kindern zu Medien zu verstehen, wird im zweiten Kapitel zunächst ein statistischer Blick auf die Verwendung heutiger Medienangebote, speziell audiovisueller Medien durch Kinder gerichtet. Da dies allein keine Rückschlüsse auf die Gründe für den Medienkonsum, die Auswahl der jeweiligen Medien sowie deren Inhalte und die Wirkung des Rezipierten auf das jeweilige Kind zulässt, wird sich diesen Aspekten durch die Darstellung diesbezüglicher Forschungsergebnisse und theoretischer Ansätze genähert. Da das Medium Fernsehen für die Konzeption des Videoprojektes entscheidend ist, schließt sich eine Betrachtung so genannter Fernsehfähigkeiten von Kindern an, beispielsweise die Fähigkeit Handlungssträngen zu folgen oder fiktive Inhalte von realen zu unterscheiden.

Betrachtet wird hier, ab wann die verschiedenen Kompetenzen entwickelt werden und welche Umstände diese Entwicklung positiv beeinflussen. Da in der Öffentlichkeit dem Fernsehkonsum von Kindern vorrangig negative Attribute zugeschrieben werden und allerlei Vorurteile bezogen auf deren Risiken kursieren, werden die einzelnen Zuschreibungen zusammengeführt, näher begutachtet und den negativen Potentialen die Chancen gegenübergestellt, die sich durch die Beschäftigung mit diesem Medium ergeben können.

Das dritte Kapitel betrachtet die theoretischen Bezüge der medienpädagogischen Projektarbeit. Um die Ausrichtung und die Ziele der heutigen Medienpädagogik zu verstehen folgt ein kurzer geschichtlicher Rückblick auf die maßgeblichen Entwicklungen dieser Disziplin. Ein zentrales Ziel der Medienpädagogik ist Medienkompetenz, weshalb sich mit diesem Begriff anhand von vier Medienkompetenzmodellen intensiv auseinandergesetzt wird. Dem schließt sich eine Beschreibung der bedeutsamsten Methode der Medienpädagogik, der aktiven Medienarbeit und ihrer maßgeblichen Voraussetzungen, Ziele und Anwendungsbereiche sowie ihres Stellenwertes im Bereich der Bildung an. Die Behauptung, dass Medienkompetenz nur innerhalb von Projekten effektiv zu fördern ist (vgl. Baacke, 1999: 35) wird unter genauerer Betrachtung der Merkmale eines Projektes auf ihre Stichhaltigkeit hin untersucht. Dieser Abschnitt geht auch auf einige Bedingungen ein, die Einfluss auf den Erfolg und die Relevanz von medienpädagogischen Projekten besitzen. Konkretisiert werden die bisherigen Ergebnisse im Hinblick auf die medienpädagogische Videoarbeit. Um die Wahl des Mediums Video für das Modellprojekt zu begründen, folgt die Darstellung der Spezifika des Mediums und der Vor- und Nachteile seiner Verwendung in einer aktiven Medienarbeit. Zusätzlich wird sich der Antwort auf die Frage genähert, warum es nur wenige Angebote für Kinder in diesem Bereich gibt.

Da die interkulturellen Aspekte in der Konzeption des Projektes ein zentrales Element darstellen, folgt ein Überblick über die interkulturelle Pädagogik und ihre Verortung in der Sozialen Arbeit. Dieser Abschnitt wird vergleichsweise kurz gehalten, da es sich bei dem Modellprojekt „filmreif“ in erster Linie um ein medienpädagogisches Projekt handelt, dessen Konzeption in ausreichendem Maße theoretisch vertieft werden soll. Der Überblick über die interkulturelle Pädagogik trägt zuerst dazu bei, den facettenreichen Kulturbegriff einzugrenzen, da er dieser Disziplin zugrunde liegt und seine Interpretation in der Gesellschaft sehr unterschiedlich ausfällt. Gleichermaßen wird erläutert wie interkulturelles Lernen von statten geht und welche Kompetenzen Pädagogen für eine Unterstützung dieser Lernprozesse mitbringen sollten. Wichtig für die Konzeption des Modellprojektes ist aber vorrangig das Aufzeigen von Möglichkeiten des interkulturellen Lernens mit Medien. Dieser Abschnitt stellt zudem dar, warum aktive Medienarbeit für das Anstoßen interkulturellen Lernens besonders geeignet ist.

In Kapitel Vier wird das Modellprojekt „filmreif“ entwickelt. Diese Entwicklung besteht im ersten Schritt aus einer kurzen Skizzierung des Projektes. Der nächste Abschnitt greift die Ergebnisse der theoretischen Betrachtung der bisherigen Kapitel auf und verdichtet sie zu einer kurzen Problemanalyse, womit er die Relevanz dieses Projektes darstellt. Ebenfalls im Hinblick auf bereits erarbeitete Erkenntnisse lässt sich nunmehr die Zielstellung des Projektes herleiten und die hierfür anzuwendende Methodik beschreiben. Besondere methodische Aspekte und einige wichtige Punkte der Umsetzung des Projektes werden hierbei unter Bezugnahme auf Ratschläge medienpädagogischer Literatur genauer aufgeführt. Abschließend folgt die Phasen- und Ressourcenplanung des Projektes.

Im fünften Kapitel findet eine Validierung der Konzeption auf Grundlage von Ergebnissen einer Befragung von Experten aus der Praxis der aktiven Medienarbeit mit Kindern statt. Um die Relevanz der Ergebnisse zu beurteilen, erläutert ein Abschnitt das Vorgehen bei der Befragung, die Inhalte des Fragebogens und die Auswahl der Experten. Die Einschätzungen der Medienpädagogen werden zusammengefasst, anschließend in Bezug zu den Aussagen in der Projektkonzeption gesetzt und anhand dieses Vergleichs übereinstimmende Aspekte, relevante Zusätze und Änderungen der Konzeption herausgearbeitet.

Den Abschluss der Arbeit bildet das sechste Kapitel. In ihm werden die Möglichkeiten des Modellprojektes „filmreif“ unter Einbeziehung der Expertenmeinungen zusammengefasst und begutachtet. Hierbei wird aufgezeigt, ob die vorab geschilderten Anliegen des Projektes in der Konzeption vereinigt werden konnten und durch eine Umsetzung von „filmreif“ zu erreichen wären. Am Ende leistet das Kapitel einen kurzen Ausblick auf eine mögliche Zukunft des Modellprojektes „filmreif“.

2 Kinder und Medien

Medien sind längst in alle Lebensbereiche vorgedrungen und stellen auch im Alltag von Kindern zunehmend eine Selbstverständlichkeit dar. Eine Erklärung hierfür bieten nach F.J. Röhl (2003) die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Kindheit. Da die Kleinfamilie im traditionellen Sinne zunehmend im Auflösen begriffen ist, fehlt es an familiären Betreuungsmöglichkeiten. So findet Kindheit zum Großteil in Institutionen wie dem Kindergarten und Einrichtungen mit Freizeitangeboten statt, in denen immer ein Pädagoge oder zumindest eine erwachsene Aufsichtsperson anwesend ist. Dieser Trend wird durch die zunehmende Verstädterung und die Separation der verschiedenen Lebensbereiche wie Arbeitsleben und Wohnen verstärkt. Kinder können sich ihr Umfeld zumeist nicht mehr unmittelbar und

umfassend erschließen, da sie sich nur noch in den einzelnen Segmenten (Schule, Sportverein etc.) aufhalten (vgl. Röhl, 2003: 59). Man spricht auch von einer Verinselung der Kindheit (vgl. Baacke, 1997: 63). In den jeweiligen Segmenten reglementieren Erwachsene die Freizeitgestaltung und so fehlt es Kindern an eigenständig zu erschließenden Erfahrungsräumen. Hier bieten Medieninhalte die Möglichkeit einige der entstehenden Lücken des Erlebens zu füllen. Mit ihrer Hilfe können die Kinder Abenteuer erleben, Plätze aufsuchen, die ihnen in der Realität verschlossen bleiben und der ständigen Beaufsichtigung von Erwachsenen entfliehen (vgl. Röhl, 2003: 60). Zudem halten sich Kinder im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen in ihrer Freizeit überwiegend in den eigenen Wohnungen auf, wodurch sich mehr passende Situationen für den Konsum von Medieninhalten ergeben.

Um das Verhältnis von Kindern zu Medien umfassend verstehen zu können, müssen insbesondere die Nutzungsgewohnheiten von Kindern und ihre Rezeptionsbedingungen bezüglich medialer Inhalte analysiert werden.

2.1 Mediennutzung

Kinder beschäftigen sich in einem Großteil ihrer Freizeit mit Medien. Der KIM-Studie zum Medienumgang der 6- bis 13-Jährigen im Jahre 2003 zufolge kann täglich im Durchschnitt von knapp 4 Stunden freier Zeit (ohne feste Termine wie Sport, Musik und Ähnliches) ausgegangen werden. „Nach Einschätzung der Mütter verbringen die Kinder gut 1,5 Stunden mit Fernsehen, hören eine knappe halbe Stunde Radio, und lesen etwa eine halbe Stunde am Tag in Büchern oder Zeitschriften. Für die Computernutzung veranschlagen die Mütter ebenfalls eine gute halbe Stunde.“ (mpfs, 2003: 52). Fernsehen ist neben Lernen und der Erledigung von Hausaufgaben die am häufigsten ausgeübte Freizeitbeschäftigung. 78% der Kinder gehen ihr jeden beziehungsweise fast jeden Tag nach und 20% ein- oder mehrmals die Woche (vgl. ebd.: 5). Interessant ist der Widerspruch zwischen der tatsächlichen Freizeitgestaltung und den diesbezüglich angegebenen Wünschen. So steht (bei einer möglichen Nennung von drei Tätigkeiten) Fernsehen bei den Angaben zur Lieblingsbeschäftigung mit 34% nur an dritter Stelle, während das Zusammensein mit Freunden (46%) und draußen spielen (42%) klar favorisiert werden (vgl. ebd.: 7). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Beschäftigung mit diesem Medium nicht immer eine freie Entscheidung zeigt, sondern in Bezug auf die gegebenen Umstände und Möglichkeiten getroffen wird und so teilweise als Ersatz für eine andere Freizeitgestaltung fungiert. Gleichzeitig geben die befragten Kinder bei mehreren zur Auswahl stehenden Medien an, auf das Fernsehen am wenigsten verzichten zu können (vgl. ebd.: 16). Obwohl die Computer- und Internetnutzung rasant steigt, bleibt das Fernsehen mit Blick auf seinen hierdurch ermittelten

Stellenwert das wichtigste Medium im Leben der 6- bis 13-Jährigen (vgl. ebd.: 59). Die Ausstattung mit diesem Medium ist hoch. In fast 100% der Haushalte ist ein Fernseher vorhanden und knapp vier von zehn Kindern besitzen sogar ein eigenes Gerät. Hinzu kommen bei 14% der Kinder ein eigener Videorecorder und bei 5% ein DVD-Player (vgl. ebd.:14). Dabei entscheiden 4 von 10 Kindern selbst, was sie sich ansehen, wobei 50% die Erlaubnis der Eltern zum Fernsehen einholen müssen. Ein gutes Drittel sieht sich die Sendungen und Filme im eigenen Zimmer an (vgl. ebd.: 55). Bei dieser Auswahl geben 68% eine Lieblingssendung an, von denen (auf den ersten drei Plätzen) 12 % auf die Daily-Soap „Gute Zeiten - Schlechte Zeiten“, 6% auf die Sportsendung „ran“ und 5% auf „Die Sendung mit der Maus“ entfallen. Allerdings differieren die Angaben der Vorlieben bei Jungen und Mädchen hier erheblich. Wie zu vermuten ist, bevorzugen Mädchen „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“, während Jungen weitaus lieber „ran“ einschalten (vgl. ebd.. 18). Insgesamt präferieren Kinder Serien, da diese durch ihre festen Sendeplätze die Programmauswahl der Kinder vereinfachen und wegen der wiederkehrenden Akteure und Grundmuster der Folgen einfacher zu verstehen sind. Die Auswahl wird weiterhin maßgeblich von der Sendezeit der Angebote bestimmt, da die Kinder den Hauptteil des Tages von einer Vielzahl anderer Beschäftigungen, wie Schule, Hausaufgaben und Vereinen und Ähnlichem vereinnahmt werden. Der meiste Fernsehkonsum findet in der Zeit zwischen 17 und 20 Uhr statt, wobei er sich mit zunehmendem Alter in die späteren Abendstunden verschiebt (vgl. Theunert/Schell/Best, 2000: 22 ff.). 61% der Kinder der befragten Altersklasse haben einen Lieblingssender. Von diesen Kindern geben 22% den KI.KA, 20% RTL, 13% Super RTL und RTL II, 8% Pro 7, 5% SAT. 1 und 4% ARD beziehungsweise ZDF an, wobei diese Aussagen nach Alter und Geschlecht variieren (vgl. mpfs, 2003: 18 f.).

Bei Betrachtung der Ergebnisse dieser Studie ist augenfällig, dass die Kinder dieses Alters eine empfängliche Konsumentengruppe für Medienprodukte darstellen, der sich der Markt auch verstärkt zuwendet. Dies ist an dem quantitativen Zuwachs an Kindersendungen und der Ausweitung des Marktanteils von den mit ihnen verknüpften Verbänden von Merchandising – Produkten leicht festzustellen (vgl. Süß, 2004: 13).

2.2 Medienrezeption

Um das Verhältnis von Kindern zu Medien hinreichend zu beleuchten, muss sich neben der Mediennutzungsanalyse allerdings der Frage genähert werden, unter welchen Gesichtspunkten eine Auswahl von Medieninhalten geschieht und welchen Einfluss diese tatsächlich auf das jeweilige Kind haben.

2.2.1 Rezeptionsforschung und Medientheorien

Mit dem Zuwachs der Einflüsse der Massenmedien auf das gesellschaftliche wie individuelle Leben erlangte die Medienforschung zunehmend Popularität. Anfänglich wurden die Einflüsse der Medien überwiegend skeptisch beäugt. Besonders in den 30er und 40er Jahren wuchsen Bedenken in Bezug auf eine mögliche Allmacht der Medien angesichts der Erfahrungen mit totalitären Systemen, deren Propagandaapparate sich der Medien äußerst effizient zu bedienen wusste.

Somit wurde die Medienwirkung zum wichtigsten Gebiet der Medienforschung und die Rezeption von Medien über Jahrzehnte hinweg fast ausschließlich unter diesem Aspekt betrachtet (vgl. Mohn, 1997: 357). Das Stimulus-Response Modell von Skinner, das trotz entkräftender Ergebnisse von zahllosen Studien immer wieder bemüht wurde, entspricht dieser Herangehensweise und war die Grundlage für viele Untersuchungen. Es betrachtet den Menschen als Black-Box, den man nur mit bestimmten Reizen konfrontieren muss, um ein gewünschtes Resultat zu erhalten. Ohne Einbeziehung von subjektiven Faktoren wird von dem Medieneinfluss direkt auf eine Wirkung geschlossen (vgl. Keuneke, 2000: 38). Die Studie „The peoples choice“, die 1940 von dem Kommunikationswissenschaftler Lazarsfeld durchgeführt wurde, widerlegte erstmals die Vorstellung von der rein reaktiven Rolle der Rezipienten (vgl. ebd.: 39). Hierbei wurde die mediale Einflussnahme auf Wahlentscheidungen untersucht. Eine solche konnte allerdings nicht nachgewiesen werden, denn ausschlaggebend für die Entscheidung war vielmehr die soziale Eingebundenheit des Wählers.

In den 50er Jahren entwickelte sich der Uses and Gratification Ansatz, der allerdings erst in den 70er Jahren weitreichende Beachtung fand. Dieser Nutzenansatz betont erstmalig die aktive Haltung des Rezipienten bei der selektiven Auswahl der Medien und sieht eine Wirkung der Medieninhalte nur dann als gegeben an, wenn ihnen durch den Rezipienten eine Funktion (in Form eines individuellen Nutzens oder einer Belohnung) zugeschrieben werden kann. Darüber hinausgehende Inhalte und Botschaften der Medien werden wahrgenommen, aber nicht intellektuell verarbeitet.

Auf den Annahmen des Uses and Gratification Ansatzes basiert die Wissensklufthypothese. Rezipienten die durch ihren Lebenskontext und ihre Sozialisation (Schichtzugehörigkeit, Bildungsstand etc.) in der Lage sind, den von Medien vermittelten Informationen eine Funktion zuzuweisen, können sich durch Medien und deren reichen Pool an Informationen immer neues Wissen aneignen. Andere können hingegen nicht von ihnen profitieren, da sie nicht imstande sind, diese Angebote in bestehende Zusammenhänge zu integrieren. Diese Rezipienten beschränken sich vornehmlich auf dargebotene Unterhaltungsinhalte und verzeichnen nicht in vergleichbarem Maße Wissenszuwächse durch Medien „[...] womit die Kluft zwischen Wissenden und Unwissenden quasi medial verschärft wird.“ (Schorb, 1997: 337).

Bei diesem Nutzenansatz und der damit verbundenen Wissensklufthypothese bleibt allerdings die Frage unbeantwortet, nach welchen Kriterien rezipiert wird. In der Folge entstanden zwar komplexere Modelle, die aber weiterhin nicht ausreichten, innenorientierte Motivation und Voraussetzungen für die Rezeption von Medieninhalten sowie deren subjektive Interpretationen und Verarbeitung befriedigend zu erklären (vgl. Moser, 2000: 120).

Diese genannten Rezeptionsbedingungen versucht eine Arbeitsgruppe um Michael Charlton und Klaus Neumann mit Hilfe der „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ zu klären, wobei sie das soziale Lebensumfeld der Rezipienten in ihre Untersuchung einbezieht (vgl. Charlton/Neumann, 1990: 14). Wichtige Erkenntnisse gewannen sie besonders durch ihre „Freiburger Längsschnittuntersuchung“. Hier wurde der Medienumgang von sechs Kindern (zwischen 2 und 6 Jahren) aus fünf Familien über zwei Jahre hinweg beobachtet. Begleitend wurde in Elterngesprächen die Familiensituation rekonstruiert (vgl. Keuneke, 2000: 49). Bei der Analyse des Materials bestätigte sich, dass Kinder die Rezeption von Medien kreativ nach ihren Interessen ausgerichtet steuern. Dabei nutzen sie die Medienangebote zu ihrer Lebensbewältigung. Allerdings werden sie hierbei gleichzeitig von den medial transportierten Inhalten, ihrer eigenen Persönlichkeit und den Umständen des Rezeptionsvorgangs beeinflusst. „Der Leser konstruiert also seine eigene Lesart [...], aber diese Lesart ist nicht beliebig. Sie steht in einer engen Beziehung zum Text, zum Leser und zur Rezeptions-situation.“ (Charlton/Neumann, 1990: 59).

Kinder schaffen sich spezifische Rezeptionssituationen. Damit steuern sie soziale Interaktionen nach ihren Bedürfnissen (vgl. ebd.: 73 f.). Die Medien werden dabei zum Beispiel zur affektiven Beziehungsgestaltung herangezogen. Beim Vorlesen auf dem Schoß oder bei dem gemeinsamen Ansehen einer Serie im Fernsehen wird körperliche Nähe initiiert oder Gemeinsamkeit gesucht. Auch können Medien eine Möglichkeit des Rückzugs erschließen (laute Musik, Eintauchen in eine Bilderbuchgeschichte). Relevant sind ebenfalls die jeweiligen Mediennutzungsmuster der Familie und der Peer-Group der Kinder. Hiermit sind die Gewohnheiten des Umgangs mit Medien gemeint, die früh gelernt und teilweise übernommen werden und auch darüber entscheiden, ob beispielsweise ein Medium Nähe oder Rückzug ermöglicht (vgl. Götz, 2000:205).

Kinder rezipieren Medien, um sich mit sich und ihren Entwicklungsthemen auseinanderzusetzen (vgl. Neumann-Braun, 1991: 68). Der Begriff des Themas ist aus der Persönlichkeitspsychologie entlehnt und meint die individuellen wie normativen Entwicklungsaufgaben, vor die sich jeder Mensch gestellt sieht. Diese Aufgaben sind altersspezifisch oder resultieren aus besonders eindringlichen Erlebnissen oder der Lebenssituation. Themen können hier zum Beispiel die Trennung der Eltern oder der Erwerb der Geschlechterrolle

sein. Das Einlassen auf die Rezeption eines Medienproduktes und deren Intensität wird also davon beeinflusst, inwieweit das persönliche Thema in ihm symbolisch repräsentiert wird. Entscheidend ist dabei der Grad der Übereinstimmung von Medieninhalt und dem persönlichen Thema (vgl. Götz, 2000: 201 f.).

Der Prozess der Rezeption wird von Kindern mittels verschiedener Strategien aktiv gesteuert. Sie versuchen sich damit eine optimale Anregung zu verschaffen, ohne jedoch ihre Gefühlsbalance zu gefährden. Dies geschieht durch Distanzierungsformen, wie ein Abbruch der Rezeption oder paralleles Spielen, selektive Konzentration auf einzelne Aspekte des Medieninhalts und der emotionale Abstand zum Mediengeschehen (vgl. Neumann-Braun, 1991: 68).

Der kleine Mediennutzer kann sich durch das Wahren der für ihn nötigen emotionalen Distanz mit Hilfe des Medieninhaltes mit seinen Themen auseinandersetzen und gleichzeitig eine Konfrontation mit zu intensiven Gefühlen vermeiden. Diesen emotionalen Abstand kann er durch eine reflexive Distanz zum Inhalt vergrößern oder durch Identifikationen verringern. Er identifiziert sich zum Beispiel mit einzelnen Figuren und kann in dieser Rolle seine Phantasien ausleben und Grenzen überwinden, vor die er sich durch Erwachsene gestellt sieht. Ihn bewegende Themen kann er zusätzlich in die Geschichten hinein projizieren, so seine Themen darin aufleben lassen und aktiv mit den Sinneseindrücken arbeiten. Die Grenze zum Medieninhalt kann auch in Form einer para-sozialen Interaktion verschwimmen. Dieser Begriff wurde von den Medienforschern Richard Wohl und Donald Horton geprägt und meint eine Auseinandersetzung des Rezipienten mit Medienakteuren, als wäre er direkt in das Geschehen eingebunden. Dies geschieht, indem man beispielsweise laut ein potenzielles Opfer im „Tatort“ warnt. Der Vorteil dieser Interaktion ist seine Folgenlosigkeit. So können Handlungen ausprobiert und es kann sich in verschiedene Rollen hineingedacht werden, ohne dass ein Zwang zur Reaktion gegeben ist oder für das Agieren Verantwortung getragen werden muss. Diese Art Probehandeln kann für Kinder eine Möglichkeit darstellen, sich an unbekannte Situationen heranzuwagen, die sie in der Realität noch überfordern würden (vgl. Götz, 2000: 202 f.). Das zeigt auch eine spezielle Form dieser Auseinandersetzung, die para-soziale Beziehung. Hier geht der Rezipient eine Liebesbeziehung mit einer Medienfigur ein und kann sich in ihr ausprobieren und die damit verbundenen Gefühle wie Erotik oder Eifersucht erleben, ohne sie aktiv gestalten zu müssen (vgl. ebd.: 211).

Von einer Wirkung der Medien auf Kinder im Sinne des Stimulus-Response Modells kann also nicht gesprochen werden. Vielmehr ist dem Uses and Gratification Ansatz entsprechend von einem Einfluss nur auszugehen, wenn sich der Rezipient auf das Medium einlässt und ihr eine Bedeutung zuweist. Diese ist aber zusätzlich von vielerlei individuellen Faktoren wie

der emotionalen Situation, dem sozialen Hintergrund und der kognitiven Entwicklung abhängig. Neben diesen Aspekten beeinflusst auch die Gestaltung des Mediums wie die Realitätsnähe der Darstellung, die Musik und das Genre (Realfilm oder Fiktion) die Rezeption. Die Rezipienten und die Medien unterhalten also eine wechselseitige Beziehung zueinander (vgl. Aufenanger, 2004: 28).

2.2.2 Die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen zum Verständnis von Fernsehgeschichten

Bei der Betrachtung der Verarbeitung von Medieneindrücken findet an dieser Stelle eine Konzentration auf das Medium Fernsehen statt, da es der Fragestellung dieser Arbeit am nächsten ist.

Die kognitive Entwicklung der Kinder ist eine wichtige Variable im Rezeptionsprozess. Sie müssen erst lernen, das Geschehen im Fernsehen umfassend zu begreifen. Dieser Lernprozess ist in den allgemeinen Entwicklungsprozess von Kindern eingebettet (vgl. Theunert/Schell/Best, 2000: 28). In der folgenden Tabelle, die sich auf das Entwicklungsmodell von Jean Piaget stützt, ist dieser Prozess schematisch skizziert und in Bezug zu fernsehbezogenen Fähigkeiten gesetzt.

Tabelle 1: Altersbezogene Fähigkeiten

| ALTER | KOGNITIVE FÄHIGKEITEN | SOZIAL-MORALISCHE FÄHIGKEITEN | FERNSEHBEZOGENE FÄHIGKEITEN |
|-------|---|--|--|
| 3-6 | Denken ist an den unmittelbaren Augenschein gebunden. | Beziehungen werden nur egozentrisch betrachtet. | Ausschnitte und Personen werden aufgenommen, wenn ein Bezug zum eigenen Ich entdeckt wird. |
| 6-10 | An konkreten Beispielen werden verschiedene Aspekte gedanklich verbunden und Handlungsfolgen abgeschätzt. | Situationsbezogen wird zunächst die Sichtweise eines direkten Gegenübers nachvollzogen. Allmählich gelingt es, sich selbst aus der Warte des Gegenübers zu beurteilen. | Inhalte und Personen mit Bezug zur eigenen Lebenswelt werden in größeren Handlungskontexten verortet, zunächst in Episoden, dann in Geschichten. Sendungen werden zunehmend differenziert betrachtet. |
| 10-13 | Abstrakte Zusammenhänge werden begriffen und können verallgemeinert werden. | Verschiedene Sichtweisen von mehreren Menschen werden realisiert und können gleichzeitig koordiniert werden. Beziehungen können auch distanziert beobachtet werden. | Rezeption ist gebunden an eigene Interessen, die über die unmittelbare Lebenswelt hinausreichen. Die formalen, dramaturgischen und inhaltlichen Dimensionen des Fernsehverständnisses werden ausgeformt. |

Theunert/Schell/Best, 2000: 29 (Tabelle modifiziert)

Die zweifelsfreie Unterscheidung zwischen dargestellter Realität und Fiktion im Fernsehen stellt auch für Erwachsene heutzutage vermehrt ein Problem dar. So lässt sich häufig nicht eindeutig feststellen, ob Aufzeichnungen in den Nachrichten tatsächlich der Wahrheit entsprechen und in dem angegebenen Kontext entstanden sind. Kindern gelingt die

Beurteilung des Realitätsgehaltes von Fernsehsendungen erst ab dem Schulalter allmählich. Sie wissen, dass Cartoons fiktiv und Nachrichten real sind. Bei weniger eindeutigen Genres versagt diese Fähigkeit aber noch weitgehend (vgl. Paus-Haase, 1999: 84). Das kann man auch daran ablesen, dass Kinder bis zu einem Alter von 8 Jahren meist kein Verständnis für den Schauspieler als Darsteller einer Rolle aufbringen. Sie unterstellen eine Übereinstimmung von Medienfigur und Darsteller. Bei einer Befragung taten dies 58 % der 5- bis 6-Jährigen und 29 % der 8-Jährigen. Erst bei den 11- bis 12-Jährigen wandelte sich das Verhältnis, 65 % von ihnen schätzten die Medienfigur richtig ein (vgl. Moser, 2000: 149 f.). Die Schwierigkeit der Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit ist nicht allein mit altersbedingten Wahrnehmungsstrukturen zu erklären, sondern vielfach mit den mangelnden Kenntnissen über die Entstehung von Fernsehproduktionen. Auch der soziale Hintergrund beeinflusst die Fähigkeit zur Unterscheidung. So wurde festgestellt, dass sozial isolierte Kinder Sendungen eher Realität unterstellten als Kinder mit vielfältigen sozialen Bezügen (vgl. ebd.: 150).

Das Verstehen von Handlungsabläufen und Geschichten entwickelt sich ab 6 Jahren. Dies ist eine komplexe Aufgabe, bei der die durch die verschiedenen Einstellungen zerstückelte Handlung wieder zusammengefügt werden muss, die wesentlichen Aspekte einer Sendung als solche erkannt und die Geschehnisse, die nicht unmittelbar in Wort und Bild dargestellt werden in Gedanken ergänzt werden müssen (vgl. ebd.: 150 f.). Im Vorschulalter können die überwiegende Zahl der Kinder wegen des Mangels an so genannter visual literacy dem roten Faden einer Handlung nicht folgen. Sie greifen auf kleine Erzählkreise, so genannte chunks zurück und konzentrieren sich auf einzelne oft nebensächliche Szenen. (vgl. Paus-Haase, 1999: 84). Es fällt ihnen schwer die Geschehnisse chronologisch zu ordnen. Ab 4 Jahren können Kinder die einzelnen Perspektiven der Fernsehakteure verstehen, lassen sich dabei aber von der Sichtweise ihrer Lieblingsfigur leiten, die ihr Thema widerspiegelt und mit der sie sich identifizieren können. Die ihnen medial vorgelebten Einstellungen und Handlungen ihrer favorisierten Figur beeinflussen Kinder. Eine darauf bezogene Kritikfähigkeit entwickelt sich erst ab 8 Jahren langsam. In diesem Alter bildet sich auch eine kognitive Organisation heraus, mit deren Hilfe die Kinder medial vermittelte Geschichten und eine Fernseh dramaturgie in Gänze begreifen können (vgl. ebd.: 84 f.). Sie können sich in die verschiedenen Rollen inklusive deren Motive und Gefühle hineinversetzen und die dargestellten Personen in deren Zusammenhängen sehen (vgl. Theunert/Schell/Best, 2000: 31).

Dramaturgische Mittel, wie Perspektivenwechsel, Rückblenden, Musik, Zoom, Überblendungen und Ähnliches sind bei Kindern unter 7 Jahren noch nicht mit dem Inhalt der Sendung verknüpft, stimulieren aber im besonderen Maße ihre Aufmerksamkeit und üben

„[...] eine besonders steuernde Wirkung auf kindliches Sehverhalten aus“ (Moser, 2000: 147).

Des Weiteren eignen sich Kinder durch ihre Medienerfahrungen Wissen um Situationen und Handlungsmuster an, das auf unbekannte Medieninhalte übertragbar ist und so den kognitiven Aufwand zur Einschätzung und Einordnung desselben verringert. Nach Ingrid Paus-Haase kann „Dieses Wissen [...] als eine Ansammlung von ‚Medienschemata‘ bezeichnet werden.“ (Paus-Haase, 1999: 85).

Als Resümee lässt sich feststellen, dass sich im Alter von 6 bis 13 Jahren viele der nötigen Fernsehfähigkeiten, wie die Unterscheidung von Fiktion und Realität oder die Erfassung komplexer Handlungsabläufe schrittweise entwickeln. Diese Fernsehfähigkeiten erlauben den Kindern einen selbstbestimmteren Umgang mit dem Medium. Sie können durch die Einschätzung der Echtheit von Darstellungen und der gesamten Geschehnisse kritischer mit den ihnen dargebotenen Inhalten umgehen. Bei dem Erwerb dieser Fernsehfähigkeiten spielen neben den kognitiven Strukturen der Kinder die Erfahrungen mit Medien eine erhebliche Rolle. Mittels Medienprojekten kann Kindern dabei wichtige Hilfestellung geleistet werden. Beispielsweise können sie lernen zwischen Fernsehfigur und dem Schauspieler zu unterscheiden, indem sie selber eine Rolle spielen. Haben sie erlebt wie real und flüssig eine Szene im Film wirken kann, die sie in stundenlanger Arbeit vor konstruierten Kulissen gedreht haben oder haben sie bei der Gestaltung eines Films selber Spezialeffekte angewendet, werden sie die Machart von Filmen besser verstehen können und somit Inhalten differenzierter gegenüberstehen.

2.3 Fernsehen: Ressource und Risiko für Kinder

Wie bei der Darstellung der Mediennutzung von Kindern gezeigt werden konnte, besitzt Fernsehen einen hohen Stellenwert in ihrem Leben. Dabei steht ein Großteil der Gesellschaft dem von den Kindern geliebten Medium skeptisch gegenüber. Es fördere die Gewaltbereitschaft, sei für die abnehmende Lesekompetenz der Kinder verantwortlich, trage die Schuld an einer zunehmenden Isolation der Kinder und würde weit wichtigere Primärerfahrungen verdrängen. In der KIM Studie 2003 gaben über 80% der Mütter an, dass ihrer Einschätzung nach Fernsehen beziehungsweise Videos das größte Potential bergen, Kinder mit ungeeigneten Inhalten in Kontakt zu bringen und dass sie Einfluss auf deren Gewaltbereitschaft hätten (vgl. mpfs, 2003: 54). Dies hängt nicht zuletzt mit den Warnungen zahlreicher, von Süß (2004) als Kulturpessimisten bezeichneten, Pädagogen und Wissenschaftler zusammen, die Medien hauptsächlich als Gefahr verstehen. Sie meinen, den

Verlust von Wirklichkeit, eine Beschränkung der Phantasiefähigkeit und sogar psychische Störungen als Folge des Medienkonsums entdecken zu können. Der prominenteste Verfechter dieser Auffassung ist Neil Postman, der 1983 das Verschwinden der Kindheit propagierte (vgl. Süß, 2004: 15). Unzweifelhaft ist, dass die Beschäftigung mit dem Medium Fernsehen Risiken für die Entwicklung von Kindern bereithält. Unbestritten ist aber auch, dass es eine Ressource für eben diese Entwicklung darstellen kann. Um die Wirkung von Fernsehen auf Kinder einzuschätzen, gilt es, sich eingehender mit den negativen wie positiven Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Allerdings muss hierbei bedacht werden, dass es nicht um eine Entscheidung für oder gegen das Fernsehen geht. Die heutigen Alltagswelten sind ohnehin nicht mehr ohne dieses Medium denkbar.

2.3.1 Risiken des Fernsehkonsums

Das wichtigste für die Identitätsentwicklung relevante Risiko besteht in Bezug auf die Prägung des Selbst- und Weltbildes durch gesehene mediale Inhalte.

Der Sozialisationsprozess² kann heutzutage nicht mehr ohne den Einfluss von Medien gesehen werden. Das Kind bedient sich bei der Ausbildung seiner Identität immer realer und medialer Vorlagen, wobei diese sich wechselseitig aufeinander beziehen und verstärken und keine klaren Grenzen zwischen beiden Erfahrungsarten zu erkennen sind. Die Kinder beziehen sich heute auch bei ihrer Suche nach ethisch-normativen Orientierungen auf Hyperrealitäten, wie Heinz Moser sie nennt (vgl. Röhl, 2003: 60 f.). In Sendungen werden allerdings oftmals stereotype Rollenbilder und Handlungsstrategien angeboten. Diese Prägung kann im Sozialisationsprozess ein verzerrtes Bild produzieren, welches mit der Wirklichkeit nur eingeschränkt übereinstimmt und dennoch zur Akzeptanz der vermittelten Normen, Werte und Verhaltensweisen führt. Beispielsweise werden in den meisten Sendungen traditionelle Rollenvorstellungen bemüht, die bei einer unreflektierten Übernahme zu Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit der Umwelt führen können. Hier ist entscheidend, welche Primärerfahrungen dem Kind zur Verfügung stehen, die dem medial Vermittelten kritisch gegenüber gestellt werden können. Gesehenes wirkt hierbei als Verstärker. „Medien nehmen auf reales Denken und Verhalten v. a. derart Einfluss, dass sie bereits Vorhandenes bestätigen und bestärken.“ (Theunert, 2003: 26). Da es aber im Zuge der Auflösung der Kleinfamilien und der überwiegenden Berufstätigkeit beider Elternteile häufig an realen Vorbildern mangelt, stehen vielen Kindern bei ihrer Suche nach Vorlagen vorwiegend Medieninhalte zur Verfügung. „Im Kontext [der strukturellen Veränderung der

² Sozialisation wird hier verstanden als "[...] der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet." (Hurrelmann, 2002: 15).

Familien] erodiert die Universalität der Vermittlung von Wertemustern der Ursprungsfamilie. Die Bereitschaft, Deutungsmuster von außerhalb der Familie ins Selbstkonzept zu integrieren, erhöht sich“ (Röll, 2003: 58). Nehmen die sekundären Erfahrungen verglichen mit den primären überhand, lernen Kinder fernsehgemäß zu handeln und zu fühlen.

Es ist weit verbreitet, Medienerfahrungen per se als minderwertig und problematisch darzustellen. Dies geschieht mit der Begründung, nur Realerfahrungen könnten Kindern als Grundlage für ihre Orientierungssuche dienen. Hierbei stellt sich die Frage nach der qualifizierten Eingrenzung des Begriffs Realität. Auch Medien sind real. Und die Realität ist Grundlage für Medieninhalte, während diese wiederum die Realität beeinflussen (vgl. Aufenanger, 2003:13). Die mehrfache Prägung der Kinder heute ist also kein Problem an sich, vielmehr müsste der Fokus auf den Inhalten der Sendungen und auf dem sozialen Umfeld der Kinder liegen.

Dies bezieht sich ebenfalls auf die gesellschaftlich hoch problematisierte Frage nach einer gesteigerten Gewaltbereitschaft durch Medien. Diese konnte bisher nicht befriedigend beantwortet werden. Studien zeigen allerdings, dass Gewaltdarstellungen in den Medien nur eine von vielen Ursachen für die Entwicklung von Gewaltbereitschaft ist. Zumeist wird eine Gewalt fördernde Wirkung nur bei Kindern festgestellt, die in einem Gewalt bejahenden Umfeld aufwachsen oder selbst diesbezügliche Erfahrungen gemacht haben und daher von sich aus zu Aggressivität neigen. Auch hier ist von einer Verstärkerfunktion der Medien auszugehen. Diese Wirkung ist weiterhin davon abhängig, wie realistisch die Darstellung von Gewalt in den Medien ist und ob die gewalttätige Medienfigur dem Kind attraktiv erscheint und es sich daher mit ihr identifiziert (vgl. Ruffert, 2000: 128 f.). Sind die Darstellungen von Gewalt für ein Kind überfordernd, kann seine Fähigkeit abhanden kommen, das Geschehen als rein fiktional zu begreifen. Dies ist besonders der Fall, wenn sie der Wirklichkeit sehr nahe kommt, wenn sie sich sehr drastisch ausnimmt, wenn die Handlung durch ihre Komplexität unüberschaubar wird oder ins Übersinnliche abschweift und wenn die Gewalt als berechtigt dargestellt, beziehungsweise sogar verherrlicht wird (vgl. Theunert, 2003: 27).

Ein weiteres Risiko des Medienkonsums ist der Eskapismus. Diese Gefahr steht wiederum in Abhängigkeit zu den Lebensumständen des Kindes. Bei hohen Belastungssituationen und Herausforderungen (wie zum Beispiel der Trennung der Eltern) denen sich das Kind nicht gewachsen fühlt oder aber bei Fehlen jeglicher Anreize im Alltag besteht für Kinder die Gefahr, sich in den als vollkommen erlebten Medienwelten zu verlieren. Hier können sie sich all das erträumen, was ihnen im Alltag verwehrt bleibt. Wenn Kinder fiktive Welten der Realität vorziehen und nur noch mit und in ihr interagieren, tragen Medien, gemäß des oft vorgebrachten Argumentes, tatsächlich auch zur Isolation der Kinder bei (vgl. ebd.: 26 f.).

Die Gefahr der sozialen Isolation besteht dementsprechend ebenfalls nur in Abhängigkeit von der Lebenssituation des jeweiligen Kindes und das Medium tritt wiederum als Verstärker bereits gegebener Umstände auf. Wie die Statistik zur Lieblingsbeschäftigung belegt, ziehen Kinder im Allgemeinen das Treffen mit Freunden dem Fernsehen vor. Es hängt also von ihrer sozialen Eingebundenheit und den ihnen anderweitig gebotenen Anreizen ab, ob sie sich immer ausgiebiger dem Fernseher zuwenden und sich dadurch weiter von ihren sozialen Bezügen entfernen oder nicht.

Weiterhin unterliegen Kinder hinsichtlich Fernsehinhalten einem Konsum- und Konformitätsdruck. Sie müssen diejenigen Fernsehsendungen konsumieren, die gerade in ihrer Peer-Group angesagt sind, um bei anschließender Kommunikation über das Gesehene mitreden zu können und Anerkennung zu erlangen (vgl. Süß, 2004: 280 f.).

Dem Argument, dass visuellen Medien (vornehmlich das Fernsehen) zur Einschränkung der Phantasiefähigkeit beitragen, kann in Bezug auf die innere visuelle Ausgestaltung von im Text beschriebenen Details (Aussehen von Orten, Personen etc.) nicht widersprochen werden. Allerdings ist ihm entgegenzusetzen, dass in einem Text weit mehr Konkretisierungen untergebracht werden können als in Bildern. „[...] immer dort, wo eine weitgehende Übereinstimmung der Interpretationen im gesellschaftlichen Interesse liegt, bei sozial relevanten Kategorien im weitesten Sinn (Normen, Rollen, Bewertungen von Handlungen und Ähnliches), ist es die Sprache, welche die Vorstellungskraft relativ mehr einengt und kontrolliert.“ (Berghaus, 1986: 284; zit. n. Hengst, 1991: 24). So werden Personen sprachlich meist mit einer Wertigkeit bezüglich ihrer Handlungen und Charaktereigenschaften beschrieben, während der Rezipient bei der Beurteilung von Personen in Filmen vermehrt eigene Vorstellungen einbringen kann. Beide Darstellungsarten sollten also in Ergänzung zueinander gesehen werden, um die Phantasie optimal anzuregen.

2.3.2 Fernsehen als Ressource

Entgegen der beschriebenen negativen Potentiale kann Fernsehen aber auch als Ressource für Kinder begriffen werden.

Wie vorab ausgeführt bieten Fernsehgeschichten Kindern eine Bereicherung der Vorlagen zur Ausgestaltung ihrer Identität und eine Möglichkeit, sich ihren Bedürfnissen gemäß mit ihren Themen auseinanderzusetzen (s. Kapitel 2.2.1). Sie beinhalten damit Entwicklungspotentiale.

Zusätzlich unterstützt das Fernsehen Kinder in mancherlei Hinsicht bei der Entwicklung von Unabhängigkeit gegenüber Erwachsenen. Kinder lernen Alternativen zu der Lebens-

gestaltung ihres Umfeldes kennen, indem sie in Sendungen abweichende Alltagskonstruktionen vermittelt bekommen, und haben hier unabhängig von elterlichen Vorgaben die Möglichkeit, selber Ideale und Vorbilder zu entdecken. Sie bauen sich unterstützt von diesen im Fernsehen angebotenen Idolen (auch im Musikbereich) eine eigenständige Kultur auf, die ihnen die Abgrenzung zu der Erwachsenenkultur ermöglicht (vgl. Paus-Haase, 1999: 87). Auch ist der mediale Bereich der erste, in dem Kinder teilweise kompetenter agieren als Erwachsene, wodurch Selbstvertrauen und Eigenständigkeit bestärkt wird. Viele Kinder beherrschen beispielsweise das Programmieren des Videorecorders besser als ihre Eltern (vgl. Aufenanger, 2003:11 ff.).

Fernsehen stellt sich auch im Hinblick auf die Erweiterung des Erfahrungsraumes als Ressource dar. Das Wissen der Kinder über die Welt ist heute immens und erstreckt sich auf Bereiche, denen sie sich ohne mediale Inhalte nicht hätten annähern können. Dies ist gerade unter dem Gesichtspunkt der zusammenrückenden Welt unbedingt erforderlich. Das Medium ist hier Lernfeld und gibt Entwicklungsimpulse (vgl. Süss, 2004: 282). Es bietet die Möglichkeit den engen segmentierten Lebensräumen medial zu entkommen und kann zusätzlich fehlendes emotionales Anregungspotential bereitstellen. Gerade im Bereich der Spannung und Action sind den Erfahrungen der Kinder durch ihren fast durchgehend beaufsichtigten Alltag enge Grenzen gesetzt. Es wird beispielsweise für sie immer schwieriger real Abenteuer zu erleben oder sich dosiert einer Gefahr auszusetzen.

Fernsehen kann darüber hinaus die kognitive Entwicklung der Kinder unterstützen. Beim Zappen durch die Kanäle verfolgen Kinder parallele Handlungen und konzentrieren sich dabei auf Szenen, die ihr Interesse erwecken. Sie verknüpfen die einzelnen Sequenzen der Handlungsstränge sinnhaft und entwickeln hierbei die Fähigkeit sich in den komplexen Strukturen der verschiedenen Handlungsabläufe zurechtzufinden und sich dabei an ihren Bedürfnissen zu orientieren. Während wir oft angesichts der Informationsflut der heutigen Gesellschaft kapitulieren, lernen Kinder früh sich zielstrebig den richtigen Weg zu der gewünschten Information zu bahnen (vgl. Aufenanger, 2003: 14).

Abschließend muss angeführt werden, dass ohne die Beschäftigung mit diesem Medium die Entwicklung der nötigen Kompetenzen zum Verständnis von Fernsehinhalten schwerlich entwickelt werden können (s. Kapitel 2.2.2). Diese sind aber in der heutigen Gesellschaft unabdingbar.

Die durch den Medieumgang entstehenden Chancen können aber im Hinblick auf die Wissensklufthypothese nicht von allen Rezipienten in gleichem Maße ausgeschöpft werden. Wissenschaftliche Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die weniger Förderung und Anregung in ihrem Lebensumfeld erfahren, auch weniger Ressourcen des Mediums aufgreifen können

(vgl. Theunert, 2003: 28). Gleichzeitig wirkt Fernsehen bezüglich der angeführten Risiken bei Kindern mit entsprechendem Sozialisationshintergrund eher als negativer Verstärker. Somit verschärft das Fernsehen als Medium hier nicht nur die Wissenskluft zwischen Gut- und Schlecht-Informierten, es hält auch für einige Kinder weit mehr Risiken bereit. Wenn nun mehrere Faktoren wie niedriger Bildungsstand, Gewalterfahrungen in der Familie und vielleicht noch geringfügige oder unbefriedigende soziale Kontakte, die einer positiven Verwertung der medialen Inhalte entgegenstehen, zusammentreffen, kann Fernsehen tatsächlich in erster Linie ein Risiko bedeuten.

3 Medienpädagogische Projektarbeit

Nachdem das vorangegangene Kapitel den Umgang von Kindern mit Medien, die Voraussetzungen und Art ihrer Aufnahme von medienvermittelten Inhalten und die Wirkungsmöglichkeiten von Medien auf Kinder klärte, widmet sich dieses Kapitel der Darstellung von theoretischen Grundlagen der medienpädagogischen Projektarbeit. Neben den Zielen wird die Methodik der aktiven Medienarbeit dargelegt und auf die der Projektmethode bezogen. Es wird aufgezeigt, wie medienpädagogische Projektarbeit Kinder darin unterstützen kann, die Chancen, die sich ihnen durch Medienangebote bieten, (s. Kapitel 2.3.2) besser aufzugreifen und wie das Risikopotenzial von Medienkonsum für Kinder (s. Kapitel 2.3.1) minimiert werden kann. Hierbei werden speziell die Wirkungsweisen von aktiver Videoarbeit mit Kindern analysiert.

3.1 Medienpädagogik

Der Begriff der Medienpädagogik ist im fachlichen Sprachgebrauch erstmals zu Beginn der 60er Jahre auszumachen. Eine genaue Begriffsbestimmung lässt sich aber bis heute auf Grund der vorherrschenden Unterschiede des Verständnisses innerhalb fachlicher Diskurse und der Vielschichtigkeit dieses Terminus' kaum treffen (vgl. Hüther/Schorb, 1997: 243). Es lässt sich aber festhalten, dass Medienpädagogik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist und im Spannungsfeld zwischen Theorieentwicklung, empirischer Forschung und Handlungsorientierung steht. Ihre Bemühungen richtet sich insgesamt auf die Untersuchung des Einflusses von Medien auf die Sozialisation von Individuen, den Umgang mit Medien in der Gesellschaft aber auch auf die Befähigung von Individuen zur selbstbestimmten Nutzung von Medien (vgl. Fremdwörterlexikon, 1999: 578). Da diese Beschreibung nur eine stark verallgemeinerte Erklärung der Medienpädagogik bietet, sei hier auf die Definition des

Begriffes von Jürgen Hüther und Bernd Schorb verwiesen³. Aus ihr lassen sich vielfältige Aufgaben ableiten, die auf die unterschiedlichen Bereiche der Medienpädagogik wie die Medienethik, die Medientheorie, die Medienkunde oder die Mediendidaktik hinweisen (vgl. Aufenanger, 2000: 18). Für diese Abhandlung ist vornehmlich die Medienerziehung relevant, die sich um die praktische Umsetzung der in den anderen Bereichen erarbeiteten Konzepte bemüht. Hier soll den Individuen Wissen über Medien vermittelt werden, wodurch ein kritischer Umgang mit ihnen möglich gemacht und die individuelle Handlungsfähigkeit mittels Medien verbessert wird.

Da sich in dieser Fachrichtung der Pädagogik alles um den Begriff des Mediums rankt, soll sich diesem hier kurz gewidmet werden. Wortgeschichtlich lässt sich der Terminus auf das lateinische Wort Medium zurückführen, welches Mitte, Mittel oder Vermittlung meint. Im Lexikon ist in Anlehnung an diese Bedeutung der Begriff Medium als „Mittel, das der Vermittlung von Informationen, Unterhaltung und Belehrung dient [...]“ (Fremdwörterlexikon, 1999: 579) definiert. Die umgangssprachliche Verwendung ist bisweilen sehr unterschiedlich, obwohl eine allgemeine Tendenz zu bemerken ist, ihn immer mehr auf technische Medien zu reduzieren. Die angeführte Definition erstreckt sich aber nicht nur auf technische Medien, sondern bezieht auch Medien wie das Theater, die Bildende Kunst oder Musik mit ein, da diese ebenso Informationen vermitteln beziehungsweise Belehrung und/oder Unterhaltung bieten. Die Konzentration auf einige Arten von Medien ist auch in fachlichen Kontexten zu bemerken, was zum einen an der aktuellen Brisanz einiger Medienarten (wie beispielsweise dem Internet) und andererseits an dem Bestehen von eigenständigen Bereichen der Pädagogik für gewisse Medien (wie Musikpädagogik oder Theaterpädagogik) liegen mag. Die weitreichendere Auslegung des Begriffs gemäß der vorab genannten Definition erscheint aber als Bezugsrahmen der Medienpädagogik angemessener und wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit ebenso verwandt.

3.1.1 Die Geschichte der Medienpädagogik

Die Bedeutung der Medienpädagogik als Bestandteil von Bildung steht in ihrer Geschichte immer in direkter Abhängigkeit zu vorwiegend ungewollten gesellschaftlichen Erscheinungen, die auf den Einfluss von, meist neuen, Medien zurückgeführt werden. So nimmt

³ „Medienpädagogik umfaßt alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik, wobei Sozialisation die Gesamtheit intendierter und nicht intendierter Einwirkungen meint, die den Menschen auf kognitiver und emotionaler Ebene sowie im Verhaltensbereich prägen. – Gegenstände medienpädagogischer Theorie und Praxis sind die Medien, ihre Produzenten und Nutzer im jeweiligen sozialen Kontext. Medienpädagogik untersucht die Inhalte und Funktionen der Medien, ihre Nutzungsformen sowie ihre individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. Sie entwirft Modelle für die medienpädagogische Arbeit, mit der die Nutzer über die Kompetenzstufen Wissen und Analysefähigkeit in ihren speziellen Lebenswelten zu medienbezogenem und medienbeziehendem Handeln geführt werden sollen.“ (Hüther/ Schorb, 1997: 243).

die diesem Feld der Pädagogik entgegengebrachte Aufmerksamkeit zum Beispiel immer dann zu, wenn Gewaltverbrechen in die Schlagzeilen geraten, wie der Amoklauf von Erfurt (2002), oder Wissenschaftler immense Gefahren eines neuen Mediums für die Entwicklung der Kinder attestieren. „Der Ruf nach Medienpädagogik wird eigentlich immer in Umbruchsituationen laut, in denen gängige Orientierungs- und Handlungsmuster aufgrund wachsender Verhaltensunsicherheit gegenüber ‚Medienfortschritten‘ brüchig werden und dadurch das subjektive wie objektive Bedürfnis nach Medienpädagogik steigt.“ (Hüther/Schorb, 1997: 245). Dann werden weitreichendere Konzepte und eine Intensivierung medienpädagogischer Maßnahmen gefordert. Haben sich die Gemüter aber in Folge zeitlicher Distanz oder schärferer Gesetzgebungen zum Schutze vor Medien beruhigt, schwindet die Wertschätzung und mit ihr die notwendige finanzielle Zuwendung.

Die Medienpädagogik konnte sich dennoch bisher nie als fester Bestandteil der Bildung etablieren und nicht in ausreichendem Maße für eine Weiterentwicklung ihrer Disziplin sorgen (vgl. Schell, 2003: 11 ff.). Ihre Aufgabe liegt weitestgehend im Reagieren auf gesellschaftlich unerwünschte Phänomene und Reparieren derselben, wie Fred Schell sich ausdrückt. Gerade präventive Zielsetzungen der Medienpädagogik können unter diesen Voraussetzungen nicht zufriedenstellend umgesetzt werden. Es lässt sich außerdem eine steigende Diskrepanz zwischen den an sie gestellten Anforderungen und ihrer finanziellen Ausstattung feststellen (vgl. Hüther/Schorb, 1997: 245).

Im Rahmen der Geschichte der Medienpädagogik hat Schell verschiedene Positionen ausgemacht, die sich im Hinblick auf das ihnen zugrunde liegende Menschenbild und der Einschätzung der Rolle der Medien innerhalb der Gesellschaft, sowie der daraus resultierenden Aufgabe der Medienpädagogik gravierend unterscheiden (vgl. Schell, 2003: 14 ff.). Diese existieren beziehungsweise existierten vielfach parallel. Es lassen sich aber für verschiedene Zeitabschnitte dominierende Ansätze herausarbeiten, die hier kurz idealtypisch skizziert werden sollen, da sie für das heutige Verständnis von Medienpädagogik entscheidend sind.

Die Anfänge der kulturkritisch–geisteswissenschaftlichen Position gehen bereits auf das beginnende 20. Jahrhundert zurück und sie lässt sich somit als frühester Ansatz begreifen. Den ihr immanenten Überzeugungen begegnet man noch heute in vielen Diskursen um Medien. Die Aufgabe der Medienpädagogik wird in dieser Position vornehmlich darin gesehen, die Rezipienten vor den als schädigend betrachteten Einflüssen der Medien zu schützen. Dabei wird keineswegs Kritik an den Medien geübt, sondern der technische Fortschritt und die Medienentwicklung befürwortet. Diese Richtung geht von einem passiven Rezeptionsvorgang im Sinne des Stimulus–Response Modells aus (s. Kapitel 2.2.1). Das Individuum wird also als den manipulativen Einflüssen der Medien willenlos ausgesetzt

betrachtet und muss mit Hilfe der Medienpädagogik vor ihnen bewahrt werden. Diese Überzeugung schlägt sich in der ersten Strömung der kulturkritisch-geisteswissenschaftlichen Position nieder: der Bewahrpädagogik, in der hauptsächlich mit Verboten und Zensur auf Medien reagiert wird. Die zweite Strömung ist die Filmerziehung, die den medialen Bedürfnissen der Menschen mit als gut befundenen Medienangeboten begegnen und sie so gleichsam gegen die schädlichen Einflüsse immunisieren will. Hierin lässt sich die stark moralisierende und normative Betrachtungsweise dieses Ansatzes erkennen (vgl. Schell, 2003: 15 ff.).

In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts hatte die technologisch-funktionale Position ihre einflussreichste Zeit. Sie stellt sich als medienbegeisterter Ansatz dar, der Lernprozesse durch Medieneinsatz optimieren will. Die Rolle von Medien beim Lernprozess wird hier allerdings überschätzt und auch in diesem Ansatz wird in Bezug auf Skinners Modell dem Rezipienten ein Objektstatus zugesprochen. Diese Position spielt im Bildungsbereich weiterhin eine wichtige Rolle, wenngleich sie in der ganzheitlich verstandenen Medienpädagogik keine Relevanz mehr besitzt (vgl. ebd.: 18 ff.).

Als Reaktion auf den uneingeschränkten Medienoptimismus der technologisch-funktionalen Position hat sich in der Studentenbewegung und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule folgend die ideologiekritische Position entwickelt (vgl. Baacke, 1996: 4). Sie stellt Massenmedien generell unter Manipulationsverdacht und fordert eine Medienerziehung, die ihr Hauptanliegen darauf richtet, durch Aufklärung und kritische Aneignung von Medieninhalten Individuen zu einer mündigen Position gegenüber Medien zu verhelfen. Auch hier wird von einem passiven, den Massenmedien hilflos gegenüberstehenden Rezipienten ausgegangen. Dieser Zustand kann und soll aber durch kritische Bewusstseinsbildung bezüglich Medien verändert werden. Der ideologiekritische Ansatz konnte sich in der Medienpädagogik nicht behaupten, da sich die hier vertretene Sichtweise auf den Rezipienten sowie auf die Medien sehr einseitig darstellt (vgl. Schell, 2003: 21 ff.).

An den ideologiekritischen Ansatz anknüpfend hat sich die gesellschaftskritische Position entwickelt. Sie wendet sich aber anders als die vorhergehende Richtung gegen eine Dämonisierung der Medien und tritt der Überschätzung des Einflusses von Medien auf den Rezipienten entgegen, die in den vorherigen Ansätzen Ausdruck findet. Indem sie den Rezipienten vorrangig als gesellschaftliches Subjekt begreift, dessen Leben von vielerlei Einflussgrößen geprägt ist, weist sie den Medien als einen Sozialisationsfaktor unter vielen einen realen Platz zu. Weiterhin ist ihrem Verständnis nach das Individuum den Medien nicht gänzlich hilflos ausgeliefert, sondern nimmt eine aktive Rolle im Rezeptionsvorgang ein. So reagiert die gesellschaftskritische Position auch als erste auf zahllose Studien, deren

Ergebnisse Modelle wie das von Skinner klar widerlegen. Folgernd aus diesem Verständnis des Rezipienten und der Rolle von Medien innerhalb seines Lebens, sind die medienpädagogischen Bemühungen dieser Sicht auf das Individuum und seine Lebenswelt insgesamt gerichtet. Der Rezipient soll sich der Fremdbestimmung und Abhängigkeiten in seinem Leben bewusst werden und mittels Medien wieder eigene Interessen artikulieren können. Er soll also befähigt werden mit Hilfe von Medien in einen Dialog mit seiner Umwelt einzutreten. Da dies potentiell politische Teilhabe bedeutet, ist Medienpädagogik unter diesem Gesichtspunkt immer auch politische Bildung. Primäres Ziel dieser Position ist demnach die Emanzipation des Individuums (vgl. ebd.: 23 ff.).

Auf die zuvor dargestellten Annahmen und Zielvorstellungen bezieht sich die handlungsorientierte Position. Um die Ziele des gesellschaftskritischen Ansatzes umzusetzen, will sie den Rezipienten unterstützen, vom passiven Medienkonsumenten zum aktiven Medienproduzenten zu werden. Diese aktive Nutzung von Medien soll zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Lebenswelt führen. Da in der Praxis festgestellt werden konnte, dass sich mit diesem handelnden Nutzungsansatz tatsächlich das Ziel der Emanzipation weitestgehend erreichen lässt, ist er in der heutigen medienpädagogischen Arbeit vorherrschend. Aus diesem Grund ist er auch für die zu erarbeitende Konzeption des Modellprojektes in dieser Abhandlung weisend (vgl. ebd.: 25 f.).

3.2 Medienkompetenz

Um der beschriebenen emanzipatorischen Zielvorstellung der gesellschaftskritischen Position gerecht zu werden, müssen Individuen in der Ausbildung verschiedenster Fähigkeiten unterstützt werden. Denn nur in Verfügung über spezifisches Können bezogen auf Medien, kann der Idealvorstellung eines gesellschaftlichen Diskurses, an dem alle gleichberechtigt beteiligt sind, näher gekommen werden. So ist der Begriff der Medienkompetenz elementar mit dem Paradigmenwechsel der Medienpädagogik von der bewahrenden zur gesellschaftskritischen Sichtweise verknüpft (vgl. Kübler, 1996: 13). Es lassen sich zwei Feststellungen formulieren, die als kleinster gemeinsamer Nenner der Fachwelt bezüglich des Begriffs Medienkompetenz gelten können. Zum Ersten bezeichnet Medienkompetenz das Bündel der Fähigkeiten, über die ein Individuum in einer Mediengesellschaft verfügen sollte (vgl. Schorb, 1997: 234) und zum Zweiten ist Medienkompetenz eines der zentralen Ziele der Medienpädagogik (vgl. Mikos, 1999: 19). Wie allerdings dieser seit den 90er Jahren weit verbreitete Begriff zu füllen ist, welche Fähigkeiten es in einer medialen Welt zu entwickeln gilt, darüber gibt es seitens der Autoren unterschiedlichste Auffassungen. Obwohl der selbstverständliche Umgang mit dem Begriff zur Annahme verleitet, jeder wisse genau, was

darunter zu verstehen sei, reicht doch die inhaltliche Ausdifferenzierung des Begriffs von Fähigkeiten zur reinen Anpassung an gegebene mediale Umstände bis zur kritischen Reflexion und aktiven gestalterischen Auseinandersetzung mit der gesamten Vielfalt sozialer Bezüge. Somit ist Medienkompetenz für den einen eine Basisqualifikation für andere eine Schlüsselqualifikation und für Dritte eine allgemeine Handlungskompetenz (vgl. Vollbrecht, 1999: 13).

Dieter Baacke gilt dank seiner Habilitationsschrift über Kommunikation und Kompetenz (vgl. Baacke, 1980) als Begründer des populären wie umstrittenen Begriffs. Er verwendet den Begriff Medienkompetenz in ihr allerdings nicht explizit. Vielmehr widmet er sich der kommunikativen Kompetenz. Mit ihr ist die Kompetenz zu jeglicher personalen Kommunikation gemeint und umfasst die Fähigkeit selbstbestimmt an dem angestrebten gesamtgesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Medienkompetenz ist, folgt man diesem Argumentationsstrang, eine bestimmte Form der kommunikativen Kompetenz, da sie lediglich das Blickfeld auf die personale Kommunikation mittels Medien einengt. Ebenso ist sie eine Besonderung der Handlungskompetenz, mit der alle Möglichkeiten der Bemächtigung und Einwirkung auf Lebensbezüge gemeint ist (vgl. Baacke, 1999: 8). Da Kommunikation aber zunehmend durch Medien gestaltet wird, erscheint auch eine Trennung von Kommunikationsmodalitäten immer fragwürdiger. Zudem kommt den Medien als Kommunikationsmittel eine spezielle Rolle zu, da die von Medien transportierten Inhalte vorwiegend von wenigen Personen der Gesellschaft gestaltet und kontrolliert werden, was die Entscheidung über Relevanz und Bewertung von Informationen einschließt. Eine Einwirkung auf diese Kommunikationssysteme ist dem überwiegenden Teil der Gesellschaft verwehrt. Die meisten medialen Kommunikationsmittel gestalten einen einseitigen Informationsfluss, der für Kommunikation ansonsten eher atypisch ist. Die Ableitung des Konstruktes Medienkompetenz aus dem Begriff der kommunikativen Kompetenz muss daher kritisch begutachtet werden. Um sich dem Verständnis des Modewortes Medienkompetenz weiter zu nähern, werden nachfolgend die Ansätze von vier Autoren zu den Inhalten des Begriffs kurz dargestellt⁴.

3.2.1 Vier Medienkompetenzmodelle

Ida Pöttinger unterteilt den Begriff in einer 1997 erschienenen Abhandlung in die drei Fähigkeitssegmente Wahrnehmungskompetenz, Nutzungskompetenz und Handlungskompetenz.

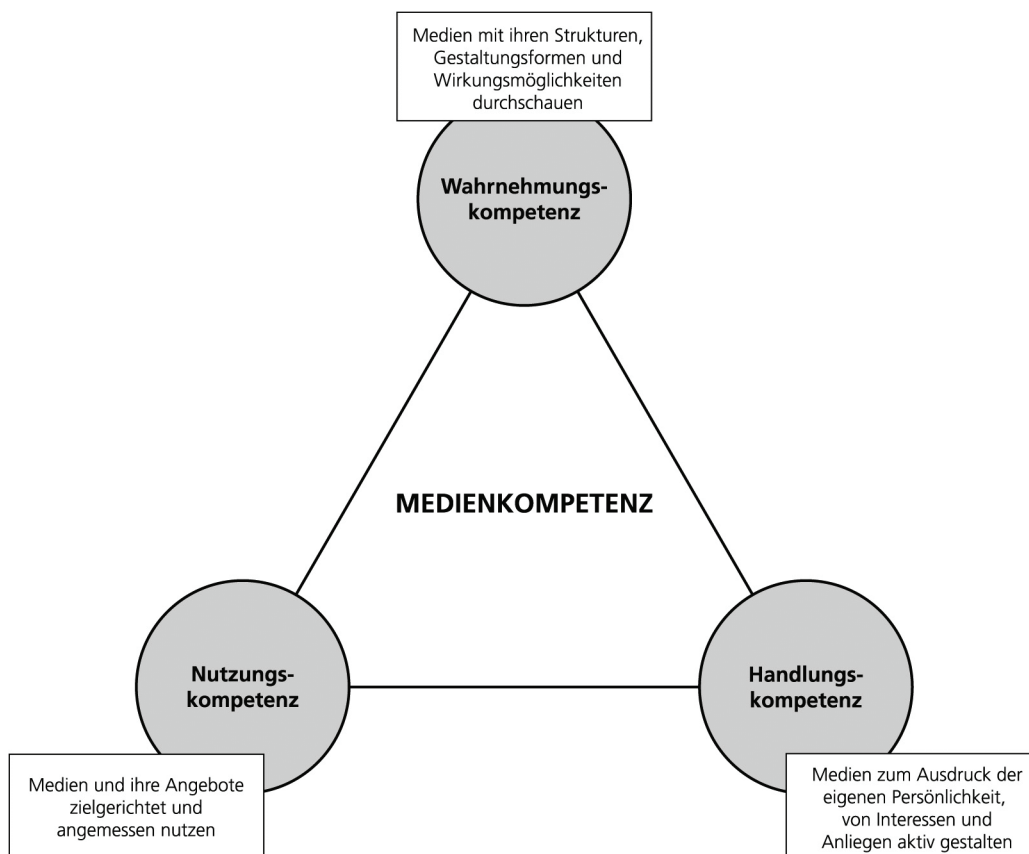
⁴ Die Auswahl der dargestellten Modelle erfolgte nach der Relevanz der Ansätze für das Verständnis von Medienkompetenz in der Pädagogik, der Häufigkeit des Bezugnehmens anderer Autoren auf die Ansätze und der innovativen Anteile innerhalb der Modelle.

Das Segment Wahrnehmungskompetenz umfasst Kompetenzen, um Strukturen und Wirkungsweisen von Medien zu begreifen, sowie die Möglichkeiten zur Gestaltung medialer Inhalte zu erfassen. Sie nennt hier auf der didaktischen Zielebene Strukturierungsfähigkeit, Interpretationsfähigkeit und Differenzierungsfähigkeit.

Das Segment Nutzungskompetenz betrifft Fähigkeiten, Medien und mediale Angebote reflektiert und zielgerichtet rezipieren zu können. Genannte Fähigkeiten sind hier Rezeptionssteuerungsfähigkeit, Auswahlfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Das Segment Handlungskompetenz ermöglicht nach Pöttinger die aktive Gestaltung von Medien, um an der gesellschaftlichen Kommunikation, geleitet durch eigene Interessen und Anliegen sowie als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, teilzunehmen. Auf didaktischer Zielebene benennt sie in diesem Segment Produktionsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und Veröffentlichungsfähigkeit (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger, 2000: 152).

Abbildung 1: Das Modell Ida Pöttingers



http://www.teachsam.de/medien/medienpaed/medienpaed_erb_3_1_3_2_2.htm (Stand 10.10.05, Grafik modifiziert)

Bernd Schorb hat auf der Grundlage der Begriffsbestimmung Pöttingers vier Inhaltsbereiche für Medienkompetenz bestimmt.

Den ersten betitelt er mit Orientierungs- und Strukturwissen. Dieser Bereich korrespondiert mit der Wahrnehmungskompetenz bei Pöttinger. Da in der Gesellschaft höchst komplexe Mediensysteme wirken, ist es für das einzelne Individuum unmöglich, sich in allen Bereichen mit detailliertem Wissen zu umgeben. Der Mensch muss vielmehr die Strukturen der Systeme begreifen, um sich spezielle Informationen besser aneignen und diese auch miteinander verknüpfen zu können. Weiterhin ist laut Schorb ein Orientierungswissen vonnöten, womit er die Fähigkeit meint, in Bezugnahme auf historische, ethische und politische Kenntnisse medial vermitteltes Wissen und Medien an sich bewerten zu können, also das Vermögen sich in der Medienwelt orientieren zu können. Somit umfasst Orientierungs- und Strukturwissen „[...] die Fähigkeit, sich in Mediennetzen zu bewegen und diese bewerten zu können.“ (Schorb, 1997: 237).

Den zweiten Bereich nennt er Kritische Reflexivität und bezieht sich damit auf die Nutzungskompetenz Pöttingers. Er verweist hier auf die Fähigkeit der kritischen Betrachtung medialer Gegebenheiten und deren Einbettung in gesellschaftliche Bezüge, die auch auf individuelle Zusammenhänge anzuwenden sind. Besonders hebt Schorb hier die ethische Ebene hervor, der er durch das zunehmende Eingreifen der Medien in die Gestaltung von ethischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft eine herausragende Wichtigkeit zuschreibt. Die Möglichkeit des Rezipienten ein potentieller Mitgestalter medialer Gegebenheiten zu werden, kann sich laut Schorb nur auf Basis der beschriebenen kritischen Reflexivität ergeben (vgl. ebd.: 237 f.).

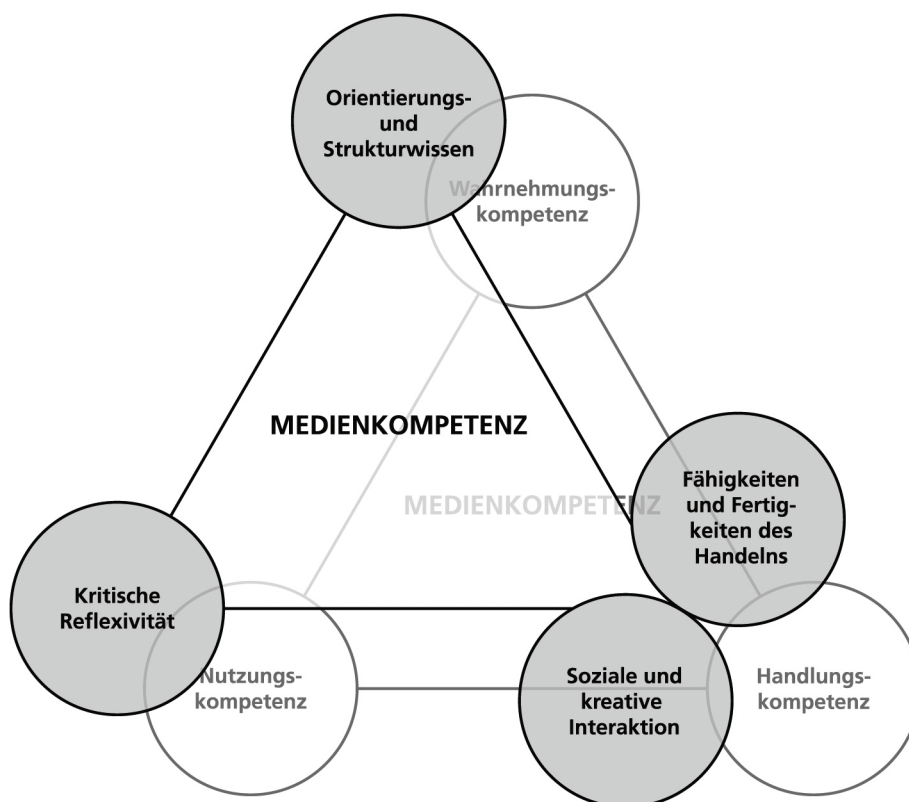
Der Inhalt des nächsten Bereiches, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns, geht über das bloße technische Wissen zur Anwendung verschiedenster medialer Kommunikationsmittel hinaus. Er beinhaltet zusätzlich Kompetenzen, sich mittels Medien an gesellschaftlicher Kommunikation zu beteiligen und somit, Bezug nehmend auf eigene Ziele und Vorstellungen, als Mitgestalter sozialer Realität zu fungieren. Hierzu ist neben Fertigkeiten zur produzierenden Verwendung von Medien auch das Erkennen von Bedingungen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen nötig, da beispielsweise ein kritischer Artikel erst durch seine Veröffentlichung Publikum gewinnt und seine Wirkung entfalten kann (vgl. ebd.: 238 f.).

Die Dimension soziale, kreative Interaktion ist der letzte Komplex von Fähigkeiten und bildet eine Erweiterung zum Konzept Pöttingers. Gemeint ist die Fähigkeit, den Sinn jeglicher Kommunikation (auch medialer) als zwischenmenschliches Austauschhandeln zu erfassen, welches gesellschaftliche Realität und Gemeinsamkeit konstituiert, und das individuelle

mediale Handeln nach dieser Gegebenheit auszurichten. Diese Fähigkeit erhält ihre Relevanz vornehmlich aus der Tatsache, dass die Eigenschaft des Interagierens von Kommunikationsprozessen bei medialen Kommunikationsmitteln nur noch eingeschränkt zu erfassen sei. Mediale Kommunikation erscheint demnach oft einseitig oder hält keine oder nur verminderte Interaktionsmöglichkeiten bereit. Weiterhin ordnet Schorb diesem vierten Bereich der Medienkompetenz die Kreativität zu, die er als notwendig für die Entwicklung von neuen Entwürfen der Lebensrealität und deren Vermittlung erachtet und somit für eine selbstbestimmte Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation für unabdingbar hält.

Die zwei letzt genannten Inhaltsbereiche werden der Handlungskompetenz von Pöttinger zugeordnet (vgl. ebd.: 239 f.).

Abbildung 2: Das Modell Bernd Schorbs



Dieter Baacke sieht in der Medienkompetenz eine übergreifende, neue und zentrale Lernaufgabe. Für ihn ist der Bereich dieser Aufgabe übersichtlich und liegt darin, Menschen die Teilhabe an vorherrschenden Medienwelten durch Lernen und Erfahrungen bezogen auf mediale Kommunikation zu ermöglichen. „Medienkompetenz soll, aufs Ganze gesehen, den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können.“ (Baacke, 1999: 31). Er hebt besonders die Wichtigkeit hervor, Medienkompetenz, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz miteinander in Beziehung zu setzen, sie zu verfugen (vgl. Baacke, 1999: 8) und eine differenzierende

Betrachtung zu vermeiden. Medienkompetenz ist insofern keine Aufgabe, die einem definierten institutionellen Rahmen zuzurechnen ist, sondern überwölbt gleichermaßen alle Bereiche der Bildung und Erziehung. Obwohl der Mensch dem Grunde nach ein kompetentes Wesen ist, bedarf er im Feld der Medienkompetenz einer Unterstützung durch beide angesprochenen Bereiche, da sie, ableitbar aus der Wissensklufthypothese (s. Kapitel 2.2.1), keine logisch folgende Konsequenz des Heranwachsens darstellt, sondern vornehmlich durch Förderung entsteht. „[...] die Wissensklufthypothese [...] zeigt deutlich, daß Medienkompetenz weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muß darstellt, sondern die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.“ (Baacke, 1999: 10). Hier ist in Baackes Herleitung des Konstruktes Medienkompetenz als Besonderung der kommunikativen Kompetenz ein Widerspruch auszumachen. Der Kompetenzbegriff als solches verweist auf eine angeborene Fähigkeit, somit ist auch eine kommunikative Kompetenz im Grunde bei jedem Menschen anzunehmen. In der Begriffsbestimmung der Medienkompetenz wird aber „[...] aus einer von vornherein gegebenen Kompetenz nun ein Bündel von Fertigkeiten [...], das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene sich anzueignen hätten, um kompetent mit Medien umgehen zu können.“ (Vollbrecht, 1999: 15).

Bezug nehmend auf die klassischen Aufgabenbereiche der Medienpädagogik hat Baacke eine Operationalisierung des Konstruktes Medienkompetenz vorgeschlagen, die sich in vier Dimensionen differenziert und jeweils weitere Unterteilungen umfassen.

Die erste Dimension umschreibt er mit Medienkritik. Diese ist unterteilt in analytische, reflexive und ethische Medienkritik. Hier sind Kompetenzen angesprochen, die Gesellschaft, ihre Funktionsweise und Prozesse durch einen analytischen Blick zu erkennen und zu verstehen und dieses analytische Wissen reflexiv auf die eigene Person und die eigenen Handlungen zu beziehen. Dies hält dann die Möglichkeit bereit, eigene Motive der Mediennutzung, sowie das gesamte Handeln und Denken in Medienzusammenhängen zu reflektieren. Diese analytische Betrachtung und deren Bezug zum individuellen Kontext muss durch ethische Gesichtspunkte bestimmt sein. Die ethische Dimension zielt auf Kompetenzen ab, Werturteile über mediale Kommunikate und ihre Inhalte fällen und eigene mediale Handlungen ethisch hinterfragen zu können.

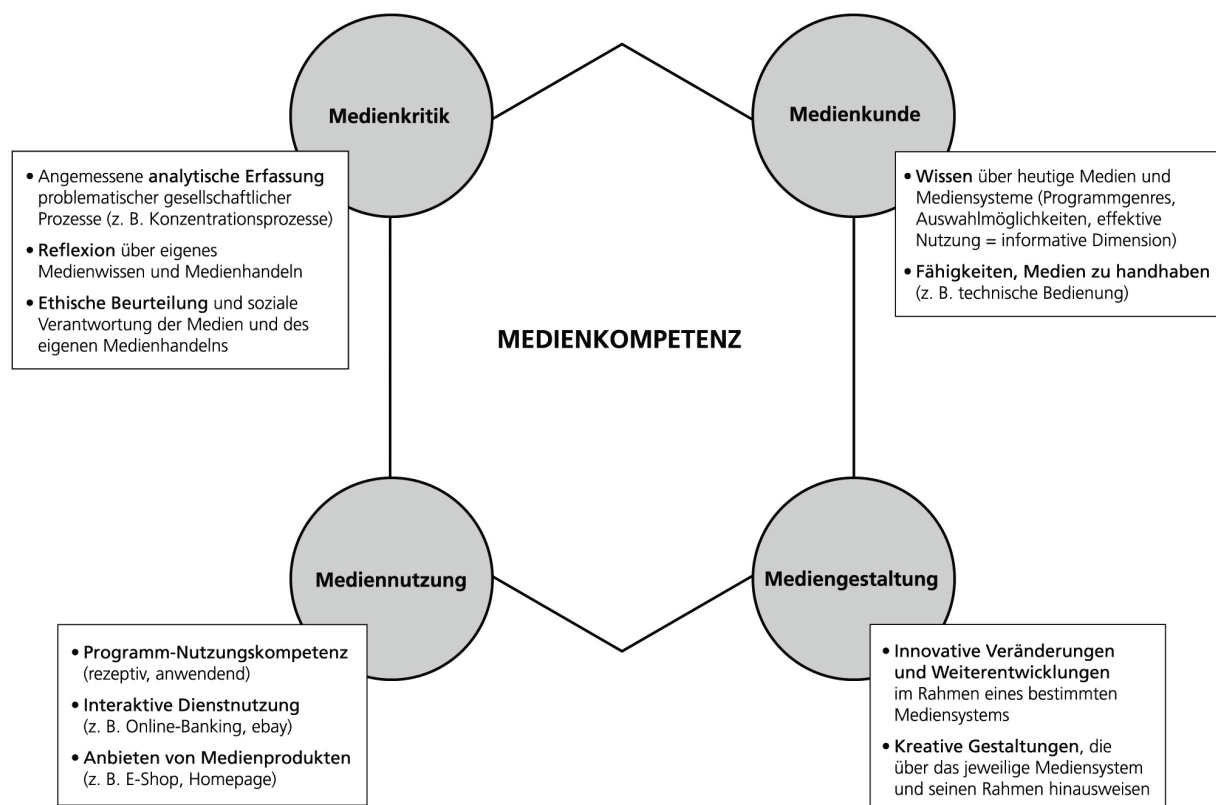
Medienkunde umfasst die informative und instrumentell-qualifikatorische Teildimension. Gemeint ist hier das Feld des Wissens über Medien und ihrer Systeme. Unter informativer Teildimension versteht Baacke Medien zu kennen und ihre Funktionsweisen zu erfassen, während mit der instrumentell-qualifikatorischen Teildimension die Kompetenz gemeint ist, diese Medien auch bedienen zu können.

Medienkritik und Medienkunde ergeben die Vermittlungsebene, während die beiden folgenden Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung auf der Handlungsebene angesiedelt sind und die Zielorientierung betreffen.

Mediennutzung ist ein Kompetenzkomplex, der dem Autor nach in rezeptiv-anwendende und interaktiv-anbietende Anteile zerlegbar ist. Rezeptiv-anwendend ist Mediennutzung, wenn das Rezipierte verstanden wird und die Nutzung hinsichtlich einer selbstbestimmten und reflektierten Auswahl der Rezeptionsinhalte und Formate kompetent geschieht. Interaktiv-anbietend ist Mediennutzung, wenn der Rezipient mit dem Medium in Verbindung tritt, wie dies beispielsweise beim Internet-Shopping geschieht.

Mediengestaltung meint Kompetenzen im innovativen, also erneuernden und Bestehendes verändernden, sowie kreativen Bereich. Damit werden ästhetische und interpretative Dimensionen angesprochen (vgl. Baacke, 1999: 34).

Abbildung 3: Das Modell Dieter Baackes



http://www.teachsam.de/medien/medienpaed/medienpaed_erz_3_1_3_3_2_4.htm (Stand 10.10.05, Grafik modifiziert)

Kritiker des Konzeptes von Baacke sehen die im Modell genannten Kompetenzen in zu engem Bezug auf Medien, monieren die geringe Repräsentanz emotionaler, intuitiver und nicht kognitiver Aspekte und eine zu starke Betonung der instrumentell-qualifikatorischen Ebene (vgl. Mikos, 1999: 20 f.). Lothar Mikos sieht diesbezüglich eine Reduzierung der

inhaltlichen Ausgestaltung auf eine reine Anpassung an technische Gegebenheiten und Entwicklungen in Baackes Zielformulierung (vgl. ebd.: 19).

Stefan Aufenanger arbeitete in Weiterführung des Modells von Baacke sechs Dimensionen der Medienkompetenz heraus und bietet mit diesem Konzept die differenzierteste und umfassendste Betrachtung an.

Die kognitive Dimension thematisiert das Wissen, Verstehen und Analysieren von Medien und Mediensystemen, von deren Inhalten, Zusammenhängen und innewohnenden Symboliken, sowie von Codierungen.

Die moralische Dimension meint Kompetenzen in Bezug auf eine ethische Betrachtungsweise und Beurteilung medialer Konstrukte. Hiermit sind sowohl medial vermittelte Inhalte als auch Aspekte ihrer Auswirkungen auf die Konstitution der Identität von einzelnen Individuen und der Gesellschaft gemeint.

Mit der sozialen Dimension sind Fähigkeiten angesprochen, auf moralischer und kognitiver Ebene vorhandenen Kenntnisse in ein soziales und politisches Handeln zu transformieren. Es sind beispielsweise Kompetenzen gemeint, mögliche Kritik an der Funktionsweise bestehender Mediensysteme zu thematisieren und eigene Rechte an der Teilhabe von Medienproduktion vertreten zu können.

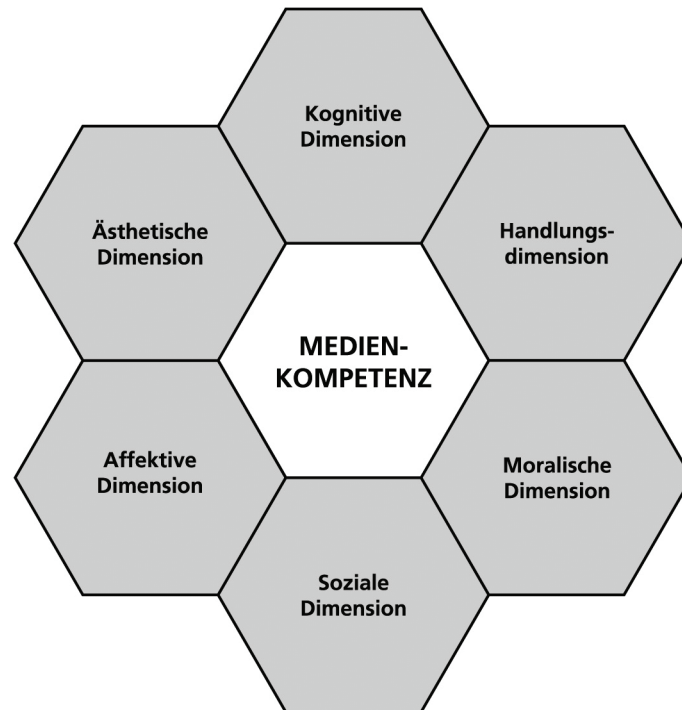
Die affektive Dimension bündelt Kompetenzen, die den Erlebnisaspekt von Medien und die durch mediale Inhalte ausgelösten Gefühle ansprechen. Es geht einerseits um die Fähigkeit, affektive Seiten der Medien reflektiert und Bedürfnis orientiert nutzen zu können, um beispielsweise der affektiven Manipulation von Werbung nicht ausgeliefert zu sein. Aufenanger betont aber durch die Einführung dieser Dimension andererseits besonders den Genuss und Unterhaltungswert von Medien, den er als Gegenpol zu den kritischen Perspektiven der ersten drei Dimensionen versteht. Hierin ist eine bedeutsame Erweiterung des Kompetenzbegriffs zu sehen, da sich Aspekte des Genießens in keiner der anderen inhaltlichen Differenzierungen des Begriffs finden lassen, sie aber in einer umfassenden Betrachtung unabdingbar sind.

Die ästhetische Dimension meint Kompetenzen in Bezug auf ästhetisches Empfinden, ästhetische Wahrnehmung und Kommunikationskultur hinsichtlich medial Vermitteltem, sowie auf Fertigkeiten und künstlerisches Vermögen zur Gestaltung von Medieninhalten.

Schließlich werden in der Handlungsdimension Kenntnisse zur gestalterischen Verwendung von Medien angesprochen (vgl. ebd.). Es geht um die Möglichkeit des aktiven Produzierens

von Medieninhalten, um sich mittels Medien ausdrücken zu können, zu informieren oder auch zu experimentieren (vgl. Aufenanger, 1999: 95).

Abbildung 4: Das Modell Stefan Aufenangers



http://www.teachsam.de/medien/medienpaed/medienpaed_erb_3_1_3_3_2_3.htm (Stand 10.10.05, Grafik modifiziert)

3.2.2 Vergleichende Betrachtung der Modelle

Das Modell von Schorb stellt in erster Linie eine Konkretisierung der Einteilung Pöttingers auf der Performanzebene dar (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger, 2000: 153). Indem Schorb Kreativität und ethische Bezüge als Inhaltsbereiche von Medienkompetenz bedenkt, die in Pöttingers Einteilung keine Erwähnung finden, bietet er zusätzlich eine sinnvolle Anreicherung des Modells von Pöttinger.

Baackes Operationalisierung zeigt zum Modell Pöttingers/Schorbs keine gänzlich neuen Inhaltsbereiche. Lediglich die innovative Dimension der Mediengestaltung bildet einen qualitativen Zusatz. Allerdings lässt sich eine Betonung der instrumentell-qualifikatorischen Ebene und eine umfassendere Beleuchtung von Kompetenzen bezüglich der Medienutzung ausmachen, die von Schorb/Pöttinger nicht explizit angesprochen werden. Pöttinger und Schorb hingegen führen innerhalb der Handlungskompetenz den Gedanken der Beteiligung an einer Gestaltung gesellschaftlicher Realität weiter, indem sie eine Veröffentlichungsfähigkeit als zugehörig betrachten, um tatsächlichen Austausch mittels Kommunikation gewährleisten zu wissen (vgl. ebd.: 152). Insgesamt bietet Baackes Modell

aber durch eine klarere Auffächerung der Inhalte und eine engere Anbindung an mediale Bezüge effizientere Anwendungsmodalitäten.

Das Modell von Aufenanger bietet in Form der affektiven Dimension einen neuen Aspekt der Medienkompetenz, der sich in keinem der vorangegangenen Modelle niederschlägt. Sie betont positive Eigenschaften und thematisiert immanente Bereiche der Medien. Die Hinzunahme dieser Komponente ist aus Gründen einer immer noch zu beobachtenden Medienfeindlichkeit in Teilen der Gesellschaft besonders relevant. Da zudem aktive Medienarbeit ohne den Spaß am Umgang mit Medien keine Wirkung entfalten könnte, kommt dieser Dimension innerhalb einer medienpädagogischen Projektarbeit immense Bedeutung zu. Des Weiteren ist für den Kompetenzbereich, der in der sozialen Dimension Aufenangers gebündelt ist keine direkte Entsprechung in der Dimensionierung Baackes zu ersehen. Er findet sich aber in Ansätzen in der von Schorb ausgeführten sozialen Interaktion wieder. Auch die ästhetische Dimension von Aufenanger stellt eine Neuerung dar, weil ästhetische Aspekte in anderen Modellen nur implizit Erwähnung finden (s. kreative Dimension der Mediengestaltung bei Baacke).

Insgesamt betrachtet bietet die Konkretisierung der Medienkompetenz Aufenangers durch die zusätzlichen Dimensionen und die klare Differenzierung einen adäquaten Zugang zu den Inhalten des Begriffs und bietet im Hinblick auf die Erstellung eines medienpädagogischen Modellprojektes klare Vorteile. In dieser Arbeit wird im Weiteren also von einem inhaltlichen Verständnis des Begriffs Medienkompetenz im Sinne Aufenangers ausgegangen.

3.3 Aktive Medienarbeit

Aktive Medienarbeit ist dem Feld der Medienerziehung zuzuordnen. Ihr Ziel ist es die vorab beschriebene Medienkompetenz zu fördern. Sie ist die vorherrschende Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik und bezieht sich demzufolge auf die Ziele und Vorstellungen der gesellschaftskritischen Position (s. Kapitel 3.1.1). Mittels dieser Methode soll folglich der Emanzipation des Individuums näher gekommen werden, sollen Medienkonsumenten zu Medienproduzenten werden, sollen Möglichkeiten der Artikulation eigener Interessen über Medien eröffnet und medienspezifische Fertigkeiten eingeübt werden. Nach Schell bedeutet sie somit „[...] die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien wie Druck, Ton oder Computermedien.“ (Schell, 1997: 9) und „[...] zielt [...] letztlich auf das aktive gesellschaftliche Subjekt, das die verfügbaren Medien für seine Interessen ‚in Dienst nimmt‘ und kompetent am gesellschaftlichen Prozeß teilnimmt.“ (Schell, 2003: 7). Ihm zufolge ist die aktive Medienarbeit imstande, eine handelnde Auseinandersetzung des Einzelnen mit seinen Lebensbezügen und deren Verarbeitung zu unterstützen. Sie fördert interaktionales Lernen ebenso wie kommunikative Prozesse und

trägt insofern zu einer Erweiterung des Kommunikationsrepertoires bei. Sie zeigt Möglichkeiten zur aktiven Verwendung von Medien auf, regt Kreativität und Phantasie an und macht nicht zuletzt Spaß (vgl. Burkhard, 2001: 197).

Aktive Medienarbeit konnte sich durch den technischen Fortschritt im Medienbereich mit der Folge der leichteren Handhabung der Geräte und deren geringeren Anschaffungskosten seit den 80er Jahren gut entwickeln und quantitativ ausbauen. Mitte der 90er Jahre begannen allerdings viele Angebote wieder zu verschwinden, da Fördermittel gekürzt oder ganz eingespart wurden. Dieser weiterhin aktuelle Sparkurs hemmt die Anwendung und Weiterentwicklung der Methode genauso wie grundlegende Mängel der Qualifikation und eine zu beobachtende Medienfeindlichkeit zahlreicher Pädagogen. Im Hinblick auf die qualitative Entwicklung ist zudem ein Trend der Überbewertung der Förderung technischer Fertigkeiten zu Lasten einer Unterstützung der selbstbestimmten Nutzung von Medien und einer kritischen Distanz ihnen gegenüber zu monieren (vgl. ebd.: 198 f.). Außerdem wird seitens verschiedener Autoren auf das Fehlen von Konzepten bei vielen Angeboten hingewiesen, wodurch ihre Inhalte unklar bleiben und ein Evaluieren der Ergebnisse unmöglich wird. Dies kann auch ein Grund dafür sein, dass technische Lerninhalte häufig den Schwerpunkt der Angebote bilden.

3.3.1 Die Leitziele der aktiven Medienarbeit und deren Voraussetzungen

Indem aktive Medienarbeit sich an den Zielen der handlungsorientierten Medienpädagogik orientiert, muss sie vorrangig Anreize zu einer „[...] Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände [...]“ (Schell, 1997: 10) bieten. Schell hat diesbezüglich die Herstellung von Mündigkeit und Emanzipation der Individuen als Leitziele der aktiven Medienarbeit formuliert (vgl. Schell, 2003: 57 ff.). Mündigkeit als individuelle Dimension meint in diesem Zusammenhang die erlernbare Fähigkeit, gesellschaftliche Normen, Werte und Strukturen, die das eigene Leben kontaminieren, sowie deren Zusammenhänge zu erkennen, diese zu hinterfragen und damit auch eigene Handlungen und Lebensentwürfe beleuchten und gegebenenfalls verändern zu können. Dies ist grundsätzlich ein dynamischer Prozess. Emanzipation bezeichnet als kollektive Dimension die Fähigkeit des Menschen sich aus diesen potentiell determinierenden gesellschaftlichen Strukturen zu befreien und an einer Veränderung dieser gesellschaftlichen Zustände mitzuwirken. Auf objektiver Ebene zielt diese Dimension auf den Abbau jeglicher Herrschaft und Abhängigkeiten innerhalb der Gesellschaft ab. Beide Bezeichnungen lassen sich auch als authentische Erfahrung zusammenfassen, die somit „[...] die autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese [...]“ (Schell, 1997: 11) bezeichnet. Eine authentische Erfahrung in diesem Sinne wird aber nur möglich, wenn die Verschleierung der Zusammenhänge von

Fremdbestimmung, die Blockierung des Bewusstseins, wie Schell sie nennt, aufgehoben wird. Voraussetzungen von authentischer Erfahrung und damit anzustreben ist kommunikative Kompetenz. Kommunikative Kompetenz beinhaltet in diesem Kontext Fähigkeiten zum Erkennen von Kommunikationsstrukturen und –bedingungen sowie Kenntnisse über deren Inhalte. Sie ermöglicht somit eine angemessene Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Laut dieses Verständnisses umfasst der Begriff kommunikative Kompetenz auch Sprach- und Handlungskompetenzen (vgl. Schell, 2003: 63).

3.3.2 Die Kriterien einer aktiven Medienarbeit

Schell hat innerhalb seiner Konzeption der aktiven Medienarbeit (2003) drei Kriterien formuliert, die aktive Medienarbeit zu erfüllen hat.

Zum ersten „[...] muß sich [aktive Medienarbeit] an ihren Adressaten als gesellschaftliche Subjekte orientieren:“ (Schell, 1997: 12). Hiermit ist das gesamte Sein der Adressaten medienpädagogischer Bemühungen und das Ausrichten des pädagogischen Handelns an diesem gemeint und schließt inhaltliche und methodische Aspekte der Arbeit ein. Um dies zu gewährleisten müssen eigensinnige Sichtweisen der Adressaten akzeptiert werden und wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über die Problemlagen der Adressaten vorhanden sein, um die Bedingungsbeziehungen ihres so-Seins und so-geworden-Seins in die Arbeit einzubeziehen.

Zweitens muss aktive Medienarbeit „[...] zur eigenständigen Lebensbewältigung ihrer Adressaten beitragen:“ (ebd.). Diesem Kriterium zu Folge muss aktive Medienarbeit alternative Bewältigungs- und Handlungsstrategien im Sinne einer Wissenserweiterung anbieten und eine Reflexion dieser Lernprozesse anregen. Diese müssen exemplarischen Charakter haben, um einen Transfer zu anderen Lebenskontexten zu ermöglichen.

In der Methodik muss aktive Medienarbeit drittens „[...] berücksichtigen, daß ihre Adressaten den Lebensalltag durch praktisches Handeln bewältigen:“ (ebd.). Dieses Kriterium ergibt sich aus der vorab beschriebenen Adressatenorientierung und trägt der handelnden Herangehensweise von Individuen, besonders der von Kindern und Jugendlichen, an ihre Umwelt Rechnung. Diese Annahme beruht auf der Theorie des symbolischen Interaktionismus, die besagt, dass sich die Sozialisation eines Individuums in der handelnden Auseinandersetzung mit anderen und den Lebensbezügen vollzieht und so das Ergebnis von Interaktionen ist.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, als grundlegende Lernprinzipien aktiver Medienarbeit das handelnde Lernen, das exemplarische Lernen und die Gruppenarbeit zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 13 f.).

Die Bezeichnung handelndes Lernen geht auf das learning-by-doing Konzept von Dewey zurück und meint die eigenständige Auseinandersetzung mit der Lebensrealität und eine

Einflussnahme auf eigene Bezüge in handelnder Weise. Handeln ist also in aktiver Medienarbeit als grundlegende Lernform zu begreifen. „Auf der Basis der politischen und ökonomischen gesellschaftlichen Bedingungen zielt handelndes Lernen in einem dialektischen Prozess auf kritische Aneignung der Realität, auf Bewußtseinsänderung im Sinne von Erkenntnis und Handlungskompetenz und auf Einwirken auf Realität im Sinne von Verändern im aktiven Handeln.“ (Schell, 2003: 159).

Kommunikative Kompetenz, die den Grundstein für jegliche authentische Erfahrung bildet, kann nur entstehen, wenn Menschen die Fähigkeit besitzen, ihr Lernen selbstverantwortlich und eigenständig zu steuern und nach selbstbestimmten Zielen auszurichten. Gelerntes darf aber nicht allein auf diese Situation bezogen bleiben, sondern muss über den unmittelbaren Kontext hinaus auf andere Lebensbereiche transferiert werden. Um dies zu gewährleisten eignet sich das exemplarische Lernen als Lernprinzip (vgl. ebd.: 151 f.). Das exemplarische Lernen bezieht sich auf das entsprechende von Negt 1972 entworfene Konzept und meint das Verbinden von individuellen Erfahrungen mit diesbezüglichem Erkenntniswissen, um Zusammenhänge sichtbar zu machen und dieses Erkennen der eigenen Verstrickung in der Gesellschaft auf andere Bereiche zu übertragen.

Aus der Prämisse, dass Lernen nur mittels Interaktionen möglich ist, ergibt sich die Forderung an die aktive Medienarbeit, Lernen auch in Interaktionsprozessen zu ermöglichen, welches im Prinzip der Gruppenarbeit bestmöglich umgesetzt wird. Individuen interagieren in Gruppen, geleitet von Differenzierungs- und Kooperationsprozessen mit den anderen Teilnehmern und können in diesem Übungsraum wichtige Fähigkeiten des sozialen Handelns, wie Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz entfalten (vgl. Schell, 1997: 14).

Die drei dargestellten Lernprinzipien bilden in Verbindung und Ergänzung zueinander die Grundlage für eine „[...] ‚(Wieder)Herstellung authentischer Erfahrung‘ und [einer] ‚Vermittlung kommunikativer Kompetenz‘.“ (ebd.).

3.4 Projektarbeit im Kontext Medien

In der medienpädagogischen Szene gibt es zahlreiche innovative und gelungene Projekte, die aktive Medienarbeit umsetzen. Im Bereich der hier relevanten Arbeit mit Kindern seien als Beispiele das Filmfestival „abgedreht“, bei dem Kinder und Jugendliche ihre Produktionen einer großen Öffentlichkeit präsentieren können, die Internetzeitung „Klickerkids“, die kreativ und selbstbestimmt von Kindern gestaltet wird oder das Projekt „[isi]:tv“, bei dem Kinder eigenständig Fernsehbeiträge erarbeiten und auf Sendung schicken genannt. Es

muss jedoch bemängelt werden, dass die meisten Kinder von medienpädagogischen Angeboten dieser Art nicht erreicht werden. Von produktiv-gestaltenden Erfahrungen mit Medien konnten in einer repräsentativen Befragung von 2003 nur wenige Kinder im Alter von 6 – 13 Jahren berichten. Ab dem Alter von 10 Jahren steigt die Quote des praktischen Kontaktes mit Medien zwar bedeutend an, liegt aber mit Ausnahme der Gestaltung einer Zeitung bei unter 10 %. Beispielsweise haben nur 3,5 % der 6- bis 9-Jährigen und 7 % der 10- bis 13-Jährigen schon mal ein Hörspiel gemacht. Von der Arbeit an einer Homepage sprachen hingegen selbst von den älteren Kindern nur 6 %. Gleichzeitig bestätigen viele Kinder, Interesse an der Teilnahme an Projekten aktiver Medienarbeit zu haben. Das Drehen eines Videofilms stand hierbei an erster Stelle (vgl. mpfs, 2003: 49 f.). Dieses Ergebnis deutet neben dem allgemein als mangelhaft zu beurteilenden Kontakt zu medienpädagogischen Projekten auch darauf hin, dass die Angebote nicht in den Institutionen verankert sind, die diese Altersstufe erreichen. Dieser Tatbestand ist aus medienpädagogischer Sicht besonders erschreckend, da der Projektarbeit innerhalb der Medienerziehung ein äußerst gewichtiger Platz zukommt. Baacke geht diesbezüglich sogar davon aus, dass dem Ziel die Medienkompetenz der Adressaten zu fördern, ausschließlich mittels Projekten entsprochen werden kann (vgl. Baacke, 1999: 35). Um seine Einschätzung zu verdeutlichen, wird anschließend kurz der theoretische Bezug der Projektmethode dargestellt.

3.4.1 Die Projektmethode

Projektarbeit zeichnet sich durch die selbstständige Bearbeitungsweise einer Gruppe bezogen auf eine Aufgabe oder ein Problem aus, die die Planung, Durchführung und Präsentation der Ergebnisse einschließt. Über Vorgehensweisen, Gegenstände der Beschäftigung und die Ziele des Lehr- und Lernprozesses verständigen sich die Teilnehmer mittels demokratischer Diskurse. Weitere grundlegende Merkmale von Projekten sind Spontaneität und Offenheit, gerade auch bezüglich des Ergebnisses der gemeinsamen Unternehmung, da diese nie von vornherein feststehen, sondern sich durch die Interaktionen der Teilnehmer prozessual entwickeln.

Die Wurzeln des Begriffs Projekt sind bereits Mitte des 18. Jahrhunderts an italienischen und französischen Kunstakademien zu finden. John Dewey (1859-1952) steuerte wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung dieser Lern- und Lehrform bei. In seiner Konzeption des Projektunterrichts betont er besonders die drei Aspekte Problemlösungskompetenz, Erziehung zur Demokratie (die aus der Selbstorganisation und Eigenverantwortung innerhalb der Gruppe resultiert) und denkende Erfahrung (die durch selbsttätigen Erkennen und reflektiertes Handeln gekennzeichnet ist). Als Begründer der Projektmethode wird Karl Frey angesehen. Er hält in Übereinstimmung mit anderen Autoren, wie zum Beispiel Herbert

Gudjons bei Projekten vorrangig den Lernweg für bedeutsam und stellt heraus, dass die eigenständige Planung und die Aktionen und Interaktionen der Teilnehmer für das Erfassen von Zusammenhängen der Thematik und somit das Erkennen von Sachverhalten wesentlich sind (vgl. Mark-Twain-Grundschule unter <http://www.twainweb.de/drachen/planung.html>). Da es sich, wie vorab erwähnt, um eine offene Lernform handelt, lässt sie sich nicht durch eine präzise Definition beschreiben. Um aber den Gegenstand einzukreisen, hat Herbert Gudjons zehn Merkmale von Projekten postuliert:

1. Situationsbezug (zu behandelnde Thematiken ergeben sich aus der Lebenswelt der Teilnehmer)
2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten
3. Selbstorganisation und Selbstverantwortung
4. Gesellschaftliche Praxisrelevanz (gegebene Realität soll hinterfragt und verändert werden)
5. Zielgerichtete Projektplanung
6. Produktorientierung (sinnvolles Arbeitsergebnis)
7. Einbeziehen vieler Sinne (ganzheitliches Lernen)
8. Soziales Lernen (Förderung von Kooperation und Kommunikation)
9. Interdisziplinarität (komplexe Zusammenhänge können durch fachübergreifendes Lernen erfasst werden)
10. Grenzen des Projektunterrichts (nicht jedem Gegenstand kann sich mittels Projekten genähert werden)

(vgl. Gudjons, 1997: 74 ff.)

3.4.2 Das Projekt als Lehr- und Lernform zur Förderung von Medienkompetenz

An dem beschriebenen Charakter eines Projektes lässt sich leicht ablesen, dass diese Methode den Anforderungen der aktiven Medienarbeit mit Blick auf das Ziel der Medienkompetenz entgegen kommt. Besonders ist dies der Fall, da sie das Konzept der Medienkompetenz selbst aufgreift. Sie geht von der Mündigkeit der Teilnehmer aus und fördert deren selbstbestimmte Teilhabe an Kommunikationsprozessen. „Die grundsätzliche Zuschreibung von Autonomie an das Subjekt ist die *Basis* und zugleich die *Folge* projektorientierter Lernprozesse, und es liegt in der Verantwortung medienkritischer Dimensionen, diese Verantwortung als eine gemeinsame zu bewahren und zu bewähren.“ (Baacke, 1999: 93). Durch ihre demokratische Form des Lernens deckt die Projektmethode sich mit

den Anforderungen an die aktive Medienarbeit (s. Kapitel 3.3.2). Sie ermöglicht in ihrem Bezugsrahmen authentische Erfahrungen und berücksichtigt das Kriterium der Adressatenorientierung, indem einer Konzentration auf die Interessen der Beteiligten und ihre Situation schon dadurch entsprochen wird, dass diese selbst den Gegenstand und Fortgang der Arbeit definieren. Genauso wird der Vorgabe entsprochen, die eigenständige Lebensbewältigung der Adressaten zu fördern, die sich durch das eigenverantwortliche Arbeiten innerhalb des Projektes ergibt. Auch das Prinzip der aktiven Medienarbeit, Handeln als elementare Lernform zu berücksichtigen, kann kaum in klassischen Vermittlungsmethoden wie dem Frontalunterricht umgesetzt werden. Es beschreibt aber den Kern projektbezogenen Lernens. Ebenso wird das Prinzip der Gruppenarbeit umgesetzt und exemplarisch gelernt. Zusätzlich wird durch beschriebene Arbeitsweise intrinsische Motivation freigesetzt, eine Motivation, die sich durch die Beschäftigung mit der Sache selbst ergibt und nicht durch außerhalb liegende Anreize (Schulnoten, Belohnung) hervorgerufen wird (vgl. ebd.: 90 f.).

Der Einschätzung Baackes kann also mit Blick auf die beschriebenen Übereinstimmungen beigepflichtet werden. „Insofern ist ‚Medienkompetenz‘ ein klares und eindeutiges Plädoyer dafür, dass Medienkompetenz sich nur dann umsetzen lässt, wenn sie verstanden wird als zentrales Operationsfeld von Projekten.“ (Baacke, 1999: 35).

3.4.3 Anforderungen an medienpädagogische Projektarbeit

Bei der Planung und Durchführung eines medienpädagogischen Projektes treten neben den allgemeinen Anforderungen jedes Projektes noch spezifische Aufgaben auf, die sich aus der Einbettung in den medienpädagogischen Bezugsrahmen ergeben.

Vorrangig bedürfen diese Projekte einer formulierten Zielstellung. Wie schon in Kapitel 3.3 erwähnt, wird häufig moniert, dass zwar viele Projekte durchgeführt werden, oft aber eine inhaltlich klar definierte Konzeption fehlt, weshalb eine gewinnbringende Evaluation und damit eine Überprüfung medienpädagogischen Agierens unmöglich wird. Daher müssen für ein Projekt unbedingt Ziele formuliert werden. In dieser Zielstellung sollte das medienpädagogisch Besondere erkennbar werden, das heißt ersichtlich sein, warum diese Ziele mit Medien verknüpft sind und durch das Arbeiten mit Medien am Besten erreichbar sind. Weiterhin sollten, um eine genaue Reflexion zu ermöglichen „[...] allgemeine und konkrete Ziele voneinander unterschieden werden.“ (Aufenanger, 1999: 94). Bei der Konkretisierung sollte auf eine Operationalisierung von Medienkompetenz, in dieser Arbeit wären das die sechs Dimensionen Aufenangers, zurückgegriffen und anhand dieser spezifische Ziele erarbeitet werden. Obwohl es nicht sinnvoll ist, innerhalb eines Projektes alle Dimensionen aufzugreifen, sollte darauf geachtet werden, dass über verschiedene Projekte hinweg

Variationen hinsichtlich der in der Zielstellung aufgenommenen Dimensionen stattfinden. Diesbezüglich lässt sich in der überwiegenden Zahl der Projekte eine Konzentration auf die kognitive Dimension und die Handlungsdimension feststellen, wohingegen die moralische, ästhetische und soziale Dimension häufig vernachlässigt wird. Um aber Medienkompetenz in ihrer Vollständigkeit zu fördern, müssen sich auf mehrere Projekte aufgeteilt alle Dimensionen in den Zielstellungen niederschlagen.

Damit die an dem Konstrukt der Medienkompetenz angelehnten Ziele umgesetzt werden können, bedarf es aber auch eines speziellen Wissens und Könnens seitens der durchführenden Pädagogen. Aufenanger nennt diese Fähigkeiten medienpädagogische Kompetenz und fasst sie in fünf Aspekte.

1. Medienpädagogen müssen im Sinne der sechs Dimensionen selbst medienkompetent sein, da eigene Fähigkeiten für die Weitergabe von Kenntnissen unerlässlich sind.
2. Sie müssen über Wissen um pädagogische und didaktische Konzepte verfügen, um Vermittlungsprozesse professionell gestalten zu können.
3. Um auf die Sichtweise und die Lebenswelt der Adressaten Bezug nehmen zu können, bedarf es des Wissens um die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen.
4. Medienpädagogen brauchen eine Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse, da sich ohne diese eine umfassende Betrachtung des einzelnen Individuums und ein Eingehen auf dessen Intentionen nicht umsetzen lässt.
5. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, vorab beschriebenes Wissen auch im konkreten Projekt umsetzen zu können, also es in medienpädagogisches Handeln überführen zu können (vgl. ebd.: 95).

Ein Projekt wird relevant, wenn es eine Veränderung bei den Subjekten hervorzurufen imstande ist. Aufenanger nennt diese Veränderungen Transformationen. Im Speziellen meint dies, dass Passivität in Aktivität, Handeln in Denken, Erfahren in Erleben und Information in Wissen transformiert werden muss. Denn von dem Gelingen eines Projektes kann erst gesprochen werden, wenn die passive Konsumtion tatsächlich in eine handelnde Gestaltung von Medien verwandelt wird und dieses Handeln mittels reflektorischer Prozesse in Denken überführt wird, wenn im Bereich des Projektes gemachte Erlebnisse besprochen und bedacht und dadurch zu einer Erfahrung werden und bereitgestellte Informationen durch deren Einordnung in Gesamtzusammenhänge einen Sinn erhalten und somit in Wissen übergehen. Allerdings müssen und können nicht immer alle diese Transformationsleistungen in einer Projektarbeit erbracht werden. Sie sollten aber die Planung und Durchführung von Projekten grundsätzlich leiten. Durch diese Anforderung werden gerade

reflektorische Aspekte von medienpädagogischen Projekten betont, die ansonsten häufig in Vergessenheit geraten (vgl. ebd.: 95 f.).

3.5 Medienpädagogische Videoprojekte

Wie jedes Medium hat auch Video seine Eigenheiten, die bestimmte Leistungen, aber auch Probleme bei der Verwendung innerhalb medienpädagogischer Projektarbeit beinhalten können. Medienpädagogische Videoarbeit ist in unterschiedlichen Anwendungsbereichen zu finden, wobei in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf der Darstellung der praktischen Videoarbeit und deren Vorzüge bezogen auf die Ziele der aktiven Medienarbeit liegt. Voraus geht eine Übersicht über das Medium an sich.

3.5.1 Das Medium Video

Video stellt ein alltägliches Medienangebot für Kinder zwischen 6 und 13 Jahren dar. Nach einer Studie zur Geräteausstattung besitzen 92,5% der Haushalte mit Kindern dieser Altersklasse einen Videorecorder und 14% der Kinder verfügen sogar über ein eigenes Gerät (vgl. mpfs, 2003: 14 f.). Dabei fungiert Video als Ergänzung oder aber auch als Ersatz zum Buch und genießt bei Kindern einen hohen Stellenwert. Durch die Möglichkeit sich Gespeichertes immer wieder anzusehen, können sie den Rezeptionsvorgang ihren subjektiven Bedürfnissen gemäß gestalten und daher die angebotenen Inhalte besser verarbeiten als dies beispielsweise bei Fernsehsendungen möglich ist (vgl. Götz, 2000: 154).

Video existiert seit Mitte der 50er Jahre und ist das älteste der so genannten neuen Medien. Zunächst war es aber ausschließlich in der Fernsehstudioteknik beheimatet und eroberte erst Anfang der 70er Jahre mit der Entwicklung der Videokassettsysteme den Konsumentenmarkt. Seitdem stellte es lange das wichtigste Verbreitungsmittel für Spielfilme dar, was an der Fülle von Videotheken leicht auszumachen war (vgl. Brehm-Klotz, 1997: 342 f.). Mittlerweile verliert die klassische Videokassette gegenüber der digitalen Technik in Form der DVD stark an Bedeutung. Einzig die Aufzeichnung und damit das zeitversetzte Ansehen von Sendungen aus dem Fernsehen wird noch überwiegend von herkömmlichen Videogeräten geleistet. Aber auch hier gibt es bereits digitale Systeme, die ähnliches zu leisten imstande sind und es ist nur eine Frage der Zeit, wann auch in diesem Bereich die digitale die analoge Technik verdrängen wird.

Auch dem Medium Video wird eine schädigende Wirkung auf seine Rezipienten, besonders natürlich auf Kinder und Jugendliche, nachgesagt, die sich unter anderem in passivem

Verhalten, zunehmender Isolation, starker Konsumorientierung und verringerter Phantasie und Kreativität ausdrücken soll. Dieser schädliche Einfluss kommt allerdings hauptsächlich bei exzessivem Konsum zum Tragen und kann weniger von den gesehenen Inhalten abhängig gemacht werden. Porno- und Gewaltdarstellungen sind allerdings im Videobereich stark vertreten, und da das Sehen von Inhalten weder von Sendezeiten abhängig noch durch Altersbeschränkungen wie im Kino kontrollierbar ist, greifen Zensurmaßnahmen hier seltener. Kinder haben beispielsweise die Möglichkeit durch ältere Freunde oder ihre Eltern Zugriff auf ungeeignetes Videomaterial zu bekommen. Video kann daher durchaus ein spezielles Risikopotential darstellen (vgl. ebd.:343 f.).

Video wird in verschiedensten pädagogischen Handlungsfeldern verwandt. Zur Unterstützung von Lernprozessen wird dieses Medium vornehmlich als Realität ersatz, also zur Veranschaulichung von nicht unmittelbar Erlebtem und als Selbstkonfrontation, also zur Überprüfung eigenen Handelns und eigener Leistung eingesetzt (vgl. ebd.: 345). Eine wichtige weitere Einsatzmöglichkeit besteht aber in der aktiven Handhabung dieses Mediums zur eigenen Gestaltung von Inhalten.

3.5.2 Aktive Videoarbeit

Als in den 70er Jahren tragbare Videorecorder und -kameras entwickelt wurden, wurde dieses Medium in der aktiven Medienarbeit sofort begeistert aufgenommen. Anfänglich war Videoarbeit allerdings hauptsächlich mit dem politischen Ziel verbunden eine Gegenöffentlichkeit herzustellen, das heißt eine Möglichkeit zur Artikulation eigener Interessen für diejenigen zu bieten, deren Anliegen nicht von den großen Medien repräsentiert werden. So avancierte Video zum Bürgermedium. In Eigenregie produzierte Videos wurden in Kneipen und Szenetreffen vorgeführt. Schnell zeigte sich jedoch, dass das erwartete Publikum für diese Videos fehlte, was zum Teil an der schlechten Qualität, aber auch an den Inhalten dieser Aufnahmen lag. In Folge professionalisierte sich ein Teil der hier Aktiven, um in Fernsehsendern eine Öffentlichkeit zu finden, während die anderen in den Bereich der Jugendarbeit wechselten und hier Ende der 70er Jahre für die Entstehung vieler Initiativen sorgten (vgl. Anfang, 1997: 347 f.). Aktive Videoarbeit beschränkt sich mittlerweile nicht mehr auf den Jugendbereich, sondern findet auch in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Arbeit mit Kindern Anwendung oder wird, wenn auch viel seltener, in Form von Wahlkursen oder Modellversuchen im Schulbereich eingesetzt.

Video ist seit seiner Erreichung des Konsumentenmarktes das vornehmlich verwandte Medium in der aktiven Medienarbeit. Seine Bevorzugung lässt sich mit verschiedensten Eigenschaften dieses Mediums erklären. Hierzu zählen beispielsweise seine Ökonomie im

Materialverbrauch (vgl. ebd.: 347), die schnelle Verfügbarkeit über die Resultate, da keine Entwicklungszeiten anfallen, die Möglichkeit des beweglichen Einsatzes (vgl. Röll, 1998: 385), die relativ einfache Handhabung und die damit verbundene Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten des Mediums. Auch dürfte die Beliebtheit bei den Adressaten und der Spaß an der Arbeit mit dem Medium eine Rolle spielen. Besonders wichtig ist aber seine audiovisuelle Beschaffenheit, also die Möglichkeit die Kombination von Tönen und bewegten Bildern aufzuzeichnen und wiederzugeben. Hiermit können die Gestalter eines Videos auf alle Ausdrucksmöglichkeiten zurückgreifen, die in alltäglicher Kommunikation und Interaktion vorkommen. Speziell Kinder und Jugendliche können ihre Interessen und Anliegen so weit besser kommunizieren und sich einfacher mit Inhalten auseinandersetzen, da sie sich in gewohnter Weise ausdrücken können und den Inhalt nicht in Worte transformieren müssen. Gerade Formen nonverbaler Kommunikation (Mimik, Gestik), auf die unsere Beziehung zu unserer Umgebung maßgeblich gestützt ist, sowie sinnliche und emotionale Erfahrungen lassen sich mittels Video darstellen, bedürfen aber bei vielen anderen Medien einer Übersetzung. So können auch all diese gewohnten Formen des Ausdrucks in den Prozess der Arbeit an dem Videoprodukt eingebracht, thematisiert und überprüft werden. Nach Schell ist das Arbeiten mit einem audiovisuellen Medium außerdem von Vorteil und auch notwendig, da sich in unserer Gesellschaft das Bilddenken gegenüber dem Begriffsdenken immer stärker durchsetzt und bei Kindern vermutlich bereits überwiegt. Damit ist gemeint, dass durch die zunehmende Medienpräsenz die Realität nicht mehr hauptsächlich mittels Worten und Begriffen, sondern über Bilder und Symbole erschlossen wird (vgl. Schell, 2003: 179 ff.). Diese Entwicklung muss aktive Medienarbeit aufgreifen. „D.h. sie kann sich in einer sozialen Realität, in der Bilder einen bedeutenden Stellenwert haben, nicht allein auf die Befähigung zum Begriffsdenken und zum Umgang mit Sprache und Schrift kaprizieren, sondern muss auch die Befähigung zum Bilddenken als ihre Aufgabe begreifen.“ (ebd.: 181).

Die eigene Produktion eines Videofilms kann außerdem durch die Mitarbeit an den verschiedenen Arbeitsschritten in besonderer Weise die Manipulationsmöglichkeiten von Filmen, die unter anderem in der Auswahl des Gefilmten, im Schnitt oder der Vertonung liegen, aufzeigen und umfassend kreative Fähigkeiten fördern (vgl. Anfang, 1997: 348). Sie erfordert zudem meistens die Zusammenarbeit mehrerer Personen, wodurch kooperatives Arbeiten und andere soziale Kompetenzen gelernt werden und damit das Lernprinzip der Gruppenarbeit erfüllt wird (vgl. Schell, 2003: 182). Zudem werden die Teilnehmer in der Arbeit an dem Filmmaterial für eine differenziertere Wahrnehmung von akustischen und visuellen Reizen sensibilisiert, was einen bewussteren Umgang mit ihnen ermöglicht (vgl. Eder, 1999: 116). Der entstehende Videofilm kann potentiell ein großes Publikum erreichen, was teilweise durch Einrichtungen wie dem Offenen Kanal (in Hamburg: TIDE), feste

Sendeplätze für diese Produktionen in lokalen oder regionalen Fernsehsendern oder bei Filmwettbewerben wie dem schon genannten Festival „abgedreht“ (s. Kapitel 3.4) auch geschieht (vgl. Schell, 2003: 183 f.). Eine Stärkung des Selbstbewusstseins, die meist schon mit dem Fertigstellen des Films einhergeht, kann hierdurch noch intensiviert werden und die Adressaten können ihre Bedürfnisse einer größeren Anzahl Menschen mitteilen.

Das Medium Video birgt aber auch spezifische Nachteile, die das Erreichen der Ziele aktiver Medienarbeit sogar gefährden können. Hier ist zum einen die Faszination der Technik zu nennen, die dafür sorgen kann, dass bei dem Fokussieren auf technische Detailarbeit inhaltliche Fragen in den Hintergrund gedrängt werden. Weiter können bei der Videoarbeit viele technische Pannen und Ausfälle die Arbeit behindern und die Teilnehmer frustrieren. Frustrationspotential kann sich ebenfalls durch das Messen der Ergebnisse an professionellen Filmen ergeben, was gerade bei Kindern und Jugendlichen häufig geschieht. Das Erfordernis des Zusammenwirkens aller Teilnehmer bei der Produktion eines Videofilms bedeutet außerdem, dass bei einem Ausstieg eines oder mehrerer Teilnehmer die Arbeit eventuell nicht weitergeführt werden kann. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn ausgestiegene Teilnehmer als Darsteller Rollen übernommen hatten. Durch einen bewussten Umgang mit diesen möglichen Problemen kann aber meist einem Misslingen des Projektes vorgebeugt werden (vgl. ebd.:189 ff.).

Der Pädagoge muss zur Durchführung eines Videoprojektes über medienpädagogische Kompetenz verfügen (s. Kapitel 3.4.3). Diese muss in diesem Zusammenhang nicht nur die technischen Fertigkeiten zur Realisation eines Videofilms beinhalten, sondern auch das Wissen um die Prinzipien und Methodik der Filmgestaltung umfassen (vgl. Schell, 2003: 189).

3.5.3 Videoarbeit mit Kindern

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, haben in einer Basisuntersuchung zum Medienumgang sehr wenige der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren die Teilnahme an medienpraktischen Projekten bestätigen können. Das Drehen eines Videofilms konnten nur 3% der 6- bis 9-Jährigen und 8,5% der 10- bis 13-Jährigen zu ihren Erfahrungen zählen. Auf der anderen Seite kann aber mangelndes Interesse seitens der Befragten an der Mitwirkung an einem Videofilm ausgeschlossen werden. 51% gaben an, dies gerne einmal ausprobieren zu wollen, womit die Arbeit mit diesem Medium am häufigsten gewünscht wurde (vgl. mpfs, 2003: 49 f.). Aktive Videoarbeit ist also im Alltag von Kindern dieser Altersstufe eine Seltenheit, würde aber von ihnen in vielen Fällen begrüßt werden. Gerade bei diesem Medium ist auffällig, dass die Mehrzahl der einschlägigen Angebote für Jugendliche konzipiert werden. Dies wird zum einen an der mangelhaften Einbindung von aktiver Medienarbeit in Schule und Kindergarten generell liegen und andererseits an der

erschweren Erreichbarkeit der Kinder durch Angebote außerhalb der erwähnten Institutionen wegen ihrer geringen Mobilität und Selbstständigkeit im Vergleich zu Jugendlichen. Dass aktive Medienarbeit in der Schule keinen Widerhall findet, ist auf die gesamte Gestaltung der Lernprozesse (Stunden im 45 Minuten-Takt, Lehrpläne und Ähnliches) zurückzuführen (vgl. Brehm-Klotz, 1997: 346). Die Projektmethode entwickelte sich als Korrektiv gegenüber der üblichen Lehrmethode an Schulen, und ein Projekt ist innerhalb dieser Organisationsstruktur weiterhin nur im Rahmen einer Projektwoche oder eines Modellversuchs durchführbar. Da aktive Medienarbeit seinen Sinn aber nur mittels der Projektmethode entfalten kann (s. Kapitel 3.4.2) ist eine aktive Videoarbeit schwer in den Schulalltag zu integrieren. Die Gründe für die geringfügige medienpädagogische Initiative innerhalb von Kindergärten und Horten sind zum Teil an der schwierigen Finanzlage der Einrichtungen festzumachen. Der übliche Betreuungsschlüssel und die zur Verfügung stehenden Finanzmittel reichen oft nicht aus um die zeit- und teilweise kostenintensive Arbeit an einem Medienprojekt in Angriff zu nehmen. Zusätzlich kann aber auch von einer tendenziell medienfeindlichen Einstellung vieler Pädagogen gesprochen werden, so dass bewahrpädagogischer Tradition folgend der Gebrauch technischer Medien oft kritisch gesehen wird (vgl. Anfang/Pöttinger, 1999: 322 f.). Auch fehlen den Pädagogen häufig die nötigen technischen und inhaltlichen Kenntnisse zur Durchführung eines Videoprojektes. Hinzu mag die Einschätzung einiger Pädagogen kommen, Kinder wären noch nicht in der Lage an einer derart komplizierten Arbeit mitzuwirken. Selbstverständlich müssen besonders bei der Konzeption und Realisation einer praktischen Videoarbeit mit Kindern der Entwicklungsstand und die damit verbundenen altersspezifischen Fähigkeiten und Denkweisen der Teilnehmer bedacht werden, sie kann aber grundsätzlich bereits mit Kindern ab fünf Jahren durchgeführt werden (vgl. Eder, 1999: 116). Da im Grundschulalter in Bezug auf Fernsehen die meisten Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen (s. Kapitel 2.2.2), ist es besonders sinnvoll und wichtig, diese Prozesse auch in diesem Alter zu unterstützen.

3.6 Medienpädagogik unter interkulturellen Aspekten

Pädagogische Arbeit ist in ihrem Handlungsfeld immer mit kulturellen Unterschieden konfrontiert und muss diese berücksichtigen, aufgreifen und als Chance für die pädagogische Arbeit mit Kindern nutzen. Daher werden im Folgenden elementare Aspekte der interkulturellen Pädagogik, insbesondere des interkulturellen Lernens vorgestellt.

Kulturelle Differenzen ergeben sich nicht nur aus dem Tatbestand der Migration und Globalisierung, sondern schon aus der zunehmenden Pluralisierung der Lebensformen überhaupt (vgl. Auernheimer, 2003: 137). Denn kulturelle Differenzen basieren nicht auf der Herkunft,

sie entstehen durch eine Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe von Menschen mit deren kulturellen Besonderheiten, wie etwa einer bestimmten Familie, Schicht, Subkultur oder Region. Dies ist dem Kulturbegriff von Jacques Demorgon und Markus Molz (1996) zu entnehmen. Sie verstehen Kultur als Adaption. Adaption besteht einerseits aus dem Formen der Umwelt durch den jeweiligen Menschen und andererseits aus der Formung des Individuums durch seine Umwelt. Den Prozess, die äußeren Gegebenheiten den eigenen inneren Wahrheiten anzupassen nennen sie Assimilation und die Anpassung der inneren Strukturen und Denkschemata an Informationen aus der Umwelt nennen sie Akkommodation. In dem Spannungsfeld zwischen neuer Orientierung und Bezugnahme auf erlernte und belohnte kulturelle Handlungen bewegt sich also die Adaption (vgl. Gillert, 2000: 24 ff.). „Kultur bedeutet, durch Adaption die richtige Wahl zwischen zwei Extremen zu treffen. Eine kulturelle Orientierung drückt auf abstrakte Weise aus, welches Verhalten in einer Gruppe in der Vergangenheit erfolgreich war.“ (ebd.: 27). Hierbei wird eine gewisse Abweichung toleriert. Weicht das Verhalten aber zu stark von dem Erwarteten ab, wird es als störend empfunden und unter Umständen sanktioniert. Kultur besteht also in den Orientierungen bestimmter Gruppen. So hat jede Familie eine eigene Kultur, besteht eine spezifische Kultur in jeder Peer-Group und gibt es auch regionale kulturelle Gemeinsamkeiten. Da jeder Mensch verschiedensten Gruppen angehört, bewegt er sich ständig in unterschiedlichen Kulturen. Das Verständnis von Kultur in der Gesellschaft variiert aber stark und fällt teilweise zugunsten einer von nationalen oder gar ethnischen Gegebenheiten bestimmten Kultur aus. Aus diesem Grund sprechen sich viele Autoren für den Begriff Lebenswelten anstelle von Kultur aus. Er ist frei von unliebsamen Nebenbedeutungen und macht die Fülle von kulturellen Bezügen klar, die in unsere Identitätskonstruktion einfließen und individuell verarbeitet werden (vgl. Auernheimer, 2003: 76).

Die Anforderung sich mit kulturellen Pluralitäten auseinanderzusetzen steigt. Die Welt wächst zusammen und differenziert ihre Lebensformen dabei zunehmend aus. Damit diese Auseinandersetzung, gemäß der leitenden Vorstellung der interkulturellen Pädagogik, nach den Prinzipien der Gleichheit und der Anerkennung verläuft, ohne die ein interkulturelles Verstehen und ein interkultureller Dialog nicht möglich wäre, gilt es interkulturelles Lernen zu unterstützen (vgl. ebd.: 20 f.). Nach der Definition von Alexander Thomas findet interkulturelles Lernen statt „[...]“, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems“ (Thomas, 1988: 83; zit.n. Auernheimer, 2003: 82).

Interkulturelles Lernen ist ein stufenweiser Prozess. Milton J. Bennett stellt dies in seinem Developmental Model of Intercultural Sensitivity in sechs Stufen dar. Die ersten drei Stufen dieses Modells befinden sich im ethnozentrischen Stadium, indem das Individuum davon überzeugt ist, die eigene Weltsicht würde der Realität entsprechen. Auf der ersten Stufe (Leugnen) fehlen dem Einzelnen noch die Kompetenzen, Unterschiede überhaupt wahrzunehmen, weswegen er sie abstreitet. Auf der nächsten Stufe (Verteidigen) werden Differenzen zwar erkannt, werden aber abgewehrt (beispielsweise durch Verunglimpfung), um eigene Anschauungen nicht überprüfen zu müssen. Die letzte Stufe dieses Stadiums (Herunterspielen) ist durch die Bemühung gekennzeichnet, bestehende Unterschiede unbedeutend erscheinen zu lassen und Gemeinsamkeiten zu betonen. Das anschließende ethnorelative Stadium umfasst wiederum drei Stufen. Hier werden Differenzen nicht mehr vorrangig als Bedrohung, sondern als Herausforderung gewertet. Auf der vierten Stufe (Akzeptieren) werden Wert- und Verhaltensunterschiede respektiert, auf der fünften Stufe (Anpassen) in einem Prozess der Ergänzung dem bisherigen Repertoire neue Orientierungen und Verhaltensweisen hinzugefügt und auf der letzten Stufe (Integrieren) der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Bezugsrahmen in einem einzigen zusammenzuführen (vgl. Gillert, 2000: 29 ff.). Dieses Modell ist hilfreich für eine Analyse der Gruppenabläufe und ein methodisches Reagieren darauf. Beispielsweise sollten Differenzen anfänglich durch verschiedene Methoden thematisiert werden, um eine Überwindung des ethnozentrischen Stadiums zu fördern. Es bietet zusätzlich wichtige Hinweise für die Entwicklung einer Zielsetzung sowie zur Überprüfung deren Erreichung. Sinnvoll erscheint hier eine stufenweise Zielsetzung, wie sie von Auernheimer in Bezug auf Bennett und Wolfgang Nieke vorgeschlagen wird:

1. Offenheit, Kontaktbereitschaft, Bemühen um Verständnis, Ernstnehmen, Anerkennung des beziehungsweise der anderen
2. Erkennen von Stereotypisierungstendenzen, Reflexion eigener Vorurteile, Aufmerksamkeit für rassistische Strukturen
3. Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens generell, Dezentrierung, Eingeständnis eigenen Befremdens, Umgang mit Angst
4. Fähigkeit interkulturellen Verstehens und Kommunizierens im Bewusstsein um Machtasymmetrien
5. Befähigung zum Dialog

(vgl. Auernheimer, 2003: 126).

Bei der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter ist zu beachten, dass die Fähigkeit, sich umfassend in einen anderen Menschen hineinzusetzen, und zwar unter Beachtung seiner gesamten Lebenssituation, sowie darin herrschender Werte und Normen, noch nicht

vorausgesetzt werden kann. Allerdings bilden sich schon ab dem 3. Lebensjahr soziale Kategorisierungen und Eigengruppenpräferenzen heraus, die affektiv gesteuert sind. „Eine psychologische Grundeinsicht ist, dass die emotionale Wertung, die ein wichtiges Element unserer Handlungssteuerung ist, der kognitiven Urteilsfähigkeit vorauseilt.“(ebd.:127). Aus diesem Grund sollte interkulturelles Lernen früh ansetzen. Hier können wichtige Grundfähigkeiten für ein interkulturelles Verstehen gefördert und einer Vorurteilsbildung entgegengewirkt werden.

Eine Grundvoraussetzung für gelingende interkulturelle Arbeit stellt die interkulturelle Kompetenz seitens des Pädagogen dar. Hier ist die Fähigkeit gemeint, sich selbst anderen kulturellen Orientierungen im Sinne des interkulturellen Lernens zu nähern und mit Hilfe von Methoden- und Fachkenntnissen beschriebene Lernprozesse in Gang zu setzen und anzuleiten. Weiterhin ist darunter die Fähigkeit zu fassen, sich auf Grundlage von einschlägigem Wissen in verschiedenen multikulturellen Umgebungen angemessen bewegen und handeln zu können sowie deren Chancen, aber auch Probleme erkennen zu können. Das schließt das Wissen um und die Akzeptanz von Differenzen und Verstehensgrenzen ein (vgl. Filtzinger, 1998: 12 f.).

In der Methodik des interkulturellen Lernens lassen sich hauptsächlich kognitiv ausgerichtete Aufklärungsansätze und erlebnis- und handlungsorientierte Ansätze unterscheiden. Zudem kann eine direkte oder indirekte Herangehensweise gewählt werden. Einigkeit herrscht darüber, dass Ansätze, die zur Äußerung eigener Emotionen und Reflexion eigener Vorstellungen und Ängste ermuntern effektiver sind. Um ein derart persönliches Einbringen der Lernenden zu ermöglichen, müssen ihnen jedoch auch Distanzierungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die Lernenden sollten zu jeder Zeit die Kontrolle über den Grad ihrer emotionalen Beteiligung behalten (vgl. Auernheimer, 2003: 158).

3.6.1 Interkulturelles Lernen mit Medien

Im Hinblick auf interkulturelles Lernen ist die Arbeit mit Medien sehr wirksam, denn die erwähnte Distanzierungsmöglichkeit kann durch ein Medium sehr einfach geboten werden. Der Situationsansatz von Paulo Freire beschreibt die Verfremdungsmöglichkeit der Themen durch Medien, die dem Lernenden die nötige emotionale Distanzierung ermöglicht. Gleichzeitig stellt sein Ansatz sicher, dass jeder Beteiligte seinen Lernprozess selbsttätig nach eigenen Bedürfnissen gestalten kann. Dies geschieht in dem pädagogischen Zirkel von Kodierung und Dekodierung. Im ersten Schritt wird das Thema durch ein Medium, beispielsweise einen Film, verfremdet. Zum einen wird durch diese Kodierung ein Zugang zum Thema bereitgestellt, zum anderen wird eine Distanz zu den angesprochenen Themen aufgebaut, da der Rezipient sich nicht im Geschehen befindet. Das Thema „[...] liegt als Form vor, die außerhalb der vom Thema betroffenen Subjekte, also als ein Stück objektiver

kultureller Realität existiert.“ (Goël, 2002: 259). Im zweiten Schritt wird der Inhalt dekodiert. Der Lernende gestaltet dabei durch seine persönliche Sichtweise, die durch individuelle Themen beeinflusst ist (s. Kapitel 2.2.1) diese Rückübersetzung. Das Thema wird somit nicht von außen an die Beteiligten heran getragen und bleibt abstrakt, es entwickelt sich aus der Art der Dekodierung der einzelnen Personen und erhält damit einen persönlichen Bezug. Gleichzeitig verfügt der Lernende bei diesem Prozess über die Möglichkeit der dosierten Aufhebung der vorab hergestellten Distanz. Er hat die Möglichkeit das mediale Geschehen auf die eigene Person zu beziehen und Parallelen zur eigenen Lebenswelt zu finden, kann den inneren Abstand zum Geschehen aber auch bestehen lassen. (vgl. Goël, 2002: 259 ff.). Hiermit ist auch der wichtigen Forderung nach einer Orientierung an den Lebenswelten der Lernenden Rechnung getragen, die sich nicht nur in den Kriterien einer aktiven Medienpädagogik findet (s. Kapitel 3.3.2), sondern auch von der interkulturellen Pädagogik für einen Lernerfolg als elementar angesehen wird (vgl. Auernheimer, 2003: 130).

Besonders die Methode der aktiven Medienarbeit unterstützt interkulturelles Lernen. Sie bewegt sich im Bereich der Kulturarbeit und ästhetischen Bildung und betont daher immer auch kulturelle Aspekte. Sie bietet durch mediale Gestaltung die Möglichkeit der symbolischen Bearbeitung eigener Erlebnisse und Erfahrungen. Sie kann das Aufdecken von Selbstverständlichkeiten des Alltags, verstanden als Ausdruck von Kultur, unterstützen. Auch die Vielschichtigkeit von Identitätsentwürfen lässt sich anhand von Medienarbeit hervorragend verdeutlichen. Beispielsweise können Selbstporträts veranschaulichen, dass eine Person nicht vorrangig durch eine nationale oder ethnische Zugehörigkeit geprägt ist, sondern durch die Gesamtheit ihrer kulturellen Bezüge. Dies trägt wesentlich zum interkulturellen Verständnis bei. Während der Realisation eines Videofilms wird durch die kooperative Art des Arbeitens eine interkulturelle Zusammenarbeit direkt erlebt und durch das soziale Lernen werden wichtige Kompetenzen für ein gegenseitiges Verständnis gefördert.

Es ist weiterhin sinnvoll interkulturelle Aspekte in aktiver Medienarbeit zu behandeln, da aktive Medienarbeit immer auch kreatives Gestalten beinhaltet und Kreativität wiederum unmittelbar mit interkulturellem Lernen verknüpft ist. Dies wird mit Blick auf das Verständnis des Begriffs Kreativität von Erich Fromm deutlich, nach dem einem kreativen Schaffensprozess eine kreative Haltung der betreffenden Person voraus gehen muss. Kreativität ist nach Fromm „[...] die Fähigkeit, zu *sehen* (oder *bewußt wahrzunehmen*) und zu *antworten*.“ (Fromm, 1989: 399) Zu sehen bedeutet hier ein Objekt oder Subjekt in voller Wirklichkeit und Einzigartigkeit wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung steht im Gegensatz zu einem klassifizierenden Blick, einem rein kognitiven Erfassen. Hinsichtlich interkulturellen Lernens ermöglicht diese Sichtweise, den Anderen in seiner gesamten Person wahrzunehmen, ohne Projektionen und Entstellungen. Er kann dann nicht einzig als

Türke beschrieben werden, sondern wird objektiv in Verbindung mit all seinen kulturellen Bezügen wahrgenommen. Ein derart objektiver Blick ist die Voraussetzung für das Antworten. In den meisten Fällen reagieren Menschen distanziert und verstandesmäßig. Ein kreatives Antworten hingegen bedeutet eine wirklichkeitsnahe und emotionale Reaktion mit der ganzen Person. „Im realistischen Sinn reagieren und antworten bedeutet, daß ich mit allen meinen menschlichen Kräften, mit denen ich leiden, mich freuen, die Wirklichkeit verstehen kann, antworte.“ (Fromm, ebd.: 402). Diese Reaktion lässt ein Objekt zum Subjekt werden und ist somit für ein interkulturelles Lernen grundlegend. Da die Kreativität im Sinne Fromms keine Eigenschaft darstellt, sondern eine Haltung, die von jedem Menschen erreicht werden kann, ist es wichtig sie schon bei Kindern intensiv zu fördern. Denn eine „Erziehung zur Kreativität ist gleichbedeutend mit der Erziehung zum Leben.“ (Fromm, ebd.: 407).

4 Das Modellprojekt „filmreif“

In diesem Kapitel erfolgt die Konzeption des Modellprojektes. Zunächst wird kurz die Projektidee dargestellt, im Anschluss hinsichtlich der Ziele und des methodischen Vorgehens konkretisiert und abschließend eine Projektplanung vorgenommen.

In dem Projekt „filmreif“ entwickeln Kinder im Alter von 6 – 13 Jahren in verschiedenen Gruppenzusammenhängen künstlerische und dokumentarische Selbstporträts mittels Videotechnik und gestalten hiermit einen subjektiven Blick auf ihr Leben. Die Selbstdarstellungen können aus der Ich-Perspektive gedreht sein, geliebte Orte, Situationen, Personen oder Dinge festhalten, in einem direkten Agieren des Kindes vor der Kamera bestehen und den Alltag oder die Träume des jeweiligen Kindes ausdrücken. Die einzelnen Szenen der verschiedenen Kinder fügen sich zu einer filmischen Collage der gesamten Gruppe zusammen. Die Teilnehmer wählen die Szenen aus und überlegen sich die Art des Zusammenschnitts. So entsteht ein Film von der Gruppe und über die Gruppe, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lebensgestaltung und des Lebensgefühls visualisiert. Der künstlerisch-gestaltende Umgang mit dem eigenen Leben sensibilisiert die Kinder zusätzlich für die Wahrnehmung ihres Alltags und für die Wahrnehmung der Lebenshintergründe anderer Kinder. Dadurch lassen sich wiederum innerhalb des Projektes Reflexionen über die verschiedenen Alltagswelten anregen.

Das Vorhaben ist so gedacht, dass dasselbe Thema in möglichst vielen Gruppen von Kindern verschiedener Institutionen und Einrichtungen umgesetzt wird und die entstehenden Filmresultate zwischen den Teilnehmergruppen ausgetauscht werden. Denkbar ist hier auch eine

Länder übergreifende Kooperation als internationales Vorhaben und/oder Europaprojekt. Falls möglich, soll sich an den Austausch der Filme ein persönlicher Kontakt der Gruppen anschließen. Ideal wäre eine Präsentation aller Filme im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung im Beisein aller Gruppen.

Die Projektidee richtet sich vornehmlich an bestehende Gruppen mit 6 bis höchstens 25 Teilnehmern, zum Beispiel im Hort- oder Schulkontext. Da es hier oft an Personal und den nötigen technischen wie inhaltlichen Kenntnissen zur Umsetzung eines Medienprojektes fehlt (s. Kapitel 3.5.3), werden die Pädagogen der jeweiligen Gruppe durch ein Team von (meist) zwei Medienpädagogen unterstützt und begleitend für medienpädagogische Arbeit qualifiziert. Außerdem können auch neue Gruppenzusammenschlüsse für das Vorhaben initiiert werden.

Nach einer thematischen und technischen Einführung entwickeln die Kinder eigenständig Ideen für ihre filmische Selbstinszenierung. In Folge werden die erdachten Sequenzen in Kleingruppen gedreht, wobei immer das porträtierte Kind Regie führt. Gemeinsam überlegen die Teilnehmer die Auswahl und Zusammenstellung der Szenen, wobei im Zweifelsfall immer das jeweils porträtierte Kind die Entscheidung fällt. Der entstandene Film wird im Rahmen einer Premiere veröffentlicht. Darüber hinaus soll er mittels anderer Veröffentlichungsmöglichkeiten auch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

4.1 Hintergrund der Projektidee

Wie im zweiten Kapitel deutlich wurde, nehmen heutzutage Medien, speziell das Fernsehen viel Raum im Leben von Kindern ein, was sie zu einer bedeutsamen Konsumentengruppe werden lässt (s. Kapitel 2.1). Im Alter von 6 – 13 Jahren entwickeln sich die meisten Fähigkeiten, um dieses Medium selbstbestimmt und kritisch nutzen zu können. Bei dieser Entwicklung können Kinder speziell durch aktive Medienarbeit Unterstützung erfahren. Eine Sensibilisierung im Hinblick auf Kritik gegenüber Umfang und Qualität der für diese Konsumentengruppe angebotenen Produkte ist hierbei unbedingt erforderlich (s. Kapitel 2.2.2). Unter anderem aus diesem Grund sollten medienpädagogische Bemühungen die Kinder frühzeitig erreichen. Durch die in Kapitel 2.3 herausgearbeitete Verstärkerfunktion von Medien und die in Kapitel 2.2.1 erwähnte Wissensklufthypothese bedürfen besonders Kinder mit schwierigem sozialen Hintergrund auf diesem Gebiet einer kompetenten Hilfe. Neben den genannten Fernsehfähigkeiten umfasst Medienkompetenz weitere wichtige Fertigkeiten in Bezug auf Medien, die es zu entwickeln gilt, um an der Kommunikation unserer Gesellschaft emanzipiert teilnehmen zu können (s. Kapitel 3.2). Die Entwicklung von Medienkompetenz kann am besten mittels aktiver Medienarbeit initiiert werden (s. Kapitel 3.3) und sollte methodisch als Projekt konzipiert sein (s. Kapitel 3.4.2). Es gibt allerdings

auffallend wenige einschlägige Angebote für Kinder zwischen 6 und 13 Jahren, die die Entwicklung von Medienkompetenz fördern (s. Kapitel 3.4). Dieser Tatbestand ergibt sich maßgeblich durch eine fehlende Qualifizierung von Pädagogen für Medienarbeit und einer mangelhaften Einbindung von Medienarbeit in für Kinder relevanten Institutionen (s. Kapitel 3.5.3). Es ist also ein Bedarf an medienpädagogischen Projekten auszumachen, der durch bestehende Projekte bei weitem nicht gedeckt wird.

Auf Grund von Globalisierung, Migration und einer weitgehenden Pluralisierung der Lebensformen werden zunehmend Kompetenzen nötig, sich mit kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen, sie zu verstehen, sie zu akzeptieren und sie gegebenenfalls in das eigene Lebenskonzept zu integrieren. Dabei ist zu bemerken, dass auch die Fähigkeit zum interkulturellen Lernen in Abhängigkeit zu Anreizen aus dem sozialen Umfeld der jeweiligen Person steht und eine Förderung schon früh ansetzen sollte, um Vorurteilsbildung entgegenzuwirken (s. Kapitel 3.6). Auch hier kann von einem Bedarf an interkultureller Arbeit mit Kindern gesprochen werden, insbesondere wenn die Bezugspersonen diesbezüglich keine Förderung anbieten.

Alle hier beschriebenen Bedarfe werden von der Projektidee aufgegriffen.

„filmreif“ ist als Projekt im Feld der aktiven Medienarbeit konzipiert und muss somit die diesbezüglichen Merkmale, Kriterien und Prinzipien erfüllen.

Im Bereich der Projektmethode setzt das Vorhaben die nach Gudjons postulierten Merkmale um (s. Kapitel 3.4.1). Die Thematik des Films ergibt sich unmittelbar aus der Lebenswelt, den Mitteilungsbedürfnissen und den Interessen der Kinder. Sie setzen ihre Ideen eigenverantwortlich und selbst geleitet mit dem Ziel eines Filmresultates um. Die Arbeit an den Selbstinszenierungen spricht die verschiedenen Sinne an, da sowohl mittels audiovisueller Eindrücke als auch durch die eigene Handhabung der Geräte gelernt wird und fördert zudem durch die kooperative Arbeitsform soziale Fähigkeiten.

Das Projekt strebt eine produzierende Verwendung des Mediums Video durch die Kinder an, ermöglicht so eine Artikulation ihrer Interessen und ist in diesem Sinne eine aktive Medienarbeit (s. Kapitel 3.3). Dem Leitziel eine authentische Erfahrung zu ermöglichen (s. Kapitel 3.3.1) kommt das Vorhaben in besonderer Weise entgegen. Durch die Anregung, die eigene Eingebundenheit in die umgebenden Kulturen zu erkennen wird ein Umdenken und Verändern der Lebensgestaltung, also auch eine schrittweise Befreiung aus determinierenden Strukturen ermöglicht. Das Projekt ist zudem gemäß den in Kapitel 3.3.2 erörterten Kriterien einer aktiven Medienarbeit konzipiert. Es orientiert sich an der kindlichen Sicht- und Darstellungsweise und die Inhalte der Filmarbeit ergeben sich direkt aus den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer. Die Projektidee regt eine eigenständige

Entwicklung der Selbstporträts an und lässt in der Reflexion der Arbeiten alternative Gestaltungsspielräume und Handlungsstrategien sichtbar werden. Zudem fordert es eine handelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbezügen, womit der Maßgabe nach einer Umsetzung des Prinzips des handelnden Lernens entsprochen wird. Da die Teilnehmer in Gruppenkonstellationen agieren und zudem anhand der Besprechungen der gedrehten Szenen und der Ergebnisse anderer Gruppen ein Rückbezug auf eigene Lebensumstände initiiert wird, ist auch die Umsetzung des Lernprinzips der Gruppenarbeit und des exemplarischen Lernens gewährleistet (s. Kapitel 3.3.2).

Der Anforderung, die von Aufenanger dargestellten Transformationen (s. Kapitel 3.4.3) zu gewährleisten wird dieses Vorhaben in Hinsicht auf drei Aspekte gerecht. Erstens wird mittels der Gestaltung eines filmischen Selbstporträts der passive Umgang mit dem Medium Video in einen aktiven verwandelt. Durch die Besprechungen und andere soziale Interaktionen innerhalb der Gruppe wird zweitens dieser Gestaltungsprozess reflektiert und somit in Denken überführt. Erfahren kann drittens in Erleben transformiert werden, wenn die betreuenden Pädagogen Gespräche über die Inhalte der Porträts innerhalb der einzelnen Gruppen und im Austausch mit anderen Gruppen initiieren.

Für die Umsetzung des Projektes wurde aus den in Kapitel 3.5.2 angeführten Gründen das Medium Video als das geeignetste angesehen, um dem Ziel der Entwicklung einer Medienkompetenz näher zu kommen. Zudem besteht seitens vieler Kinder ein großes Interesse an der Gestaltung eines Videofilms (s. Kapitel 3.5.3).

In Kapitel 3.6.1 wurde dargestellt, dass sich die Methode der aktiven Medienarbeit hervorragend dazu eignet, interkulturelles Lernen zu initiieren. Die filmische Selbstinszenierung von Kindern, ermöglicht das Erkennen der eigenen Eingebundenheit in kulturelle Zusammenhänge und, durch die Auseinandersetzung mit den filmischen Darstellungen der anderen Gruppenteilnehmer, auch die Einsicht in kulturelle Differenzen untereinander. Durch die gemeinsame Bearbeitung des entstehenden Filmmaterials können Gespräche über die beobachteten Differenzen angeregt und soziale Fähigkeiten entwickelt werden. Im Vergleich mit den Resultaten anderer Gruppen wird einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe gestärkt und andererseits werden alternative Lebensentwürfe, aber auch Gemeinsamkeiten entdeckt. Somit werden auf mehreren Ebenen Anreize zum interkulturellen Lernen geschaffen. Die Verwendung des Mediums Video unterstützt diese Lernprozesse, da ein kooperatives Zusammenwirken der Gruppenteilnehmer unabdingbar ist (s. Kapitel 3.5.3).

4.2 Projektziele und Methodik

Eine Zielstellung ist für jedes Projekt unabdingbar, da nur durch präzise formulierte Ziele eine spätere Evaluation des Vorhabens ermöglicht wird. Gemäß den von Aufenanger genannten Anforderungen an eine Zielentwicklung werden allgemeine Ziele vorangestellt und ihnen konkrete Ziele untergeordnet (s. Kapitel 3.4.3). Das medienpädagogisch Besondere, das von Aufenanger gefordert wird (s. ebd.), lässt sich innerhalb dieses Modellprojektes den Zielen entnehmen, eine Medienkompetenz zu fördern und aktive Medienarbeit in verschiedenen Institutionen und Einrichtungen zu verankern. Bei der Entwicklung der Ziele des Modellprojektes lassen sich zum einen auf die Teilnehmer bezogene Ziele erkennen, zum anderen aber auch Ziele auf der institutionellen Ebene. Im Folgenden werden zuerst die teilnehmerbezogenen Ziele und die methodischen Aspekte beschrieben, die zu der Verwirklichung der jeweiligen Ziele führen.

Mit dem Projekt „filmreif“ wird vor allem die Entwicklung von Medienkompetenz bei den teilnehmenden Kindern angestrebt. Angesprochen sind hier verschiedene Dimensionen der Medienkompetenz nach Aufenanger (s. Kapitel 3.2.1). Fähigkeiten der ästhetischen Dimension werden speziell während den Vorüberlegungen zu den geplanten Szenen, der Kameraeinstellung, dem Licht, den jeweiligen Ausschnitten und der Regietätigkeit bei der Realisation der eigenen Inszenierung entwickelt. Hier wird den Kindern die künstlerische Verwendung des Mediums Video nahe gebracht und ihre Kreativität angeregt. Fernab von vorgegebenen Formaten wird die ästhetische Wahrnehmung jedes Kindes bezogen auf Gegenstände und Situationen des Alltags und deren audiovisuelle Reproduktion intensiv geschult. Ihr ästhetisches Empfinden wird auch während der Entscheidung über die zu verwendenden Szenen angeregt. Auf der Ebene der Handlungsdimension erlernen die Kinder den Umgang mit der Videotechnik, wobei durch eine Rotation der Aufgaben jedes Kind Einblicke in die verschiedenen Arbeitsabläufe erhält. Sie erhalten Kenntnisse über die dramaturgischen Mittel wie Perspektivwechsel, Musik, Rückblenden und Ähnliches und erlernen so eigene Inhalte mit Hilfe der Technik auszudrücken. Durch diesen handelnden Umgang mit dem Medium verbessern sie in der kognitiven Dimension ihre Möglichkeiten, die Machart von Sendungen allgemein zu durchschauen und können infolgedessen kritischer mit dargebotenen Inhalten umgehen. Sie entwickeln ihre Fernsehfähigkeiten, indem sie selbst erleben wie die Stimmung einer Szene sich durch die Unterlegung mit Musik ändert und können fiktive Inhalte besser von der Realität trennen (s. Kapitel 2.2.2). Die Kinder erleben, dass die einzelnen Szenen Emotionen auslösen und dass deren Art und Intensität mit Hilfe dramaturgischer Mittel steuerbar ist und entwickeln so Kompetenzen der affektiven Dimension. Dies verbessert ihre Möglichkeiten sich der emotionalen Beeinflussung von Sendungen bewusst zu werden. Zusätzlich entdecken sie den Genuss, den das

eigene Produzieren eines Films und das Ansehen der Ergebnisse erbringen kann. Fähigkeiten der moralischen Dimension, wie ethische Überlegungen bezüglich der Auswahl einzelner Szenen oder das Erkennen von der Beeinflussung der eigenen Person durch Medieninhalte, können während der Besprechungen der Szenen innerhalb der Gruppe und der Konfrontation mit den Ergebnissen anderer Gruppen gefördert werden. Allerdings muss der Gehalt von analytischen und reflektierenden Abschnitten im Prozess dem Alter der Kinder angepasst werden, um sie nicht zu überfordern. Kompetenzen der sozialen Dimension können zwar als Folge der Beschäftigung mit alternativen Lebensgestaltungen entstehen, in dem diese Erfahrungen den sozialen Umgang mit Anderen prägen, ihn toleranter gestalten können, sie sind aber in der Arbeit mit dieser Altersgruppe nicht unbedingt anzunehmen.

Eine Betonung liegt in diesem Projekt auf der Förderung von Kompetenzen der ästhetischen Dimension und der Handlungsdimension. Fähigkeiten der affektiven und kognitiven Dimension werden ebenfalls entwickelt. Die moralische Dimension kommt je nach Alter der Teilnehmer und konkreter Projektgegebenheiten unterschiedlich stark zum Tragen. Die soziale Dimension wird durch das interkulturelle Lernen angesprochen, ist aber innerhalb dieses Projektes kaum direkt thematisiert.

Innerhalb der Arbeit an dem Projekt soll außerdem Interkulturelles Lernen angeregt werden. Im gesamten Prozess der Entstehung der Selbstporträts beschäftigen sich die Kinder mit ihrer eigenen Lebensgestaltung und werden hierdurch für die Wahrnehmung ihrer Eingebundenheit in unterschiedliche kulturelle Hintergründe sensibilisiert. Dabei werden im Vergleich zu den Ergebnissen der anderen Kinder und schließlich zu den Filmresultaten anderer Gruppen Differenzen der Lebenswelten sichtbar, die auch thematisiert werden. Hierdurch wird eine Entwicklung vom ethnozentrischen zum ethnorelativen Stadium nach Bennett angeregt (s. Kapitel 3.6). Durch die spielerische und selbst gestaltete Annäherung an eigene und fremde Alltagswelten lernen die Kinder wie nebenher etwas über alternative Orientierungen und Lebenskonzepte. Die Darstellungen anderer Kinder bleiben durch die Parallelen zur eigenen Arbeit nicht abstrakt. Ein tieferes Verständnis für das Gesehene ist möglich. Bei der Gegenüberstellung zu Filmresultaten aus anderen Ländern werden gerade durch das Entdecken von vielen Ähnlichkeiten die Unterschiede anders erlebt und verarbeitet. Die Kinder gewinnen in ihrer Arbeit mehr Klarheit über ihre Lebensgestaltung, können diese durch die entdeckten Alternativen überdenken und erhalten so Unterstützung bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

In den Selbstinszenierungen kommen die Kinder in ihrer Sprache und mit ihrer Ästhetik direkt zu Wort und erhalten so eine weitgehende Ausdrucksmöglichkeit für ihre Anliegen und ihre Sichtweise. Die Kinder anderer Gruppen können auf Grund der kindlichen Perspektive gut in die Darstellung eintauchen. Des Weiteren wird der normale Vermittlungsweg vom Erwachsenen zum Kind umgedreht und es kann ein intergenerativer Austausch

stattfinden. Durch die Wahl des Mediums Video für die Projektumsetzung kann ein breites Publikum erreicht werden, weil diverse Veröffentlichungsmöglichkeiten (Filmvorführungen, Filmwettbewerbe, Internet, Ausstrahlung bei lokalen Sendern und Ähnliches) zur Verfügung stehen.

Da die Szenen frei von den Kindern gestaltet werden können und nicht wie in einem Spielfilm gewissen formalen Vorgaben entsprechen müssen, um die Handlung nachvollziehbar zu machen, werden vermehrt künstlerische und ästhetische Fähigkeiten gefördert. Diese Zwanglosigkeit lässt den Kindern mehr Raum für ihre persönliche Sichtweise und nimmt Rücksicht auf die kindliche Spontaneität. Hierdurch ist es für die Kinder einfacher, sich künstlerisch zu entfalten.

In der Zusammenarbeit der Gruppe bei dem Drehen der Szenen und bei der Auswahl und Verarbeitung des Materials werden vielerlei soziale und kommunikative Kompetenzen entwickelt (vgl. Eder, 1999: 116 f.). Insbesondere schult dieses Vorgehen die Toleranz gegenüber den Sichtweisen anderer Kinder. Da jedes Kind während der Entstehung seiner Selbstinszenierung und bei der Auswahl seiner Szenen selbst Regie führt, gewinnen auch schüchterne Kinder Einfluss und Zutrauen. Alternative Rollenübernahmen und das Erlernen von kooperativen Arbeitsformen werden zusätzlich durch den Wechsel der Aufgabengebiete jedes Kindes (nach dem Rotationsprinzip) und durch die enge Zusammenarbeit in unterschiedlich zusammengesetzten Kleingruppen unterstützt. Auch wird mit dieser Arbeitsweise und dem Zusammenfügen der einzelnen Teile zu einem gemeinsamen Film das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe gestärkt. Und nicht zuletzt erfahren die Kinder, dass bei der Realisation eines Filmvorhabens Verantwortungsgefühl und Disziplin gefordert ist.

Am Ende des Projektverlaufs steht ein fertiges Filmprodukt, mittels dessen unter anderem eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder erreicht werden soll (vgl. Eder, 1999: 118). Der Stolz darüber, den Film geschaffen zu haben, wird durch die Präsentation desselben noch verstärkt. Deshalb sollten neben der Premiere des Films auch weitere Veröffentlichungsmöglichkeiten gesucht werden.

Die folgenden Ziele betreffen die Weiterentwicklung und Ausbreitung der Medienpädagogik und können somit als institutionelle Ziele bezeichnet werden.

Durch sein Angebot an qualifizierender Begleitung der durchführenden Pädagogen strebt das Projekt „filmreif“ an, aktive Medienarbeit auch über das konkrete Projekt hinaus in verschiedenen Einrichtungen und Institutionen zu verankern. Hierzu wird eine Qualifizierung auf technischer, theoretischer, didaktischer und methodischer Ebene geleistet. Das Agieren des Pädagogen während des Projektprozesses wird gemeinsam mit dem Medienpädagogen

wiederholt reflektiert um sicherzustellen, dass erworbenes Wissen auch in ein medienpädagogisches Handeln überführt wird (s. Kapitel 3.4.3). Um die Vermittlung von relevantem Grundwissen effizient zu gestalten, wird begleitendes Lehrmaterial erarbeitet und zur Verfügung gestellt.

Durch den Austausch mit anderen Gruppen, die dasselbe Projekt durchführen, ergibt sich eine Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Angebotsträgern. Dieser Kontakt kann eine Zusammenarbeit über „filmreif“ hinaus in Form eines Austausches verschiedenster Ressourcen oder der Entwicklung neuer Projekte ergeben.

Das Projekt soll sowohl während des gesamten Prozesses als auch in der Nachbereitung einer fundierten Reflexion und Evaluation unterliegen. Um dies in ausreichendem Maße zu ermöglichen, müssen alle Schritte des Projektes dokumentiert und durch ein Controlling reflektiert werden. Mit diesem Vorgehen kann zeitnah auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und sich verändernde Situationen eingegangen werden. Zudem lassen sich neue Erkenntnisse bezüglich der Erfolge eines solchen Projektes gewinnen.

4.2.1 Die Ziele im Überblick

Um die Unterscheidung in übergeordnete und konkrete Ziele des Projektes zu verdeutlichen und eine differenzierte Evaluation zu ermöglichen, werden die Ziele hier noch einmal stichpunktartig aufgeführt.

Ziele der Teilnehmer:

Medienkompetenz

- Fähigkeiten der künstlerischen Verwendung des Mediums Video
- Ästhetisches Empfinden bezogen auf mediale Inhalte
- Ausdrucksmöglichkeiten mittels Videotechnik und ihrer Gestaltungsmittel
- Kritikfähigkeit bezüglich medialer Inhalte
- Entwicklung von Fernsehfähigkeiten
- Bewusstsein über affektive Beeinflussung durch Sendungen
- Ethische Sensibilisierung (in Bezug auf eigene und fremde Darstellungen)
- Erkennen der Einflussnahme von Medieninhalten auf die eigene Person und Lebensgestaltung

Interkulturelle Kompetenz

- Wahrnehmung der eigenen Prägung durch kulturelle Bezüge
- Kennen lernen von alternativen Lebenswelten
- Akzeptanz von Differenzen
- Reflexion und gegebenenfalls Änderung der eigenen Lebensgestaltung

Ausdrucksmöglichkeit für eigene Sichtweisen und Anliegen

- Erkennen und Ausdrücken von individuellen Themen und Mitteilungsbedürfnissen
- Entwicklung persönlicher Darstellungsformen
- Erreichen einer Öffentlichkeit
- Intergenerativer Austausch

Künstlerische und ästhetische Fähigkeiten

- Entwicklung von Kreativität
- Fertigkeiten des ästhetischen und künstlerischen Ausdrucks
- Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit bezogen auf Gegenstände und Situationen des Umfeldes

Soziale und kommunikative Kompetenzen

- Toleranz (gegenüber Darstellungen, Überzeugungen und Lebensgestaltungen anderer Personen)
- Möglichkeit der Übernahme einer alternativen Rolle innerhalb der Gruppe
- Erlernen kooperativer Arbeitsformen
- Verantwortungsgefühl
- Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls der Gruppe

Stärkung des Selbstbewusstseins

Institutionelle Ziele:

Verankerung von aktiver Medienarbeit in verschiedenen Institutionen und Einrichtungen

- Projektbegleitende Qualifizierung der Pädagogen
- Reflexion des medienpädagogischen Handelns der Pädagogen

Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Angebotsträgern

- Initiieren dieses Projektvorhabens in verschiedenen Institutionen und unterschiedlichen Gruppen
- Austausch mit anderen an diesem Projekt arbeitenden Gruppen

Reflexion und Evaluation

- Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Wirkung eines solchen Projektes

4.2.2 Methodisches Vorgehen

Bei der Planung des Projektes muss unter anderem eine altersgemäße Umsetzung bedacht werden. Je nach Alter der Teilnehmer unterscheidet sich die Herangehensweise zum Beispiel

maßgeblich bezüglich der Zeitspanne, in der das Projekt effektiv zu gestalten ist. Kinder im Alter von 6 – 8 Jahren benötigen noch weit mehr Unterstützung bei den einzelnen Arbeitsschritten als ältere Kinder und können das Drehen der Sequenzen noch nicht autark bewerkstelligen. Der Schnitt und die Nachvertonung müssen weitgehend durch die Pädagogen geleistet werden. Somit ist der Betreuungsaufwand mit jüngeren Kindern weit höher und ein selbstständiges Arbeiten in Kleingruppen nicht möglich (vgl. Lutz, 2003: 77). Falls dieser Mehraufwand nicht durch ausreichendes Personal aufgefangen werden kann, muss der Zeitrahmen dementsprechend ausgeweitet werden.

Trotzdem ist dieses Projekt, wenn auch mit höherem Betreuungsaufwand, durchaus mit jüngeren Kindern zu verwirklichen. Im Gegensatz zu den Anforderungen, die an die Arbeit an einem Spielfilmprojekt gestellt sind, müssen die Kinder nicht die Übersicht über komplexe Handlungsabläufe und den Gesamtzusammenhang der Story behalten. Dies schließt eine kognitive Überforderung aus und ermöglicht ein Eingehen auf die spontane Herangehensweise, die persönlichen Interessen und das jeweilige Befinden der Kinder. Damit lässt das Modellprojekt viel Raum für individuelle und kreative Lösungen.

Vorteile bieten sich bei Gruppen, die eine große Altersspanne umfassen. Hier kann älteren Kindern Verantwortung für die Arbeit und die technische Ausstattung einzelner Kleingruppen übertragen werden, was einerseits ein paralleles Arbeiten an den Szenen und andererseits ein Mehr an Selbststeuerung und Unabhängigkeit gegenüber den Pädagogen ermöglicht. Dies führt zu einer weiteren Stärkung des Verantwortungsgefühls und Selbstbewusstseins. Außerdem kann der Selbständigkeit und Eigenwilligkeit der Kinder mehr Raum gegeben werden.

Mit dem Alter der Kinder ist auch das Verhältnis von kognitiven (reflektierenden, analytischen) zu affektiven (kreativen, gestaltenden) Lernprozessen verknüpft. Insgesamt sollten kreativ-gestaltende Anteile der Arbeit überwiegen und bei kleineren Kindern fast ausschließlich den Projektverlauf bestimmen (vgl. Große-Loheide, 2002: 202 ff.). Bezogen auf die Vermittlung von Wissen über Filmsprache, Drehbuchentwicklung und die Technik von Video bedeutet dies, sich auf die nötigsten Kenntnisse zu beschränken und die Lernschritte durch eigene Erfahrungen der Kinder sowie durch Ausprobieren zu beflügeln. Es sollte weniger eine verbale Reflexion des Filmmaterials das Gruppengeschehen dominieren, sondern vielmehr ein ästhetisch-sinnlicher Zugang gefunden werden (vgl. Kohm, 2005: 259 f.) Das interkulturelle Lernen sollte ebenfalls hauptsächlich durch die handelnde Gestaltung des Films und die emotionale Betrachtung der Ergebnisse initiiert werden. Mit zunehmendem Alter der Kinder können solche analytischen und verbal-reflexiven Abschnitte das Projekt ein wenig mehr prägen und der Umfang der Wissensvermittlung kann erweitert werden.

Die Rolle der Pädagogen im Projektverlauf sollte in einer beratenden Begleitung der Kinder liegen. Sie bieten Hilfe an und initiieren Gruppen- und Arbeitsprozesse, halten sich im gesamten Projektverlauf aber möglichst zurück, um die kindliche Erzählweise zu erhalten und eine Selbststeuerung der Gruppe zuzulassen (vgl. Schell, 2003: 189). Die Lern- und Arbeitsprozesse und schließlich das Ergebnis sollten weitestgehend von den Kindern bestimmt werden. Dabei haben die Pädagogen die Aufgabe situativ eine gute Mischung aus direkter und non-direkter Leitung der Gruppe zu finden, um einerseits Sicherheit anzubieten und andererseits die freie Gestaltung der Kinder zu ermöglichen. Zu Beginn des Projektes „filmreif“ sind zumeist klare Anweisungen nötig, um die Arbeit anzustoßen, während die Pädagogen sich im weiteren Verlauf mehr zurückziehen können, da die Kinder zunehmend in der Lage sind ihre Arbeitsschritte eigenständiger zu planen (vgl. Kohm, 2005: 259). Abhängig ist dieser Leitungsstil wiederum von dem Alter und den Fähigkeiten der teilnehmenden Kinder.

Um die Kinder in beschriebener Weise angemessen unterstützen zu können, müssen die Pädagogen über eine medienpädagogische Kompetenz verfügen, beziehungsweise diese im Projektverlauf entwickeln (s. Kapitel 3.4.3). Das Initiieren von interkulturellen Lernprozessen erfordert von den Pädagogen des Weiteren eigene interkulturelle Kompetenzen (s. Kapitel 3.6).

Der benötigte Zeitrahmen für „filmreif“ wird neben dem Alter auch von dem Kenntnisstand der Kinder bestimmt. Es sollte in jedem Fall genug Zeit für die Vollendung des Films eingeplant werden, da ein Projektabbruch frustrierend für alle Beteiligten ist (vgl. Schell, 2003: 188). Wie erwähnt nimmt die Umsetzung des Projektes bei jüngeren Kindern weit mehr Zeit in Anspruch. Zusätzlich hängt der Zeitrahmen von der Anzahl der zur Verfügung stehenden Kameras, der personellen Ausstattung des Projektes sowie den sozialen, gestalterischen und technischen Kompetenzen der Teilnehmer ab. Hier ist zu überlegen, ob die Verantwortung für die technischen Mittel den Kindern übertragen werden kann oder genug Pädagogen am Projekt mitwirken um ein paralleles Drehen mehrerer Kleingruppen zu ermöglichen. Ist dies der Fall, kann das Projekt in relativ kurzer Zeit umgesetzt werden. Insgesamt ist aber eine längerfristige Beschäftigung mit den Selbstporträts zu bevorzugen, da beispielsweise ein Lernen durch unterlaufene Fehler oder ein Verbessern der Filmsprache nur bei wiederholtem Drehen von eigenen Szenen stattfinden kann (vgl. ebd.: 269). Gleichzeitig benötigt die Entstehung von Kreativität und vieler der beabsichtigten Denkprozesse Zeit. Gerade bei der Arbeit mit Kindern läuft ein Projekt mit einer zu knappen Zeitplanung Gefahr, überwiegend von Pädagogen bestimmt zu werden, da diese vermehrt eingreifen müssen, um die fristgerechte Fertigstellung des Filmprodukts sicherzustellen.

Dies wirft die Frage auf, ob bei „filmreif“ eine Prozess- oder Produktorientierung favorisiert werden soll. In diesem Vorhaben ist zur Zielerreichung die Fertigstellung eines präsentablen Produktes elementar. Nur so kann das Erreichen einer Öffentlichkeit und der Austausch mit anderen Gruppen funktionieren. Gleichzeitig kommt der kreativen und reflexiven Seite, also der Entwicklung von ästhetisch-kreativen und interkulturellen Kompetenzen bei einem zeitlich zu straff organisierten Vorgehen nicht genug Raum zu (vgl. ebd.: 258). Hier muss also eine Produktorientierung mit einer Prozessorientierung vereinbart werden. Möglich wird dies bei „filmreif“, indem zwar schnelle Ergebnisse erreicht werden können, einzelne Szenen aber im Verlauf noch ergänzt, verbessert oder ganz ausgewechselt werden können. Gleichzeitig erbringt die künstlerische Ausgestaltung eine Freiheit bezüglich der Qualität der Szenen. Verwackelte Bilder und kaum hörbare Töne sind tolerabel, da sie zumeist nicht das Verständnis der Filmgeschichte beeinträchtigen. Dies steht im Gegensatz zu der Arbeit an einem Spielfilmprojekt, in dem eine bestimmte Story verfilmt wird, dessen Dreharbeiten einem festen Plan folgen und bei dem Requisiten und Drehorte bedacht werden müssen. Die Selbstinszenierungen können spontan und ohne viel Aufwand gedreht werden und so relativ schnell ein vorzeigbares Produkt ergeben. Bei genug Zeit und Motivation der Teilnehmer kann die Arbeit aber auch intensiviert und die Szenen im Nachhinein ausgebaut werden. Es dürfen seitens der Pädagogen aber keine zu hohen qualitativen Erwartungen an den Film gestellt werden, im Vordergrund muss immer die Zielerreichung des Projektes und der Spaß der Kinder an der Arbeit und den Resultaten liegen.

4.2.3 Konkrete Durchführung

Denkbare Gruppenkonstellationen für dieses Projektvorhaben finden sich beispielsweise in der Kindertagesstätte oder im Kindergarten im Bereich der Hortgruppen. Das Projekt kann über einen längeren Zeitraum laufen oder in Form eines Ferienprogramms angeboten werden, welches aber wegen des meist geringen Alters der Kinder nicht zu kurz konzipiert werden darf. Mit Schulklassen ist dieses Projekt an Ganztagschulen innerhalb der Neigungskurse oder im Rahmen einer Projektwoche realisierbar. In einer Projektwoche müssen allerdings aus Gründen der relativ knappen Zeit viele Kleingruppen parallel drehen, wofür wiederum ausreichend Kameras und pädagogisches Personal zur Verfügung stehen müssen. Möglich ist außerdem ein Einsatz des Projektes im Rahmen eines Schüleraustauschprogramms. Auch gibt es bereits verschiedene Kindergruppen in Form von offenen Angeboten in Soziokulturzentren und anderen Einrichtungen, die für ein solches Projekt gewonnen werden können. Des Weiteren können an jeglichen Einrichtungen, die Kinder durch diverse Angebote ansprechen (Soziokulturzentren, Museen, Theaterhäuser und Ähnliche) neue Gruppenzusammenschlüsse initiiert werden.

Bei der Konzeption des Angebots für verschiedene Gruppen muss aber immer die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder gewährleistet sein (vgl. Schell, 2003: 122 ff.). Diesbezüglich ist eine Vorstellung des Projektes durch die Pädagogen ratsam, nach der sich die Kinder dann für oder gegen eine Teilnahme entscheiden können.

Hinsichtlich der unterschiedlich ausgeprägten Möglichkeiten von Kindern, die Chancen der Medien auszuschöpfen (s. Kapitel 2.3), sollte vorrangig auf eine Förderung von Gruppen mit schwierigem sozialen Hintergrund geachtet werden. Da „filmreif“ möglichst weitreichende Anwendung finden soll und Differenzen zwischen den Gruppen das Vorhaben bereichern, ist es allerdings nicht auf diese Teilnehmergruppen zu beschränken.

Der Einstieg in das Projekt und der Zugang zu den eigenen Themen der Kinder sollte durch ein spezielles Programm erleichtert werden. Hilfreich kann hier ein Sammeln von Ideen und Vorstellungen zum Thema Selbstporträts (Brainstorming) oder das Anschauen von mitgebrachten Fotos der Kinder in der Gruppe sein. Zusätzlich können beispielsweise Selbstdarstellungen diverser Künstler herangezogen oder einschlägige Ausstellungen besucht werden (vgl. Schell, 2003: 186). Dabei sollte darauf geachtet werden dieses Einstiegs-material so zu wählen, dass die Kinder nicht zu sehr von den gesehenen Ideen beeinflusst werden. Dies kann vermieden werden, wenn auf eine alternative Darstellungsform des Themas geachtet wird (zum Beispiel Fotografie, Malerei oder Collage).

Bei der Wahl des Einstiegsprogramms muss wiederum das Alter der Kinder berücksichtigt werden. Sind die Teilnehmer jünger, wird die zeitnahe Umsetzung von Ideen favorisiert. Dies kann auch eine Entwicklung der Ideen vor Ort und den sofortigen Dreh der Szenen bedeuten.

Die begleitende Reflexion (Controlling) des Projektes wird am Besten mittels einer täglichen Besprechung der beteiligten Pädagogen über den Fortgang und die Zwischenbilanzen des Vorhabens gewährleistet, die schriftlich festgehalten werden sollte. So kann auch das methodische Vorgehen auf seine Effektivität hin überprüft und an veränderte Situationen angepasst werden. Zudem muss für jede Gruppenaktivität im Rahmen des Projektes ein Protokoll geschrieben werden, in dem Arbeitsabläufe und eigene Beobachtungen zum Projektverlauf vermerkt sind.

Wie vorab erwähnt hängt der Umfang und die Komplexität der Einführung in Technik und Gestaltungsmittel des Mediums vom Alter der Kinder ab. Sie sollte aber in jedem Fall nicht zu lang ausfallen und einen praktischen, handelnden Zugang beinhalten. Beispielsweise können die Kinder durch eine Direktübertragung von der Kamera auf eine Leinwand oder einen Monitor die Wirkung eines Schwenks, eines Stativ- oder Zoomeinsatzes,

verschiedenster Einstellungen und Perspektiven, sowie der Ausleuchtung und der Tonaufnahmen sofort nachvollziehen und ausprobieren (vgl. Eder, 1999: 116).

Ein Drehbuch wird abhängig von Alter und Persönlichkeit der Teilnehmer sowie von dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen mehr oder weniger intensiv erarbeitet (vgl. Anfang, 2003: 165 f.). Eine Vereinfachung kann das Erstellen einer Ideenskizze, die lediglich die Intention und den inhaltlichen Aufbau des Selbstporträts enthält, bieten (vgl. ebd.: 173). Da bei diesem Vorhaben Spontaneität bezüglich der Drehorte und Requisiten möglich ist, kann das Drehbuch gegebenenfalls auch ganz weggelassen werden.

Vor Beginn der Dreharbeiten sollten verbindliche Absprachen der Zusammenarbeit in der Gruppe getroffen werden. Besonders wichtig ist die Übereinkunft über einen Verhaltenskodex untereinander, der besonders eine akzeptierende Haltung gegenüber anderen Beiträgen festlegt. Dies ist relevant, da keine zwanglosen Ergebnisse zu erwarten sind, wenn der Gruppenprozess von negativen Äußerungen über Lebensinhalte und deren Darstellungen überschattet wird und damit ein effektiver Projektverlauf gefährdet ist. Zudem sollte das Rotationsprinzip der Aufgaben angesprochen und die Länge der einzelnen Beiträge festgelegt werden (vgl. Eder, 1999: 116).

Die Aufgabenverteilung bezüglich Regie, Kamera, Ton und in einigen Fällen auch der Darsteller muss klar kommuniziert werden (vgl. Kohm, 2005: 275). Diese Zuständigkeiten ergeben eine Verantwortung jedes Kindes für die Produktion und eine Übersichtlichkeit während der Dreharbeiten. Zudem sollten die Aufgaben rotieren, so dass jedes Kind Kompetenzen auf verschiedenen Gebieten entwickeln kann (vgl. Schell, 2003: 191). Innerhalb der Kleingruppen wird beispielsweise immer derjenige Regie führen, dessen Szenen gedreht werden, und er wird auch in der Zusammenstellung und Auswahl der Szenen im Zweifelsfall das letzte Wort über die Entscheidung bezüglich seiner Selbstinszenierung behalten. Hierdurch kommen auch stillere Teilnehmern zum Zuge und der Grad des Engagements in der Gruppe steigt, da sich jeder einbringen kann (vgl. Kohm, 2005: 267). Die verschiedenen Drehtermine und die jeweiligen Aufgaben jedes Kindes müssen klar aufgeteilt und für jeden nachvollziehbar sein. Hier bietet sich das Aufhängen eines Plans im Gruppenraum an.

Im Arbeitsverlauf muss auf eine wiederholte Präsentation von Zwischenergebnissen geachtet werden. Das Ansehen von gedrehten Sequenzen zeigt die Möglichkeiten des Mediums auf und ermöglicht ein prozessuales Lernen durch entdeckte Fehler (vgl. ebd.: 269). Außerdem schafft dieses Vorgehen Teilerfolge und Motivation für die Weiterarbeit, unterstützt die Entwicklung von Ideen, bringt den Kindern Spaß und beflügelt insgesamt den Gruppenprozess.

Mit der Präsentation hängt auch die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse zusammen, die wichtige Lernprozesse initiiert (vgl. Anfang, 2003: 113).

Im Zuge der Präsentationen treffen die Kinder auch die Entscheidungen über Auswahl und Zusammenstellung der Szenen. Um einen effizienten Ablauf der Arbeiten zu gewährleisten und allen Kindern Aufgaben zuteilen zu können, bietet es sich an, immer die Kinder entscheiden zu lassen, die gerade nicht an den Dreharbeiten einer Kleingruppe mitwirken. Hierbei muss jedoch die Anwesenheit des Kindes, dessen Szenen zur Debatte stehen, gewährleistet sein. Bei einem Projekt mit kleineren Kindern und besonders bei einem engen Zeitfenster sollten die Pädagogen den Schnitt der Szenen übernehmen. Dies sollte zügig nach ihrer Auswahl geschehen, um schnell fertige Teile des Films präsentiert zu können (vgl. ebd.).

Ein wichtiger Bestandteil des Modellprojektes ist die Veröffentlichung der Ergebnisse. Dies geschieht zuerst in Form einer Premiere, deren Datum frühzeitig festgesetzt werden muss, damit die Familie, Freunde und Bekannte der Kinder rechtzeitig eingeladen werden können. Es empfiehlt sich die Planung eines Rahmenprogramms, wie beispielsweise ein gemeinsames Kaffee/Tee trinken, das Zeigen von Filmergebnissen anderer Gruppen oder die Einladung eines Künstlers, der den Kindern eigene Selbstinszenierungen vorstellt. Hierdurch wird die Relevanz der Premiere hervorgehoben und es bestärkt die Kinder in ihrem Gefühl etwas Wertvolles geleistet zu haben. Zusätzlich werden weitere Publikationsmöglichkeiten, wie die Teilnahme an Wettbewerben, die Ausstrahlung der Resultate bei regionalen Sendern (Offener Kanal, TIDE) und die Bereitstellung des Films im Internet gesucht. Dabei muss auf nötige rechtliche Vorkehrungen geachtet werden. Für jede Veröffentlichung müssen Einverständniserklärungen von den Erziehungsberechtigten der Teilnehmer vorliegen und das Urheberrecht beachtet werden (vgl. Kohm, 2005: 277 f.).

Wünschenswert ist eine gemeinsame Vorführung aller bei diesem Vorhaben entstandenen Filme. Eine solche Veranstaltung würde den Kindern ermöglichen, ihre Filme auch einem außenstehenden Publikum zu präsentieren und persönliche Kontakte mit den Kindern anderer Gruppen herzustellen. Um außenstehende Besucher zu erreichen, sollte mittels einer breiten Öffentlichkeitsarbeit auf die Veranstaltung hingewiesen und ihre Attraktivität durch ein entsprechendes Rahmenprogramm gesteigert werden. Eine derartige Veranstaltung würde „filmreif“ auf gelungene Weise abrunden und besonders die Zielerreichung hinsichtlich dem Erreichen einer Öffentlichkeit, der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Vernetzung von verschiedenen Angebotsträgern unterstützen. Zu prüfen ist allerdings, ob die finanzielle Ausstattung für dieses kostspielige Vorhaben ausreicht und ob die Distanz zwischen den Wohnorten der Teilnehmergruppen ein persönliches Erscheinen zulässt.

Der Austausch mit anderen an „filmreif“ beteiligten Gruppen liegt zum einen in der Betrachtung ihrer Filme. Er sollte aber auch durch ein persönliches Treffen der Gruppen oder, falls dies nicht möglich sein sollte, durch ein Kontaktaufnahme via Internet intensiviert werden. Eine Möglichkeit des Zusammentreffen der Gruppen bietet die oben erwähnte Gesamtvorführung aller Resultate des Projektes. Dieser Kontakt könnte durch spezielle Angebote für die Teilnehmer im Rahmenprogramm der Veranstaltung initiiert und ausgebaut werden. Es kann für Gruppen aber auch sinnvoll sein, den Austausch mit einer einzelnen Gruppe besonders eng zu gestalten. Beispielsweise kann die parallele Arbeit an dem Film und der spätere Austausch darüber hilfreich bei Spannungen zwischen zwei nahegelegenen Schulen oder den Kindern zweier Stadtteile wirken.

Den Abschluss des Projektes mit der Gruppe sollte in einer kritischen Reflexion des eigenen Filmresultats und in einer vergleichenden Betrachtung von Filmen anderer Gruppen liegen. Für eine fundierte Evaluation des Projektes sollte ein Feedback der teilnehmenden Kinder über das Projekt eingefordert werden. Zusätzlich kann ein Fragebogen für die Beurteilung der Zielerreichung hilfreich sein. Nicht vergessen werden sollte ein durch die Gruppe selbst gewählter, abschließender Programmpunkt, wie beispielsweise ein gemeinsames Eis oder Waffel essen.

Die Evaluation des Projektes bietet die Möglichkeit einer Projektauswertung bezüglich der Zielerreichung und der angewandten Methodik. Sie ist mit Hilfe der erhobenen Daten aus der Dokumentation der Gruppenstunden und der Besprechungen, der Feedbackrunde und gegebenenfalls aus den Ergebnissen der Fragebögen durchzuführen. Nun sollten die Ergebnisse mit denen anderer Gruppen verglichen und die angewandte Methodik und Didaktik validiert werden.

4.3 Planung des Projektes

Eine genaue Planung des Projektes „filmreif“ kann erst vorgenommen werden, wenn die Teilnehmer und der Rahmen, in dem das Angebot stattfindet, feststehen. An dieser Stelle lassen sich aber wichtige Komponenten zusammenstellen, die einer detaillierten Planung zugrunde gelegt werden können.

4.3.1 Phasenplanung

Wie im Abschnitt 4.2.2 dargestellt, variiert die zeitliche Gestaltung des Projektes je nach Gruppenstärke, Alter der Teilnehmer, Anzahl der Pädagogen und technischer Ausstattung.

Diese Phasenplanung kann also nur skizzenartig die einzelnen Schritte des Vorhabens darstellen und grob ihren jeweiligen zeitlichen Umfang innerhalb des Projektes andeuten.

Tabelle 2: Phasenplanung des Projektes „filmreif“

| | |
|--|--|
| PROJEKTVORPHASE | Informationsmaterial über das Vorhaben und Begleitmaterial für die Pädagogen erstellen |
| | Kontakt zu Gruppen oder einzelnen Kindern herstellen |
| | Vorstellung des Projektes in einer Gruppe oder vor einzelnen Kindern / Entscheidung der Kinder über eine Teilnahme |
| | Differenzierte Ressourcen- und Phasenplanung für die jeweilige Gruppenarbeit |
| PROJEKTPHASE | Einführung in das Thema Selbstporträt |
| | Einführung in das Medium Video mit kleinen Übungen |
| | Erarbeiten eines Drehbuchs oder einer Ideenskizze (zeitlicher Umfang hängt stark von Teilnehmern ab) |
| | Festlegen und Aufhängen eines Plans bezüglich der Drehtermine und der jeweiligen Aufgaben der Kinder |
| | Drehen der Porträts in variierenden Kleingruppen |
| | Konkretisierung der Drehbücher/Ideenskizzen |
| | Zeigen der Zwischenergebnisse |
| | Entscheidung über die Auswahl der Szenen |
| | Zusammenstellung der Szenen |
| | Schnitt der Sequenzen durch die Pädagogen, eventuell in Zusammenarbeit mit einzelnen interessierten Teilnehmern |
| Premiere | |
| Austausch mit den Ergebnissen anderer Gruppen und gegebenenfalls Treffen der Gruppen | |
| Abschluss des Projektes (Reflexion, Feedback, gemeinsames Programm) | |
| PROJEKTAUSWERTUNG | Evaluation des Projektes |
| | Gegebenenfalls weitere Veröffentlichungen des Films |

4.3.2 Ressourcenplanung

Die benötigten technische Ressourcen bilden 2-5 Kameraausstattungen, die jeweils aus einer Kamera, einem Stativ, einem Mikrofon und einem Paar Kopfhörern bestehen. Die Anzahl variiert je nach Gruppengröße und der zur Verfügung stehenden Zeit. Muss das Projekt zügig realisiert werden und ist dies auf Grund der Eigenständigkeit der Teilnehmer und der Anzahl der mitwirkenden Pädagogen möglich, sind mehr Kameras nötig, um paralleles Drehen zuzulassen. Immer muss eine Kamera und das nötige Zubehör als Reserve eingeplant werden, falls die Technik versagt. Bei einer Gruppengröße von ungefähr 10 Kindern sind 1-2 Kameraausstattungen nötig, bei 15 2-3 Ausstattungen, bei 20 sind es schon 3-4 und bei 25 Kindern werden mindestens 4 Kameras mit Zubehör benötigt. Optimal wäre es, für die technische Einführung zu Beginn der Projektphase über zusätzliche Kameras zu verfügen. Gut wäre hier, wenn jeweils drei Kinder mit einer Kamera arbeiten könnten.

Zusätzlich bedarf es eines digitalen Schnittplatzes beziehungsweise eines Rechners mit entsprechender Software.

Für die Präsentation der Zwischenergebnisse wird ein Monitor oder ein Beamer mit einer Leinwand benötigt. Für die Premiere sollte Letzteres vorhanden sein.

Die für die Durchführung benötigten personellen Ressourcen stehen in Abhängigkeit zu dem jeweiligen Rahmen der einzelnen Gruppen und der vorhandenen pädagogischen Kräfte. Jede Gruppe, die das Projekt umsetzt, muss von mindestens einem Medienpädagogen begleitet werden, um die medienpädagogische Qualifikation der übrigen Pädagogen sicherzustellen. In den meisten Zusammenhängen müssen die personellen Kräfte vor Ort von einem Team von zwei (Medien-) Pädagogen unterstützt werden. Handelt es sich beispielsweise um eine Hortgruppe mit ca. 27 Kindern und zwei Betreuern muss davon ausgegangen werden, dass sich einige Kinder gegen eine Teilnahme am Projekt entscheiden. Die Betreuung dieser Kinder muss durch einen der Betreuer sichergestellt werden. Um dann noch die Arbeit in Kleingruppen zu gewährleisten, werden bei einer verbleibenden Gruppenstärke von ca. 15-20 Kindern drei pädagogische Kräfte benötigt. Werden Gruppen neu initiiert sind wiederum mindestens zwei Pädagogen nötig, wobei hier die Gruppengröße auf maximal 15 Kinder beschränkt sein sollte. In einigen Fällen, wie zum Beispiel in einer Projektwoche mit älteren, selbstständigen Kindern (ab 12 Jahre) und einer relativ kleinen Gruppe kann allerdings schon die Unterstützung eines Medienpädagogen ausreichen.

Die räumlichen Ressourcen sollten aus mindestens zwei Räumen bestehen, um verschiedene Arbeitsabläufe zur gleichen Zeit zu ermöglichen. Bei großen Gruppen kann es zum Beispiel nötig sein, die Gruppe aufzuteilen, damit eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstehen

kann. Von den beiden Räumen muss einer relativ groß sein, um ausreichend Platz für gemeinsame Gruppenaktivitäten zu bieten. Eine Ausstattung der Räumlichkeiten mit Tischen und Stühlen ist in einem gewissen Umfang wünschenswert, damit die Kinder schriftlich und eventuell mit Hilfe von Zeichnungen an ihren Drehbüchern/Ideenskizzen arbeiten können. Für die Uraufführung des Films muss ein großer Raum gefunden werden, der alle Kinder und ihre Angehörigen fassen kann. Zusätzlich brauchen die Pädagogen einen Büroraum mit der zugehörigen Ausstattung.

Eine differenzierte Aufstellung der nötigen finanziellen Ressourcen ist an dieser Stelle nicht möglich, da die exakten Kostenfaktoren und deren Höhe ohne Kenntnis der genauen Rahmenbedingungen nicht zu ermitteln sind. Es handelt sich hier also lediglich um die grobe Auflistung der möglichen Kostenfaktoren.

Kosten jeder Teilnehmergruppe:

- Gehalt der Medienpädagogen / Pädagogen
- Raummieten
- Leihgebühren für technisches Equipment
- Kosten für technisches Material (Aufnahmebänder und Ähnliches)
- Mietkosten für die Schnittplatznutzung/beziehungsweise Kaufpreis für die Software
- Büro- und Kommunikationsmittel
- Kosten für Einstiegsmaterialien oder dazugehöriges Programm (Kunstabbücher, Museumseintritt und Ähnliches)
- Kosten für Rahmenprogramm (Premiere, Gruppenabschluss, Zusammenführung von Gruppen)
- Kosten für Vervielfältigung des Films (jedes Kind sollte eine Kopie erhalten)
- Kosten für persönlichen Austausch mit anderen Gruppen (Reisekosten und Ähnliches)

Zusätzliche Kosten des Gesamtprojektes:

- Kosten für Gestaltung und Druck von Lehrmaterialien und Informationsmaterial über das Projekt
- Büro- und Kommunikationsmittel
- Kosten für Gesamtveranstaltung aller Teilnehmergruppen (Vorführung der Filme, Rahmenprogramm, Öffentlichkeitsarbeit)

5 Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern

Die Konzeption des Modellprojektes „filmreif“ erfolgte in erster Linie in Bezugnahme auf Angaben einschlägiger Literatur über Methodik und Zielbereiche von medienpädagogischen Projekten. Weiterhin flossen persönliche Erfahrungen in die Entwicklung des Projektes ein, die während eines Kurzfilmprojektes mit Kindern einer Hortgruppe gewonnen werden konnten. Um diese Grundlagen um den reichen Erfahrungsschatz praktizierender Medienpädagogen zu erweitern, bot sich eine Befragung von Experten aus Hamburg an, die bereits lange im Bereich der aktiven Medienarbeit mit Kindern tätig sind. Ziel war es, durch die gewonnen Aussagen der Experten eine Bereicherung des Konzeptes und eine Aufdeckung von etwaigen Problembereichen innerhalb der Zielsetzung und der Methodik zu erreichen. Änderungen und Erweiterungen, die sich aus den Resultaten der Befragung ergeben, werden unter 5.4 dargestellt und bei einer eventuell folgenden praktischen Durchführung des Projektes berücksichtigt.

5.1 Fragestellung und Interesse

Ziel der Befragung war es, herauszufinden, ob nach Einschätzung der Experten die dargelegte Zielstellung des hier vorgestellten Modellprojektes grundsätzlich zu erreichen wäre und welches methodische Vorgehen diesen Prozess unterstützen würde. Dabei war auch von Interesse, ob die Erfahrungen der Medienpädagogen sich mit den diesbezüglichen Angaben aus der Literatur decken oder ihnen widersprechen würden. Im Hinblick auf die Methodik bezog sich die Fragestellung auf alle in Kapitel 4.2.2 und einige der unter 4.2.3 dargelegten Aspekte des Vorgehens. Von Interesse war hier, ob und wie nach Einschätzung der Experten auf das Alter der teilnehmenden Kinder eingegangen werden muss und inwieweit die Zeitgestaltung Einfluss auf das Erreichen der Ziele hat. Konnten die Medienpädagogen beispielsweise bei ihrer Arbeit beobachten, dass Kinder intensivere Lernprozesse durchlaufen, wenn ein Projekt über einen längeren Zeitraum läuft oder eher, dass eine kurze Projektzeit eine effektivere Wirkung erzielt, da die Kinder Resultate ihrer Arbeit schneller erhalten? Oder würden die Befragten hier je nach Alter der Kinder Unterschiede sehen? Weiterhin sollte erhoben werden, welche Rolle die am Projekt beteiligten Pädagogen nach Meinung der Experten einnehmen sollten, um besonders Zielen wie der Entwicklung von Kreativität und der persönlichen Darstellungsformen von Kindern näherzukommen und über welche Kompetenzen sie verfügen sollten, um den Kindern bei den Lernprozessen ausreichend Unterstützung bieten zu können. Auch sollte herausgefunden werden, ob die Experten den Projektverlauf eher zugunsten einer Prozess- oder einer Produktorientierung

gestalten würden oder ob sie auf Grundlage ihrer praktischen Arbeit einen Mittelweg zwischen beiden Orientierungen für möglich und sinnvoll halten. Weiterhin waren Punkte der konkreten Umsetzung von Interesse, die nur von einzelnen Autoren als notwendig erachtet wurden, da die Aussagen der Experten hier eine Klärung versprochen. In diesem Zusammenhang wurde erfragt, ob seitens der Experten ein spezielles Programm als Zugang zu dem Thema Selbstporträts als sinnvoll und notwendig erachtet wird oder ob sie wegen einer möglichen Beeinflussung der Kinder auf Derartiges verzichten würden. Außerdem sollte erhoben werden, inwieweit eine Absprache über einen Verhaltenskodex die Gruppenarbeit günstig beeinflussen würde und ob die Pädagogen ebenso wie Schell der Überzeugung sind, dass eine freiwillige Teilnahme eines jeden Kindes an einem solchen Projekt unerlässlich ist.

5.2 Methodik der Befragung

Den ausgewählten Medienpädagogen wurde ungefähr eine Woche vor der Befragung die Beschreibung des Projektes und deren Zielstellung per Mail zugesandt (s. Kapitel 4/4.2/4.2.1). Diesen Teil der Arbeit sollten sie vorab lesen, um über das Projekt in ausreichendem Maße informiert zu sein.

Die Befragung der Experten erfolgte in Anlehnung an die Form des leitfadengestützten Experteninterviews. Diese zählt zu den qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung und ist dadurch gekennzeichnet, dass der Forschende anhand eines zuvor erarbeiteten Leitfadens Experten mündlich zu ihrem Wissen über den Forschungsgegenstand befragt (Näheres zum Experteninterview: Liebhold/Trinczek, 2002 und Meuser/Nagel, 2002).

Der Vorteil einer qualitativen Befragung gegenüber einer quantitativen Befragung in Form eines Fragebogens mit geschlossenen Fragen wurde darin gesehen, dass unter Nutzung eines Interviewleitfadens zwar zielgerichtetes, gleichzeitig aber auch offenes Fragen und Nachhaken ermöglicht wird (vgl. Schmidt-Grunert, 1999: 36). Die Situationsdefinition des Experten und seine Bewertung kann dadurch besser erfasst werden als durch einen Fragebogen. Der Experte teilt dem Interviewenden mündlich sein Erfahrungswissen mit und eröffnet gegebenenfalls bislang nicht beachtete Aspekte des Forschungsgegenstandes. Experten sind dabei selbst Teil des Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht und verfügen dort über Erfahrungswissen, welches sie dem Forschenden zur Verfügung stellen. In Abgrenzung zu anderen Interviewformen, zum Beispiel dem problemzentrierten Interview nach Witzel (vgl. ebd.: 40-60) ist im Experteninterview nicht die gesamte Person des Befragten mit seinem biographischen Hintergrund Gegenstand der

Analyse, sondern lediglich das jeweilige Fachwissen des Experten (vgl. Meuser/Nagel, 2002: 74).

5.2.1 Der Fragebogen

Für die Durchführung der Befragung wurde ein thematisch strukturierter Interviewleitfaden entwickelt, an dem sich die Gesprächsführung orientierte. Ein Leitfaden stellt sicher, dass der Gesprächsverlauf auf die leitenden Forschungsfragen fokussiert bleibt, gewährleistet die Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews und erleichtert deren Auswertung. Zudem erfordert die Erstellung eines Interviewleitfadens vorab eine konzeptionelle Aufbereitung des Themas und ermöglicht dadurch ein inhaltlich kompetentes Auftreten des Fragenden. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld des Experten muss der Interviewende nicht strikt am Leitfaden festhalten, sondern kann auch im Vorwege nicht vorgesehene, frei formulierte Nachfragen stellen und so weitergehende Erzählungen des Experten anregen (vgl. Liebhold/Trinczek, 2002: 44 ff.).

Der vorliegende Interviewleitfaden wurde aus der in Kapitel 4 dargestellten Konzeption des Modellprojektes entwickelt. Ihm wurde ein Kurzfragebogen vorgeschaltet, um gezielt Informationen über den beruflichen Status des Experten, seine Aufgabengebiete und seine Erfahrungen im Bereich der aktiven Medienarbeit mit Kindern erfassen zu können (s. Anhang). Zudem erleichtert ein Kurzfragebogen den Gesprächseinstieg.

Der Interviewleitfaden selbst ist in die zwei Themenbereiche methodisches Vorgehen und Zielstellung unterteilt.

1. Methodisches Vorgehen

Welche Methodik würden die Experten auf Grund ihrer Erfahrungen in der Praxis für die Umsetzung dieses Projektes anraten, um die Zielerreichung zu unterstützen?

- a) In welcher Weise muss methodisch auf das jeweilige Alter der teilnehmenden Kinder eingegangen werden?
- b) Welche Rolle sollten die Pädagogen im Projektverlauf einnehmen, um den Kindern genug Unterstützung zu bieten, ohne die ihnen eigenen Blick- und Darstellungsweisen und die Selbststeuerung der Gruppe zu gefährden? Über welche Kompetenzen müssen die Pädagogen verfügen, um das Projekt effektiv und zielgerichtet durchführen zu können?
- c) Welche Überlegungen sind bezüglich des Zeitrahmens für die Durchführung des Vorhabens in einer Gruppe anzustellen? Tendieren die Experten zu einer schnellen Realisation des Films oder ist in Anbetracht der Zielstellung ein längerer Projektverlauf ratsam?

- d) Sollte eine Produkt- oder eine Prozessorientierung den Projektverlauf bestimmen? Halten die Experten ein präsentables Filmresultat und dessen Veröffentlichung für einen wichtigen Bestandteil des Projektes oder ist für sie vorrangig der Gruppenprozess entscheidend für den Erfolg von „filmreif“?
- e) Sehen die Befragten noch weitere relevante Aspekte bezüglich des methodischen Vorgehens während des Projektverlaufes?
- f) Erkennen sie Problembereiche in der Konzeption des Projektes?
- g) Halten die Befragten ein spezielles Programm als thematischen Einstieg in das Thema Selbstporträts für angebracht (eigene Fotos, Malereien von Künstlern und Ähnliches) oder würde es die Kinder zu sehr beeinflussen?
- h) Muss eine freiwillige Teilnahme jedes Kindes an dem Modellprojekt gewährleistet sein?
- i) Sollte die Absprache über einen Verhaltenskodex zu Beginn des Projektes initiiert werden, um beispielsweise eine gegenseitige Akzeptanz der Beiträge festzulegen? Ist eine derartige Absprache nach Ansicht der Befragten notwendig, damit eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre entstehen kann, die eine gemeinsame Beschäftigung mit den persönlichen Themen erleichtert?

2. Zielstellung

- a) Sind alle einzelnen der unter Kapitel 4.2 dargestellten Ziele des Modellprojektes nach Einschätzung der Experten mit dem Projekt „filmreif“ grundsätzlich zu erreichen?
- b) Würden die Befragten der Konzeption noch weitere Ziele hinzufügen?

5.2.3 Die Interviewpartner und ihre Hintergründe

Für die Wahl der Interviewpartner war entscheidend, dass sie über viel praktische Erfahrung in der aktiven Videoarbeit mit Kindern zwischen 6 und 13 Jahren verfügen. Zusätzlich sollte bei ihnen ein Wissen um die Konzeption von Projekten vorliegen. Beides ist wichtig, um die mögliche Zielerreichung und die hierfür angebrachte methodische Herangehensweise für das Modellprojekt „filmreif“ einschätzen zu können.

Die Anzahl wurde auf insgesamt drei Befragungen beschränkt (davon ein Probeinterview), um die Auswertung im zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen bewältigen zu können.

Der erste Interviewpartner ist Manfred Kaulbach. Er ist Diplomsozialpädagoge mit einer Zusatzausbildung als Medienpädagoge und zur Zeit wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. In der Fakultät Soziale Arbeit und Pflege hält er Seminare über Medienpädagogik und Medientechnik und leitet das dortige Audiovisuelle Medienzentrum. In dem Bereich der aktiven Medienarbeit ist er seit ca. zwölf Jahren tätig. 1999 initiierte er das Projekt „Schüler machen Fernsehen“, an dessen Konzeption er

maßgeblich beteiligt war, und hatte in Folge deren Projektleitung inne. In diesem Projekt gestalten Kinder und Jugendliche unter medienpädagogischer Anleitung die wöchentliche Magazinsendung „Fischbrötchen TV – das Magazin der Hamburger SchülerInnen“.

Andreas Hedrich, der zweite Befragte, ist Diplomsoziologe, Vorsitzender des „Jungen Arbeitskreis Film und Video e.V.“ (jaf), Gründer und Gesellschafter von „Frische Medien GbR“ und Sprecher der Landesgruppe Hamburg der „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ (GMK). Im Rahmen seiner Tätigkeit bei dem Jugendfilmverein „jaf“ konzipiert und realisiert er Projekte der aktiven Medienarbeit für Kinder und Jugendliche wie „Klickerkids“ (Internetprojekt mit 7 bis 15 Jährigen) und „FILM DIR EINEN“ (jährliche Videoworkshops), organisiert Filmfeste („JuFinale“, und „up-and-coming“), Mediacamps und Workshops und ist an Lehrerfortbildungen und Nachwuchsförderungen beteiligt. Sein besonderes Engagement gilt der Vernetzung und Kooperation von medienpädagogisch Tätigen, um mehr Kinder und Jugendliche an Projekten der aktiven Medienarbeit teilhaben lassen zu können. Andreas Hedrich ist seit 1992 auf dem Gebiet der Medienpädagogik aktiv.

Katja Clysters ist die dritte Expertin. Sie ist Diplomkulturpädagogin und leitet zur Zeit den Projektbereich im Soziokulturzentrum „Brakula“ in Hamburg-Bramfeld. 2003 gründete sie zusammen mit Heiko Gerken „1FILM1TAG“ und bietet in diesem Rahmen Kulturveranstaltungen, Jugendverbänden und interessierten Institutionen Workshops an. Hauptsächlich werden hier mit Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen Kurzfilme innerhalb eines Tages realisiert. Daneben besteht das Angebot aber auch in der Durchführung von Schulprojekten und Video-Fortbildungen für Teamer. Katja Clysters arbeitet seit 1998 im Bereich der Medienpädagogik. Neben freien Hörspiel- und Filmproduktionen arbeitete sie bereits als Dozentin für Hörspielbearbeitungen, entwickelte in der „KulturFabrik Löseke“ in Hildesheim soziokulturelle Projekte und war als Medienpädagogin für einen Weiterbildungsträger tätig, für den sie mit jungen Frauen und Mädchen Filme, Hörspiele und Webseiten realisierte.

Die Vorbereitung auf die Interviews bestand in der Durchführung eines Probeinterviews mit Manfred Kaulbach. Dieses Probeinterview diente neben der Einübung und kritischen Analyse meines Interviewverhaltens insbesondere der Überprüfung des Leitfadens und der Feststellung der Interviewdauer. Die hierbei gesammelten Erfahrungen bewirkten eine Änderung der Reihenfolge der Fragen im Leitfaden. Es wurden dem Leitfaden außerdem noch drei Fragen hinzugefügt, auf die Manfred Kaulbach im Gespräch eingegangen war und die im Nachhinein als wichtig erachtet wurden. Zudem wurden die beiden weiteren Experten vor dem Interview auf die Fragestellung hingewiesen und gebeten den Text im

Hinblick auf diese Befragungsgegenstände zu lesen. Da keine gewichtigen Änderungen vorgenommen werden mussten und zu allen Fragen des Leitfadens Antworten vorhanden waren, wurde das Probeinterview in die Auswertung der Befragung einbezogen.

Mit den Interviewpartnern wurden feste Termine im benötigten zeitlichen Umfang von einer Stunde vereinbart. Die Befragungen fanden jeweils in den Räumen der Interviewpartner statt. Alle Interviewpartner willigten in eine Tonbandaufnahme des Gesprächs und der Veröffentlichung ihrer persönlichen Daten sowie ihrer Aussagen ein.

5.2.4 Auswertung der Befragung

Die vollständige Transkription der Interviews erfolgte zeitnah nach ihrer Durchführung (s. Anhang). Da es um eine inhaltliche Interpretation der Texte ging, wurde nicht jede Sprechpause kenntlich gemacht. Themenirrelevante Gesprächspassagen, die sich zum Beispiel auf den Stand meiner Arbeit und bereits durchgeführte Interviews bezogen oder allgemein vom Thema abwichen, wurden nicht verschriftlicht.

Die Interpretation der transkribierten Interviews orientierte sich eng an den zwei Themenbereichen und den dazugehörigen Fragen des Leitfadens. Die gestellten Fragen jedes Interviews sind mit Nummern versehen worden. Beim Zitieren der Experten wurde die Initiale des jeweiligen Namens verwandt und auf die Nummer der Frage hingewiesen, unter der das Zitat zu finden ist.

5.3 Ergebnisse der Befragung

1. Methodisches Vorgehen

a) Alle Experten betonen die Notwendigkeit, die Methodik nach dem jeweiligen Alter der Kinder auszurichten. *„Die Gruppe ist ja relativ breit gefächert, 6 bis 13. Da muss man auf jeden Fall unterschiedliche Ansätze wählen.“ (H. 1).*⁵ Ebenfalls einig sind sie sich darüber, dass den kleineren Kindern eine Hilfestellung angeboten werden muss, um das Thema Selbstporträt umsetzen zu können. Ohne diese sehen sie Schwierigkeiten dieser Altersgruppe, adäquat auf die Aufgabenstellung zu reagieren. *„Wenn man es mit ganz Kleinen zu tun hat ist selbst die Frage: Jetzt stellt euch mal anderen [Kindern] filmisch vor, schon eine Überforderung.“ (K. 3).* Um die Kinder hier zu unterstützen schlägt Hedrich vor, Anregungen zu dem Thema zu geben und eine spielerische Herangehensweise zu wählen.

⁵ Da in diesem Abschnitt den Zitaten der Befragten ein besonderer Stellenwert zukommt, sind sie hier durch eine kursive Schriftsetzung gekennzeichnet.

„Da muss man viel spielerisch machen, glaub ich. Viele Anregungen geben.“ (H. 1). Kaulbach betont die Vorrangstellung der affektiven und aktiven Lernprozesse. „Je kleiner sie sind, desto mehr muss man Rücksicht nehmen auf das Selbermachen. Man kann ihnen nicht so viel erklären.“ (K. 3). Er meint, die Aufgabe müsste konkreter und anschaulicher dargestellt werden. Clysters rät diesbezüglich bei der Umsetzung mit allen Altersgruppen an „[...] die Kinder über Geschichten ins Erzählen [zu] bringen, so dass sie affektiv antworten.“ (C. 1) und daran anknüpfend besser in der Lage sind ihre eigenen Themen zu finden. Zwei der Befragten sehen bei älteren Kindern diese Schwierigkeiten nicht. „Mit 11- bis 13-Jährigen kann man sehr offen umgehen und bestimmte Ziele oder Vorgaben geben.“ (H. 1). „Wenn sie dann älter sind dann kann man schon sagen: ‚Wie würdet ihr euch jetzt gerne einer anderen Gruppe vorstellen?‘“ (K. 3). Hedrich sieht, außer in dem Punkt des Heranführens an die Thematik, kaum Veranlassung in spezieller Weise auf die Altersunterschiede innerhalb des Projektes einzugehen. „Ich würde da nicht solche riesigen Unterschiede im didaktischen Vorgehen [...] machen.“ (H. 1). Zwei der Experten betonen, dass die Weitergabe von technischem Wissen nur in begrenztem Umfang sinnvoll ist. „Das technische Wissen sollte meiner Meinung nach niedrigschwellig vermittelt werden, [...]“ (C. 2). Kaubach schlägt zudem vor, viele Sequenzen mit den Kindern zu drehen, dass „[...] man ruhig viele Sachen mit den Kindern ausprobert.“ (K. 3), sie hierbei auch Fehler machen lässt und erst später gemeinsam eine Auswahl trifft. Clysters rät nur bei älteren Teilnehmern zu der Arbeit mit einem Drehbuch. „Ich würde mit kleinen Kindern, also so ungefähr bis 10 Jahre, ohne Drehbuch arbeiten [...]“ (C. 1).

b) Betreffend der Rolle des Pädagogen im Projektverlauf finden zwei der Experten in diesem Projekt besonders wichtig, dass die Pädagogen sich so weit wie möglich aus der Arbeit der Kinder heraus halten. „[...] natürlich sollte bei dieser Sache der Schwerpunkt sein, dass die Kinder bestimmen, wo es lang geht. So, dass das ihr Film ist.“ (K. 4). Gleichzeitig sollten sie die nötigen Rahmenbedingungen für die Kinder schaffen und ihnen bei Fragen als Experten zur Verfügung stehen. „Derjenige, der das anleitet, sollte eigentlich für die Kinder kaum spürbar sein, aber ihnen alle Möglichkeiten geben, die sie brauchen um ihr Projekt zu erreichen.“ (H. 2). Clysters stellt diesen Expertenstatus besonders heraus und sieht in den Pädagogen die Verantwortlichen für das Gelingen des Projektes. „Die Pädagogen müssen gewährleisten, dass das Ergebnis auch tatsächlich eins ist. Im Zweifelsfall durch massive Mehrarbeit.“ (C. 2a). Nach ihr sind die Pädagogen außerdem die Initiatoren des Projektes, sie „[...] bringen die Idee für das Projekt mit. Sie müssen von der Idee begeistert sein [...]“ (C. 2) und auch die Kinder begeistern.

Bei der Frage nach besonderen Kompetenzen, über die die Pädagogen verfügen sollten, nennen alle Experten technische Fähigkeiten. „Die Pädagogen sollten sich mit ihrer Technik

so auskennen, dass es nicht zu Zweifeln kommt.“ (C. 2a). „Dann gibt es die technischen Anforderungen.“ (K. 4a). Allerdings betonen zwei Befragte hauptsächlich Kompetenzen verglichen damit als eher unwichtig. „Aufenanger sagt ja, man muss über medienpädagogische Konzepte verfügen. Ich finde das gar nicht so sehr. Ich glaube, man muss pädagogisch handeln können.“ (K. 4a). „Eigentlich sehr allgemein pädagogische [Kompetenzen]. [...] Medienpädagogisch, also was Medienhandeln angeht: finde ich jetzt nicht unbedingt.“ (H. 2a). Auch wenn Clysters den pädagogischen Kompetenzen keine Vorrangstellung einräumt, wurden sie doch von allen Experten als notwendig eingestuft. Dabei nennen Kaulbach und Clysters verschiedenste pädagogische Aspekte der Gruppenarbeit. „Sie müssen eine gute Stimmung schaffen, so dass zugehört wird [...]“ (C. 2) und „[...] mal für Ruhe sorgen können, mal Struktur geben können, aber auch merken, wenn sie eine Pause brauchen.“ (K. 4a). Besonders hervorgehoben wird von Kaulbach weiterhin die Kompetenz den Kindern eine Art Übersetzungshilfe zu leisten, „[...] den Kindern zu helfen, das was sie wollen auch auszusprechen.“ (K. 4) und ein Gefühl für die Gruppe und jedes einzelne Kind zu entwickeln. „Man muss natürlich ein Gefühl dafür haben, was sie verstehen und die Möglichkeit haben, auf die Kinder zu hören, sehr wach sein.“ (K. 4). Ein Experte streicht mit Blick auf die äußerst persönlichen Inhalte des Projektergebnisses die Aufgabe der Pädagogen heraus, die Intimsphäre der Kinder zu schützen. „Es ist vielleicht auch noch mal wichtig [...], dass die Kinder auch vor sich selber ein bisschen geschützt werden müssen. Im Sinne von: nicht alles preiszugeben.“ (H. 10). Zwei Experten geben an, dass die Pädagogen über organisatorisches Geschick verfügen müssen. „Sie sollten das Projekt von Anfang bis zum Ende genau im Blick haben und genau wissen, dass an jedem einzelnen Punkt und bei jedem Treffen etwas heraus kommt.“ (C. 2a). Hedrich bezieht diese Fähigkeit aber hauptsächlich auf die Vernetzungstätigkeiten mit anderen Gruppen und Institutionen. „Organisatorisches. Bedürfnisse von anderen Einrichtungen und Pädagogen erkennen [...].“ (H. 2a).

c) Bezogen auf den Zeitrahmen, der für dieses Projekt anzuraten ist, schlagen alle Befragten eine vergleichsweise kurze Zeitdauer vor, da es sonst schwierig ist „[...] eine Begeisterung aufrecht zu erhalten.“ (C. 3) und sich „Über einen längeren Zeitraum [...] meistens Lust und die Spannung [...]“ (H. 3) verlieren. Knapp zusammengefasst: „[...] der Thrill ist kurzlebig.“ (K. 5). Kaulbach geht von nachlassendem Interesse und einem damit eventuell verbundenen Abspringen einiger Teilnehmer aus, „Einfach weil die Kinder die Zeit völlig anders erleben als wir.“ (K. 5). Hedrich umreißt den Zeitrahmen genauer. „Kompakt in fünf Tagen. Oder [...] vielleicht einen Monat, zwei mal die Woche oder so was.“ (H. 3). Und Clysters äußert diesbezüglich: „Ich würde kein Projekt machen, dass über zwei Jahre geht [...]“ (C. 3). Allerdings geben alle Experten an, dass der genaue Zeitrahmen von einigen Faktoren

abhängt. Kaulbach würde ihn von dem Alter der Teilnehmer abhängig machen. *„Also mit jüngeren Kindern eher kürzer halten und mit Älteren, so 13/14 Jahre kann man das auch schon weiter führen.“* (K. 5). Die beiden Anderen beziehen den institutionellen Rahmen der Gruppe ein, wobei Clysters lediglich eine längere Zeitspanne für die Vorbereitungen der Dreharbeiten vorschlägt. *„Man kann gerade mit Schulklassen auch über einen längeren Prozess arbeiten. Dann kann man z.B. im Deutschunterricht das Drehbuch machen, im Darstellenden-Spiel-Unterricht das Schauspieltraining [...]“* (C. 3). Andere Faktoren werden noch in der Gruppe als solches gesehen. *„Das hängt jetzt wirklich ein bisschen davon ab, wie groß die Gruppe ist, was das für Kinder sind [...]“* (H. 3). Kaulbach kommt im späteren Gesprächsverlauf noch einmal auf den Zeitrahmen zurück und schränkt seine vorherige Einschätzung ein, indem er bei einer, nicht ausschließlich für dieses Projekt existierenden Gruppe (Schulklasse, Hortgruppe) doch eine längere Projektdauer in Betracht zieht. *„Wenn man die Kinder die nächsten eineinhalb Jahre sieht [...]. Dann ist es sinnvoll, daran länger zu arbeiten.“* (K. 6a). Seiner Einschätzung nach können sich reflexiv inhaltliche Prozesse bei einer kurzen Projektphase nicht in ausreichendem Maße entwickeln, da dann eine Konzentration auf technische Komponenten stattfindet. Wenn der Rahmen des Projektes einzig durch den Film gegeben ist *„[...] dann werden gewisse Ziele des Projektes im Vordergrund stehen, z. B. die ganzen technischen Fragen. [...] Die inhaltlichen Fragen: Wie will ich auftreten? Diese Fragen werden eingeschränkt.“* (K. 6a).

d) In der Frage nach einer Prozess- oder Produktorientierung sind die Experten ganz unterschiedlicher Meinung. Obwohl Clysters und Hedrich aussagen, dass sie in ihrer Arbeit bisher fast ausschließlich eine produktorientierte Vorgehensweise bevorzugten, neigt Hedrich bei diesem Projekt zu einer Prozessorientierung. Er begründet dies mit der Vermutung, dass die Ergebnisse sich für eine Veröffentlichung nicht eignen. *„Also das, was sie aufnehmen und wie sie sich nachher darstellen, alles selbst inszenieren [...], das alles könnte in der Rezeption für Außenstehende schwierig sein. [...] Also hier kann das schon sehr, sehr persönlich werden und da muss man sich die Öffentlichkeit schon sehr genau überlegen.“* (H. 4). Er nimmt ebenfalls an, dass das Wissen um eine spätere Veröffentlichung die Kinder von einer freien und offenen Darstellungsweise abhält. Clysters würde auch bei diesem Projekt für eine Produktorientierung plädieren. *„Ich glaube, dass man nur durch den Fokus darauf, dass man gemeinsam den besten Film machen will, den man zusammen machen kann, auch einen guten Prozess zustande kriegt.“* (C. 4). Kaulbach macht die Entscheidung von den Fähigkeiten und den Vorstellungen der Teilnehmer und den zeitlichen Bedingungen abhängig. *„Beides ist möglich, aber es ist in hohem Maße abhängig von den Kindern, die man dabei hat und von der Zeit.“* (K. 6). Trotzdem schätzt er generell die Präsentation des Films als *„[...] etwas ganz Wichtiges und Elementares [...]“* ein, *„[...] weil sie auch die Reflexion*

noch mal anregt.“ (K. 6b). Alle Experten gehen grundsätzlich von einer Kombination der Orientierungen aus. „Für mich ist ein produktorientierter Prozess immer auch prozessorientiert.“ (H. 4a). „Ja, in einem Mischfeld aus beiden würde ich mich am ehesten sehen.“ (K. 6a). (C. s. vorheriges Zitat unter 4).

e) Die Medienpädagogen nennen verschiedene weitere wichtige Punkte bezüglich des methodischen Vorgehens. Alle Experten sehen die Notwendigkeit methodisch in besonderer Weise auf die Aufgabenstellung des Selbstporträts einzugehen. Hedrich ist der Meinung, dass *„[...] dieses freie Handeln und Selbstporträts machen manchmal frustrierend werden könnte für die Kinder, weil es eben nicht so wird wie ein [...] schicker Spielfilm.“ (H. 5)*, dessen Filmsprache und Ästhetik sie kennen und an der sie ihr Ergebnis messen. Er schlägt deshalb vor, die Kinder vorab durch ein geeignetes Einstiegsprogramm an das Genre heran zu führen. Clysters meint, dass die Aufgabenstellung für Kinder zu weitläufig ist und deshalb konkretere Ansatzpunkte gegeben werden müssen, *„So dass die Kinder einen Aufhänger haben, an dem sie mit einer Geschichte anfangen können, die etwas mit ihrem eigenen Leben zu tun hat.“ (C. 5)*. Sie rät dazu *„[...] sich eine Rahmengeschichte zu überlegen, in der die ganzen einzelnen Positionen der Kinder eingebettet sind.“ (C. 7)*. Kaulbach würde zuerst die Aufgabe stellen, sich filmisch als Gruppe vorzustellen und erst daran anknüpfend individuelle Porträts erarbeiten. Dies begründet er mit der Vorrangstellung extrovertierter Kinder bei der Umsetzung von Selbstporträts. *„Die Kinder, die sich gut darstellen können, ich nenne sie mal die Selbstdarsteller, werden bei einem solchen Projekt viel erfolgreicher sein als diejenigen Kinder denen das schwer fällt [...]“ (K. 2)*. Hier benachteiligte Kinder würden so an die Darstellungsformen heran geführt und hätten bessere Möglichkeiten eigene Lösungswege zu entwickeln. *„Dann kennen sie das schon und haben das schon ein bisschen drauf.“ (K. 2)*. Hedrich regt außerdem an, die Zusammenarbeit der Kinder zu intensivieren, damit alle Kinder sich als Produzenten des gesamten Films begreifen. *„Also ein Kind versucht zu formulieren, wie es sich darstellen möchte und mit den anderen Kindern zusammen dann Kameraeinstellungen und Situationen findet und darüber auch noch mal Kommunikationsprozesse stattfinden.“ (H. 5)*. Clysters warnt vor einer zu stark verbal-reflexiven Gewichtung des Projektes. *„Ich würde in einem Projekt nicht alles diskutieren, sondern eher mal gucken, welche Gruppe da einen besonderen Bedarf hat.“ (C. 10)*. Um einer falschen Verwendung der Filme und Daten der Kinder vorzubeugen (beispielsweise von Pädophilen), rät Kaulbach zur Vorsicht bei einer Veröffentlichung im Internet. *„Wenn das ins Internet gestellt werden soll, sollte das immer als Gruppe geschehen und nicht als Einzelperson.“ (K. 2)*, so dass keine Daten einzelner Kinder zugänglich werden. Weiterhin schlägt er vor, die Arbeit an den Selbstporträts nur als Beginn zu sehen, um darauf aufbauend die intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Themen zu suchen.

„Man könnte damit ja auch Weiteres machen. Wenn es bei der Vorstellung stehenbleibt ist das schade.“ (K. 7).

f) Die Antworten auf die Frage nach etwaigen Problembereichen des Projektes überschneiden sich zum Teil mit denen der vorherigen Fragen, weswegen diese Punkte hier nicht nochmals aufgeführt werden. Hedrich und Clysters nehmen Schwierigkeiten bezüglich der Effektivität des Austausches der Gruppen an. *„Aber diese Gruppenzusammenführung ... Da muss man noch mal genau überlegen, wozu die am Ende gut sein soll. [...] Sie werden einmal zusammengebracht und gehen wieder auseinander und der Erfahrungshorizont?“ (H. 6).* Clysters sieht allerdings eine Möglichkeit dieser Schwierigkeit zu begegnen, indem ein persönliches Kennen lernen der Gruppen gefördert wird. Als Beispiel nennt sie hier *„[...] eine Art Mini-Filmfestival am Ende [...]“ (C. 10)*, bei dem sich die Gruppen treffen. Hierbei muss aber ein spezielles Programm organisiert werden, um intensive Begegnungen zu ermöglichen. *„Wenn man das also fördern will, muss man ein gemeinsames Essen, eine Party, ein Spiel, irgendwas dazu machen [...]“ (C. 10).*

g) Für ein spezielles Programm als Einführung in das Thema Selbstporträts sprechen sich alle Experten aus. Hedrich findet dies wichtig, um die Kinder an das Genre heranzuführen, *„So dass sie überhaupt eine Ahnung davon haben was für ein Genre das überhaupt ist.“ (H. 5)*, Kaulbach hält ein Einstiegsprogramm für sinnvoll, damit die Aufgabenstellung verstanden wird *„Es ist natürlich sehr wichtig, dass alle verstanden haben um was für eine Aufgabe es geht.“ (K. 10)* und Clysters betont, dass die Kinder diese Vorbereitung benötigen, um sich in eine eigene Bearbeitung hineinfinden zu können, *„[...] dass die Kinder sich richtig rein denken und nicht die ganze Zeit überlegen [...].“ (C. 7).* Die Befragten nennen auch Beispiele für einen Einstieg. *„Eine Ausstellung, wo Kinder Kinder fotografiert haben oder mal Filme gucken, wo Kinder im Mittelpunkt stehen.“ (H. 10).* Clysters bevorzugt Geschichten als Zugang. *„Ich glaube, man kann diese Geschichten auch durch Bilder oder durch Fotos auslösen.“ (C. 7).* Kaulbach warnt vor einer Beeinflussung der Porträts durch das Zeigen von Beispielen. *„Die Filme wurden viel origineller und entsprachen der jeweiligen Kindergruppe mehr, wenn es vorher keine Beispiele gab.“ (K. 10).*

h) Die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Projekt wird von den Experten durchweg als wünschenswert beurteilt. Hedrich sieht hierin allerdings keine Notwendigkeit. *„Das muss man manchmal auch ein bisschen übergehen.“ (H. 8).* Kaulbach weist darauf hin, dass die Gegebenheiten diese Voraussetzung oft nicht zulassen. *„Aber bei medienpädagogischen Projekten in der Schule ist das z. B. nie gewährleistet.“ (K. 11).* Basierend auf ihren Erfahrungen sieht Clysters hinsichtlich des Willens zur Teilnahme an einem solchen Projekt keine Probleme, *„[...] weil Filmarbeiten fast alle Kinder begeistern und sie sowieso schwungvoll bei*

der Sache sind." (C. 8). Sie fordert aber innerhalb ihrer Projekte von den Kindern diesbezüglich eine Stellungnahme.

i) Eine Absprache über einen Verhaltenskodex zu Beginn des Projektes ist laut der Experten nicht in jedem Fall nötig. Hedrich würde den Umgang miteinander zwar kurz thematisieren und *„Danach fragen, was sie von den anderen erwarten oder wovor sie Angst haben, wenn sie frei sprechen.“* (H. 9), stimmt aber dennoch seinen Kollegen zu, die *„[...] erst mal positiv in die Gruppe rein gehen und davon ausgehen, dass diese akzeptierende Haltung und ein guter Umgang miteinander vorhanden sind.“* (C. 9). *„Es gibt bestimmt Gruppen, bei denen man das machen muss, aber ich glaube nicht bei allen.“* (K. 9). Falls die Absprache über einen Verhaltenskodex nötig werden sollte und die Gruppe diese Aufgabe alleine nicht bewältigt, würde Clysters notfalls auch Regeln des Umgangs festsetzen *„[...] weil klar ist, dass man ohne das nicht arbeiten kann.“* (C. 9).

2. Zielstellung

a) Die meisten Ziele sind laut der Experten grundsätzlich zu erreichen. Kaulbach sieht die Zielerreichung allerdings in Abhängigkeit zu den teilnehmenden Kindern. *„Die picken sich immer das raus, was für sie das Spannende ist. Und darum glaube ich, dass es durchaus ganz individuell ist.“* (K. 1). Hedrich kritisiert die große Anzahl der Ziele. *„Es sind ein bisschen viele.“* (H. 10). Clysters erklärt, dass verschiedene Zielsetzungen im Prozess des Projektes besonders betont werden müssen, wenn sie erreicht werden sollen. Hierbei nennt sie vor allem Ziele, die den persönlichen künstlerisch-ästhetischen Ausdruck mittels Video und die Akzeptanz von Differenzen ansprechen. *„Man kann das nicht nebenbei machen, es ist nur möglich, wenn man einen Fokus darauf legen will.“* (C. 10) Aus den Aussagen dieser beiden Experten lässt sich der Rat zu einer Konzentration auf weniger Ziele ableiten.

Bezogen auf die Ziele der Medienkompetenz ist sich Clysters nicht sicher, ob das Bewusstsein über eine affektive Beeinflussung durch Medieninhalte tatsächlich gefördert werden kann. Sie rät dazu, *„[...] Kindern Videokameras mitzugeben, so dass sie einfach im Alltag los filmen können.“* (C. 10), damit sich die Kinder verstärkt eigene Ausdrucksmöglichkeiten mit dem Medium Video erarbeiten können.

In Bezug auf die Ziele der interkulturellen Kompetenz sind laut Hedrich Unterschiede je nach Alter der Kinder auszumachen. *„[...] da weiß ich nicht, ob ein 6-Jähriger die eigenen kulturellen Bezüge schon auf sich selber beziehen kann. Ältere können das tatsächlich.“* (H. 10).

Hinsichtlich der Ausdrucksmöglichkeit für eigene Sichtweisen und Anliegen sehen zwei der Experten Einschränkungen. Clysters bezweifelt, dass Kinder bei einer derart offenen Aufgabenstellung persönliche Themen und Mitteilungsbedürfnisse erkennen können und verweist

auf ihren Vorschlag das Thema konkreter zu fassen. *„So einfach fällt einem Kind nicht ein, welche individuellen Themen es mitteilen möchte. Ich würde da eben anders heran gehen.“* (C. 10). Die Entwicklung von persönlichen Darstellungsformen hält sie nur in begrenztem Maße, *„Nur in Ausschnitten mit so kleinen Kindern.“* (C. 10) für möglich. Bezogen auf das Erreichen einer Öffentlichkeit würde sie nicht davon ausgehen, dass viele Außenstehende die Ergebnisse rezipieren. *„Das ist schon eine Öffentlichkeit, aber es ist meistens eine Ausgewählte.“* (C. 10). Hedrich verweist auf seine Bedenken, der Film könnte durch seine persönlichen Inhalte nicht für eine Präsentation vor jedem Publikum geeignet sein. *„Aber wie gesagt: Das ist eine sehr persönliche Geschichte, in wieweit dann eine Öffentlichkeit und welche Öffentlichkeit erreicht werden kann.“* (H. 10).

Das Ziel künstlerische und ästhetische Fähigkeiten zu fördern, schränkt Clysters hinsichtlich der Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit ein, die sie eher *„[...] durch ein fotografisches Projekt.“* (C. 10) geschult sieht.

Über die Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen in diesem Projekt sind sich die Experten einig. *„[...] die werden sie in diesem Zusammenhang sicherlich lernen.“* (H. 10). Hierbei betont Clysters besonders die Möglichkeiten alternative Rollenübernahmen zu fördern und das Zusammengehörigkeitsgefühl von Gruppen zu stärken. *„Ich glaube, dass man damit Gruppenhierarchien ganz gut aufbrechen kann [...]. [Stärkung des Selbstbewusstseins?] Auf jeden Fall. Das ist eine Chance, die man nicht verstreichen lassen sollte und die man fördern sollte.“* (C. 10).

Auch eine Stärkung des Selbstbewusstseins der einzelnen Teilnehmer innerhalb des Projektes wird von keinem Befragten bezweifelt.

Bezüglich der institutionellen Ziele zeigen sich aber alle Befragten skeptisch. Das Erreichen einer Verankerung von aktiver Medienarbeit in verschiedenen Institutionen und Einrichtungen schätzt Kaulbach auf Grund seiner Erfahrungen in Schulen als schwierig ein. Oft fehle den betreuenden Pädagogen das Interesse oder der hohe Arbeitsaufwand schrecke sie ab. *„Man hat ganz häufig Lehrer mit denen dann nichts folgt.“* (K. 1). Insgesamt stehe eine Weiterführung von aktiver Medienarbeit in der jeweiligen Institution oder Einrichtung in direkter Abhängigkeit zu den dort zuständigen Pädagogen. *„Ob es also in dem Projekt diese Verankerung gibt, ist immer eine ganz entscheidende Frage der einzelnen Leute, die da arbeiten.“* (K. 1). Obwohl Clysters ebenfalls ein medienpädagogisches Engagement der Pädagogen vor Ort befürwortet, favorisiert sie doch eine Leitung derartiger Projekte durch Fachkräfte, die nicht in der jeweiligen Institution oder Einrichtung beheimatet sind. *„Ich glaube, die Projekte funktionieren deshalb so gut und haben Schwung, weil es unbekannte*

Leute sind, die hinein kommen und als Experten geladen werden.“ (C. 10). Sie gibt weiterhin zu bedenken, dass die betreuenden Pädagogen durch die im Projekt angegebene Qualifizierungsmaßnahmen und die gemeinsame Reflexion darüber nicht ausreichend befähigt werden, um anschließend ein eigenes Projekt der aktiven Medienarbeit durchführen zu können. „Es ist nicht zuletzt so, dass alle die auf dem Gebiet arbeiten, die ich kenne, darin eine ganz solide Ausbildung haben.“ (C. 10). Sie begründet ihre Einschätzung mit den hohen Anforderungen, die ein solches Projekt an den jeweiligen Pädagogen stellt.

Die Vernetzung und Kooperation von verschiedenen Angebotsträgern kann laut Hedrich nur funktionieren, wenn die angesprochenen Pädagogen „[...] sich davon etwas für ihren eigenen Prozess versprechen.“ (H. 6) also ihre Interessen berücksichtigt werden. Ist diese Voraussetzung gegeben, „[...] werden diese Ziele bestimmt erreicht.“ (H. 10).

Eine Reflexion und Evaluation des Projektes hält Clysters für ein wichtiges, aber auch normales Vorgehen. *„Das finde ich immer so ein bisschen selbstverständlich.“ (C. 10). Die beiden anderen Befragten sehen Schwierigkeiten in der Auswertung dieses Projektes. Kaulbach verweist diesbezüglich auf die vorab genannte Abhängigkeit der Zielerreichung von der jeweiligen Persönlichkeit des teilnehmenden Kindes. „Der Gewinn, den die Kinder dabei haben ist, wie ich erwähnte, ein ganz unterschiedlicher [...]“ (K. 1). Hedrich merkt an, dass einige der Ziele schwer oder überhaupt nicht messbar sind. „Alles was so das interkulturelle Lernen angeht: Ob das messbar ist?“ (H. 6). „Wahrnehmungsfähigkeit ist wie gesagt schwierig zu messen und festzustellen.“ (H. 10).*

b) Auf die Frage nach zusätzlichen wichtigen Zielen der Konzeption würde Kaulbach das Ziel der Entwicklung von *„Darstellerischen Fähigkeiten.“ (K. 2).* hinzufügen, da die Kinder sich innerhalb des Projektes präsentieren und inszenieren. Da diese Selbstinszenierungen immer von geschlechtlichen Bezügen geprägt sind, hält er weiterhin Aspekte des Gender Mainstreaming in dem Projekt für angebracht. *„Dieser Genderaspekt findet sich ja auch in der Frage: Wie stelle ich mich selber dar?“ (K. 2).*

5.4 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die unter 5.3 dargestellten Aussagen der befragten Experten auf die Konzeption des Modellprojektes „filmreif“ bezogen, wobei Übereinstimmungen, neue Aspekte und Widersprüche herausgearbeitet werden. Zudem wird auf Änderungen der Projektkonzeption hingewiesen, die auf Grund der Expertenmeinungen vorgenommen werden.

1. Methodisches Vorgehen

Bei der Frage nach dem methodischen Vorgehen hinsichtlich des Projektvorhabens werden die Aussagen der Experten mit den Darstellungen des Abschnittes 4.2.2 und 4.2.3 verglichen.

a) Bezüglich der altersgemäßen Umsetzung des Projektes entspricht die Meinung zweier Medienpädagogen, vorrangig aktive und affektive Lernprozesse zu initiieren der vorliegenden Konzeption. Festzustellen ist dies vor allem an den Einschätzungen der Befragten, die Vermittlung von technischen Inhalten eher gering halten zu müssen. Da keine Aussagen der Experten ausgemacht werden konnten, die grundsätzlich die Möglichkeit bezweifelt hätten, dass dieses Projekt auch mit kleineren Kindern zu verwirklichen ist, kann hier ebenfalls eine Übereinstimmung gesehen werden. Clysters konkretisiert die Angaben in der Projektplanung über die Arbeit mit einem Drehbuch, indem sie sich für den Verzicht der Gestaltung desselben mit Kindern bis zu einem Alter von 10 Jahren ausspricht. Alle Experten äußern Bedenken, die kleineren Kindern der Zielgruppe (6-10 Jahre) könnten der Aufgabenstellung nicht gewachsen sein. Hier muss also eine Validierung der Konzeption vorgenommen werden. Aufzunehmen wären hier die verschiedenen Vorschläge der Experten. In dem Projekt sollte man die Kinder also durch geeignete Anregungen (Einstiegsprogramme) oder die Bearbeitung eines knappen Gesamtporträts der Gruppe an das Genre des Selbstporträts heranführen und die Aufgabe konkretisieren und anschaulicher gestalten, beispielsweise durch Geschichten oder auch durch eine Einbettung aller Porträts in eine Rahmengeschichte. Einbinden ließe sich hier auch die methodische Anregung mit kleineren Kindern viel zu drehen und auszuprobieren und erst später geeignetes Material auszuwählen.

b) Die Rolle der Pädagogen im Projekt sehen die Experten übereinstimmend mit den Angaben in der Projektentwicklung in der eines Helfers und Begleiters der Kinder, der die nötigen Rahmenbedingungen für den Projekthergang schafft, sich aber aus der Arbeit der Kinder weitestgehend heraus hält. Eine Präzisierung dieser Sichtweise bietet lediglich die Aussage, dass die Pädagogen Initiator des Projektes sind, die Gruppe für das Vorhaben begeistern müssen und für das Gelingen des Projektes verantwortlich sind.

Bei der Einschätzung der Kompetenzen, die für dieses Projekt von einem Pädagogen benötigt werden, nennen die Experten unter anderem technische Kenntnisse. Diese finden in der Projektkonzeption ebenfalls Erwähnung. Nicht genannt wird von den Befragten eine interkulturelle Kompetenz. Sie scheint also keine Priorität zu besitzen oder vorausgesetzt zu werden. Die von Aufenanger formulierte medienpädagogische Kompetenz wird von den Medienpädagogen aus der Praxis überwiegend als zweitrangig eingeschätzt. Wesentlich bedeutsamer seien pädagogische Fähigkeiten. Diese finden sich allerdings in einem der fünf Aspekte der medienpädagogischen Kompetenz von Aufenanger ebenfalls wieder (s. Kapitel

3.4.3). Vergleichsweise unwichtig scheinen den Experten demnach die übrigen, auf Medien bezogenen Aspekte zu sein. In der Konzeption nicht genannt sind organisatorische Fähigkeiten, die sowohl für die Gruppenarbeit als auch für die Vernetzung von den Befragten als wichtig eingestuft werden. Relevant erscheinen zudem die Fähigkeiten, den Kindern bei der Formulierung ihrer Anliegen zu helfen und ihnen Schutz vor der Verletzung ihrer Intimsphäre zu bieten.

c) In der Projektentwicklung und in den Aussagen der Experten wird gleichermaßen deutlich, dass der Zeitrahmen des Projektes von Faktoren wie der Gruppengröße und ihrer Altersstruktur, dem institutionellen Rahmen und der teilnehmenden Kinder selber abhängig ist. Den gewichtigsten Unterschied zu den Angaben in der Konzeption stellt die Meinung der Befragten dar, für die Arbeit mit kleineren Kindern wäre eine kurze Dauer des Projektes anzuraten, die sich nur bei älteren Teilnehmern ausweiten ließe. In der Konzeption ist dies in umgekehrter Weise dargestellt. Insgesamt wird von den Medienpädagogen ein kompakter Projekthergang (beispielsweise innerhalb von fünf Tagen) vorgeschlagen, da sich gerade bei kleineren Kindern die Spannung und Begeisterung für die Arbeit an dem Film schnell verlieren würde. Dieser wichtige Aspekt wurde in der Projektentwicklung vernachlässigt, muss aber berücksichtigt werden. Allerdings wird diesbezüglich von Kaulbach übereinstimmend mit der Einschätzung in der Projektentwicklung ausgesagt, dass bei einer zu kurzen Zeitspanne inhaltliche Fragen zugunsten von rein technischen Überlegungen an Gewicht verlieren. Hinsichtlich dieser Problematik spricht auch er sich für einen längeren Projektverlauf aus. Seiner Ansicht nach muss hierzu aber eine Gruppe gegeben sein, die auch über den Rahmen dieses Vorhabens hinaus besteht. Diese Voraussetzung lässt sich mit dem Vorschlag von Clysters verbinden, die Vorbereitungen für die Filmarbeiten (thematischer Einstieg, Ideen- und Drehbuchentwicklung) vor dem tatsächlichen Projektbeginn in den bestehenden Gruppenzusammenhängen stattfinden zu lassen (beispielsweise in verschiedenen Fächern im Schulkontext). Dieses Vorgehen gibt den Anschein kleiner Einzelprojekte, deren Ergebnisse am Ende zusammen geführt werden und beugt so auch zum Teil der Problematik des Interessenverlustes der Kinder vor. Für das Projekt sollte also idealerweise diese oder eine vergleichbare Herangehensweise gewählt werden, um methodisch auf beide Aspekte (Verlust von Begeisterung und geringfügige Präsenz von inhaltlichen Fragestellungen) zu reagieren.

d) In der Frage nach dem Favorisieren einer Produkt- oder einer Prozessorientierung ergab sich, vergleichbar mit den Angaben in der Konzeption, dass immer eine Kombination aus beiden Orientierungen vorliegt und keine klare Trennung möglich ist. Ob aber die Gewichtung des Projektes zugunsten einer der beiden ausfallen sollte, kann anhand der Aussagen der Experten nicht bestimmt werden, da sie unterschiedlicher Meinung sind. Am

ehesten sollte hier wohl der Empfehlung Kaulbachs Rechnung getragen werden, diese Entscheidung von den Möglichkeiten der Teilnehmer und dem Ergebnis abhängig zu machen und somit situativ zu treffen. Hinsichtlich einer Veröffentlichung des Films, die in jedem Fall am Ende eines produktorientierten Projektes steht, ist zu prüfen, ob sich das Ergebnis für ein außenstehendes Publikum eignet, es also gewissen qualitativen Ansprüchen entspricht und die Kinder nicht kompromittiert.

e) und f) Die Experten nennen verschiedene weitere Aspekte des methodischen Vorgehens, die ihrer Ansicht nach das Erreichen der Ziele des Projektes unterstützen und Problem-bereiche des Projektes aufgreifen. Zum einen geben sie übereinstimmend die Notwendigkeit an, kleinere Kinder in besonderer Weise auf die Aufgabenstellung vorzubereiten, beziehungsweise diese abzuwandeln. Genauer ist dieser Aspekt bereits unter dem Punkt der altersspezifischen Umsetzung diskutiert. Weiterhin wird die intensivere Betonung von gemeinsamen Arbeitsschritten der Gruppe vorgeschlagen, die gegenseitige Hilfestellung und Beratung beinhaltet. Diese kommt zwar bereits während der Dreharbeiten durch die enge Zusammenarbeit von Kleingruppen zum Tragen, kann aber durchaus auf den gesamten Prozess bezogen werden. Aufgenommen werden sollte ebenfalls der Hinweis auf die Einschränkungen bezüglich einer Veröffentlichung im Internet (keine Darstellung einzelner Kinder). Die Idee, Kindern Videokameras mitzugeben, wird zwar schon in der Projektentwicklung erwähnt, sollte aber einen höheren Stellenwert erhalten, da sie nicht nur zu der Möglichkeit des parallelen Arbeitens verhilft, sondern vor allem die Kinder bei der Entwicklung individueller Ausdrucksmöglichkeiten mittels des Mediums unterstützt. Außerdem könnten sich durch diese Arbeitsweise erheblich persönlichere und damit interessantere Ergebnisse ergeben. Dem Vorschlag eines Befragten, die Filmarbeiten nur als Beginn zu sehen und darauf aufbauend intensivere Auseinandersetzungen mit einzelnen Themen anzustreben, kann lediglich durch eine Vertiefung durch die betreuenden Pädagogen nach dem Abschluss des Projektes entgegengekommen werden. Diese ist allerdings nur bei Gruppen möglich, die über den Rahmen des Filmprojektes hinaus bestehen, können aber unter dieser Voraussetzung durch die Medienpädagogen angestoßen werden. Eine solche Vertiefung kann aber auch schon während des Projektes geschehen, wenn eine längere Projektdauer geplant ist oder die Vorbereitungen, gemäß der Idee einer Expertin, vor dem Filmprojekt stattfinden. Einen weiteren Aspekt spricht die Gestaltung des Austausches zwischen den teilnehmenden Gruppen an. Übereinstimmend mit den Angaben in der Projektplanung wurde eine Wirkung des Austausches hauptsächlich durch ein persönliches Kennen lernen, beispielsweise im Zuge eines kleinen Filmfestivals angenommen. Hierzu wurde ebenfalls die Notwendigkeit gesehen, den Austausch mittels eines geeigneten, das Festival begleitenden, Rahmenprogramms zu gestalten. Hierzu können die Vorschläge einer Befragten aufgenommen werden, ein gemeinsames Essen,

eine Party oder Spiele zu organisieren. Zusammenfassen lassen sich diese Aussagen zu dem Standpunkt, dass der Austausch genauer zu konzipieren ist, um den gewünschten Erfolg zu erreichen.

g) Übereinstimmend mit der Sichtweise in der Konzeptentwicklung schätzen die Experten ein geeignetes Einstiegsprogramm als sinnvoll ein, um den Kindern die Umsetzung der Selbstporträts zu erleichtern. Die Beispiele für dieses Programm decken sich ebenfalls. Hinzuzufügen wäre lediglich der Zugang über Geschichten. Der Vorschlag eines Experten, auf Filme, die Kinder zum Thema haben zurückzugreifen, sollte auf Grund der Gefahr zu starker Orientierung an den gezeigten Beispielen durch die Kinder nicht in Betracht gezogen werden. Diese in der Projektbeschreibung genannte Gefahr findet auch in der Aussage eines befragten Erwähnung. Ob dieses Nacheifern durch artfremde Darstellungsformen gänzlich vermieden werden kann, muss im Projektverlauf beobachtet werden.

h) Die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder an diesem Projekt sollte im Hinblick auf die Einschätzungen der Experten möglichst gegeben sein. Allerdings schätzen die praxiserfahrenen Medienpädagogen diesen Punkt aus verschiedenen Gründen als weniger entscheidend ein als Schell, der die freiwillige Teilnahme als Voraussetzung begreift (vgl. Schell, 2003: 122 ff.). Für dieses Projekt heißt das, eine Wahlfreiheit bezüglich der Teilnahme nach Möglichkeit zu eröffnen, sie aber nicht als zwingend notwendig zu betrachten.

i) Ein verbindlicher Verhaltenskodex über den Umgang unter einander und mit den Beiträgen Anderer muss nach Einschätzung der befragten Experten, anders als in der Projektentwicklung gefordert, nur bei auftretenden Schwierigkeiten festgelegt werden. Es kann aber hilfreich sein, diese Problematik am Beginn des Projektes unverbindlich anzusprechen. Grundsätzlich sollte die Thematik dabei in die Gruppe gegeben werden und von dieser selbsttätig behandelt werden. Wird aber durch dieses Vorgehen kein ausreichendes Ergebnis erzielt, können die Pädagogen auch Regeln bestimmen, da ein sinnvolles Arbeiten ansonsten nicht möglich ist.

2. Zielstellung

Um die Möglichkeit einzuschätzen, die angegebenen Ziele durch dieses Projekt zu erreichen, werden die diesbezüglichen Aussagen der Befragten zu der Zielentwicklung des Projektes betrachtet und ausgewertet.

a) Eine Befragte geht nur in geringem Ausmaß von der Entwicklung persönlicher Darstellungsformen und der Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit im Zuge des Projektes aus. Zwei Experten schränken außerdem aus verschiedenen Gründen das Ziel ein,

eine Öffentlichkeit mit dem Projektergebnis zu erreichen. Ein Befragter bezweifelt das Erreichen des Ziels ein Bewusstsein über eine affektive Beeinflussung durch Medieninhalte zu fördern, ein anderer bezweifelt das Erreichen der interkulturellen Zielsetzungen bei kleineren Kindern. Da diese Einwände jeweils von nur einem der Befragten vorgebracht wurden, sollten sie zwar zur Kenntnis genommen und während des Projektes diesbezüglich Beobachtungen und Überlegungen angestellt werden, sie sollten aber nicht von vornherein ausgeschlossen werden.

Ob allerdings eine Verankerung von aktiver Medienarbeit in verschiedenen Institutionen und Einrichtungen die Folge dieses Modellprojektes ist, dürfte hinsichtlich der Aussagen der Experten fraglich sein. Dies hängt einerseits von den Pädagogen vor Ort ab, ist aber in Anbetracht der Zweifel über eine ausreichende Qualifizierung der Pädagogen während des Projektverlaufs auch bei vorhandenem Engagement innerhalb der Einrichtungen und Institutionen nicht unbedingt gegeben. Das Ziel, dass die Pädagogen vor Ort nach dem Modellprojekt eigenständig weitere Projekte der aktiven Medienarbeit initiieren muss auch im Hinblick auf die Vorteile, die sich bieten, wenn Personen von außen das Projekt betreuen, als weniger erstrebenswert eingestuft werden. Hier wäre es sinnvoll die Zielvorgabe entsprechend zu ändern und eine Verankerung von aktiver Medienarbeit durch weitere regelmäßige Angebote von außenstehenden Medienpädagogen anzustreben. Eine begleitende Qualifizierung der Pädagogen reichert das methodische Repertoire der Pädagogen in jedem Fall an, liefert Ideen für kleinere Vorhaben und kann die Durchführung eigenständiger Projekte unterstützen.

Die Vernetzung und Kooperation verschiedener Angebotsträger kann durch das Projekt initiiert werden, wenn hierbei auf die Interessen der beteiligten Pädagogen geachtet wird und sich durch die Zusammenarbeit Vorteile für sie ergeben. Dieser Punkt sollte also in der Gestaltung der Zusammenarbeit bedacht werden.

Betreffend der Evaluation und Reflexion des Modellprojektes muss berücksichtigt werden, dass das Erreichen einiger Ziele schwer messbar ist. Hier sollten also nach Möglichkeit geeignete Messinstrumente gefunden werden (beispielsweise eine anschließende Befragung der Kinder), aber auch akzeptiert werden, dass die Zielerreichung nicht in jedem Punkt zweifelsfrei festgestellt oder widerlegt werden kann. Diese Einschränkung ergibt sich ebenfalls durch die Feststellung, dass die Wirkung einer Projektteilnahme bei jedem Kind äußerst unterschiedlich ausfällt.

b) Die Entwicklung einer darstellerischen Fähigkeit ist nur bei Kindern anzunehmen, die direkt vor der Kamera agieren. Da bei der Gestaltung eines Selbstporträts darauf verzichtet werden kann, ist die Entstehung dieser Kompetenz zwar im Zuge des Projektes möglich, aber nicht vorauszusetzen und sollte daher nicht in die Zielkonzeption aufgenommen werden.

Der Genderaspekt könnte in diesem Projekt sehr gut thematisiert werden. Er bildet aber innerhalb dieser Konzeption keinen Schwerpunkt. Daher kann er am Rande auftauchen oder die Darstellungen prägen, er muss aber ebenfalls nicht notwendigerweise in der Zielstellung angesprochen werden.

Insgesamt entstand der Eindruck die Zielstellung wäre zu umfangreich und einige Ziele ließen sich nicht ohne eine besondere Konzentration auf sie erreichen. Hier könnten mit Blick auf die Gruppe und andere Gegebenheiten eine Auswahl einiger Ziele vorgenommen werden, die dann innerhalb der Umsetzung mit der jeweiligen Gruppe betont werden.

6 Schlussbetrachtung

Mit der vorliegenden Arbeit konnte eine Konzeption eines interkulturellen medienpädagogischen Videoprojektes mit Kindern entwickelt werden, die auf Basis einer vertieften theoretischen Betrachtung stattfand und die durch eine kritische Stellungnahme von Medienpädagogen aus der Praxis bereichert wurde.

Eine derartige theoretische Grundlegung eines Projektes kann in der Praxis zumeist aus Zeitgründen nicht geleistet werden, ist aber meiner Meinung nach besonders wichtig, um auf lange Sicht eine Entwicklung der Medienpädagogik voranzutreiben und effektive Angebote anbieten zu können. In der Entwicklung des Modellprojektes „filmreif“ konnte der Rückgriff auf empirische Forschung und theoretisches Wissen der Medienpädagogik mit dem Erfahrungswissen aus der Praxis verknüpft werden. Die Befragung von Experten aus dem Bereich der aktiven Medienarbeit mit Kindern konnte im Vorfeld einer Umsetzung des Modellprojektes „filmreif“ zu der Aufdeckung von Problembereichen des Vorhabens beitragen und nicht bedachte Aspekte zum Vorschein bringen. Mit diesem Vorgehen war es möglich, die Einschätzungen der Medienpädagogen in das Projekt einzubinden und hiermit die beinhalteten Zielvorstellungen sowie die Wahl der methodischen Herangehensweise zu überprüfen. Ein derartiges Zusammenführen von Erfahrungswissen aus der Praxis kann helfen, Fehlern in Projektkonzeptionen vorzubeugen und würde damit zu einer Verbesserung vieler Angebote beitragen. Aus meiner Sicht wäre es daher wünschenswert eine vergleichbare, aber in der Praxis einfacher zu handhabende Methode zu entwickeln um die Erfahrungen von verschiedenen Experten zu erheben und sie zumindest bei größeren oder neuartigen Projektvorhaben auch konstant anzuwenden. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer intensiveren Vernetzung der Angebotsträger von aktiver Medienarbeit, um Kompetenzen zusammenzuführen und so Synergieeffekte zu nutzen.

Die Befragung hat in diesem Fall ergeben, dass das Modellprojekt „filmreif“, unter Einbeziehung der auf Grund der Expertenmeinung geänderten Aspekte, durchaus umzusetzen ist und eine weitestgehende Förderung der angegebenen Fähigkeiten leisten kann. Das Modellprojekt ist imstande, Kinder bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, um sich in der Mediengesellschaft zurechtzufinden, aber auch aktiv an ihren Kommunikationsprozessen teilzunehmen. Es fördert Kompetenzen, die ihre Wahrnehmung und Akzeptanz eigener kultureller Identität und kultureller Differenzen verbessern und trägt damit zu einem Abbau von Angst vor Unterschieden und einem toleranteren Umgang mit Anderen bei. Es eignet sich meines Erachtens auch als Europaprojekt oder internationales Vorhaben, da anhand der Parallelen zur eigenen Arbeit für die Kinder Differenzen und Gemeinsamkeiten nicht nur kognitiv erschlossen, sondern auch eindringlich erlebt werden können, auch wenn die Kinder weit voneinander entfernt leben und sich mitunter in sehr unterschiedlichen Lebenswelten bewegen. Das Projekt ist zudem imstande, die sozialen Handlungsspielräume der Kinder zu erweitern und soziale Kontakte zu initiieren.

Das Modellprojekt „filmreif“ fordert von den teilnehmenden Kindern eine künstlerische und kreative Bearbeitung der Aufgabenstellung und einen ebensolchen Umgang mit dem Medium. Da Kinder zumeist über ein ausgeprägtes kreatives Potenzial verfügen, das weniger von rationalen Denkprozessen behindert und eingeschränkt wird als bei Erwachsenen, ist Kreativität ein guter Ansatzpunkt in der Arbeit mit dieser Altersgruppe. Sie entspricht außerdem der Art und Weise ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt. Meiner Erfahrung nach spielt die Nutzung und Förderung dieses kreativen Potenzials in der überwiegenden Anzahl der medienpädagogischen Angebote zugunsten von technischen Inhalten eine untergeordnete Rolle, weshalb mir die Betonung dieser Aspekte innerhalb dieser Projektidee besonders wichtig erscheint. Ich möchte zudem Aufenanger beipflichten, der bei der überwiegenden Anzahl von Projekten neben einer Vernachlässigung von künstlerischen und ästhetischen Komponenten eine zu geringe Vertiefung reflexiver Prozesse beklagt und daher von den Kindern in den meisten Projekten hauptsächlich Kompetenzen der kognitiven Dimension und der Handlungsdimension entwickelt werden (s. Kapitel 3.4.3). Um auf diese Kritik zu reagieren, legte ich in der Konzeption ein Augenmerk auf das Initiieren solcher Anteile der Arbeit.

Bei einer entsprechenden finanziellen Ausstattung des Modellprojektes und einer Einbeziehung der Vorschläge der befragten Experten hinsichtlich der Herangehensweise könnten ebenfalls die institutionellen Ziele erreicht werden. Zwar musste die Vorstellung eingeschränkt werden, dass allein in Folge einer Durchführung des Projektes und einer Qualifikation der Pädagogen vor Ort Vorhaben der aktiven Medienarbeit von den Einrichtungen und Institutionen eigenständig entwickelt, betreut und in ihre Abläufe eingebaut werden und aktive Medienarbeit hierdurch institutionalisiert wird. Dennoch können durch ein

Anstoßen dieses Modellprojektes an verschiedenen Orten viele Pädagogen die Potenziale dieser Methode entdecken und mehr Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren als bisher an aktiven Medienprojekten beteiligt werden. In einigen Fällen ist sicher zusätzlich eine Zusammenarbeit mit den Medienpädagogen über das konkrete Projekt hinaus denkbar. Wenn den beteiligten Pädagogen der Gewinn dieser Zusammenarbeit vor Augen geführt werden kann, kann auch die Kooperation dieser Angebotsträger gelingen.

Nicht zuletzt wird die Sichtweise von Kindern in unserer Medienlandschaft außerordentlich selten aufgegriffen. Zwar bringen uns immer mehr Dokumentationen verschiedene Alltagswelten näher, eine eigenständige Artikulation der Porträtierten ist aber fast nie darunter. Dabei hebt sich die kindliche Perspektive von dem Blickwinkel Erwachsener ab und ihre Anliegen finden in unserer Gesellschaft auch in anderen Kontexten selten Gehör. Daher ist eine Berichterstattung aus Kindersicht, eine eigenständige Gestaltung des Einblicks in ihr Leben besonders wichtig, damit auch diese Altersgruppe mit Hilfe von Medien in einen Dialog mit ihrer Umwelt treten kann, also sich letztendlich im Sinne der Darlegungen Schells emanzipieren kann (s. Kapitel 3.1.1).

Mit Blick auf die herausgearbeiteten Chancen und Möglichkeiten, die das Projekt „filmreif“ eröffnet, wäre es lohnenswert, das Vorhaben auch in die Tat umzusetzen, damit Kinder und Pädagogen von dessen Potentialen tatsächlich profitieren können. Daher möchte ich eine baldige Realisation von „filmreif“ anstoßen.

Literaturverzeichnis

Anfang, Günther: Videoarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 347-352

Anfang, Günther; Pöttinger, Ida: Medienkompetenz – Förderung im Handlungsfeld außerschulische Jugendarbeit: Bedingungen und Beispiele. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag 1999, 320-326

Anfang, Günther: Filmarbeit mit Kindern im Hort. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro – Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd Verlag 2003, 110-115

Anfang, Günther: Grundlagen der Videoarbeit. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro – Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd Verlag 2003, 164-175

Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003, 3., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage

Aufenanger, Stefan: Medienpädagogische Projekte – Zielstellung und Aufgaben. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A.: Handbuch medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, 94-97

Aufenanger, Stefan: Ziele und Konzepte der Medienpädagogik. In: Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2000, 17-24

Aufenanger, Stefan: Wie die neuen Medien Kindheit verändern. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro – Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd Verlag 2003, 10-17

Aufenanger, Stefan: Kinder mögen Medien – Medien mögen Kinder. In: MedienConcret 2004, JFC. Medienzentrum Köln e. V. (Hrsg.), 27-31

Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa Verlag 1980, 3. Auflage

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. In: medien praktisch 02/1996. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik gGmbH (GEP), 4-10

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG 1997

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A.: Handbuch medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, 31-35

Baacke, Dieter: Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A.: Handbuch medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, 86-93

Baacke, Dieter: „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien + erziehung 01/1999. München: KoPäd Verlag 1999, 7-12

Burkhardt, Wolfgang: Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Opladen: Leske + Budrich 2001

Brehm-Klotz, Christiane: Video. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 342-347

Charlton, Michael; Neumann, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1990

Eder, Sabine: „Jetzt laßt uns mal ran“ – Bedingungen, Methoden, Beispiele und Ziele medienpraktischer Arbeit mit Kindern. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag 1999, 111-121

Filtzinger, Otto: Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen. In: Johann, Ellen; Michely, Hildegard; Springer, Monika: Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag 1998, 9-21

Fremdwörterlexikon. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1999, 4., überarbeitete Auflage

Fromm, Erich: Der kreative Mensch. In: Funk, Rainer (Hrsg.): Erich Fromm: Gesamtausgabe, Band IX. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1989, 399-407

Gillert, Arne: Konzepte interkulturellen Lernens. In: JUGEND für Europa (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, T-Kit 4. Straßburg: Verlag des Europarats 2000, 17-33

Gloël, Rolf: Medieneinsatz im Gruppengespräch. In: Soziale Arbeit 7/2002. Berlin: Dt. Zentralinstitut für soziale Fragen 2002, 256-261

Götz, Maya: Wer hat Angst vor den Teletubbies? In: Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2000, 142-160

Götz, Maya: Mediennutzung und -rezeption am Beispiel Fernsehen. In: Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2000, 195-216

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1997, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage

Große-Loheide, Mike: Jugendliche und Alkohol – Medienprojekte in der Suchtprävention. In: Aufenanger, Stefan; Große-Loheide, Mike; Hasebrink, Uwe; Lampert, Claudia: Alkohol, Fernsehen, Jugendliche. Berlin: VISTAS Verlag 2002, 191-271

Hengst, Heinz: Medienkindheit heute. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1991, 18-40

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 243-252

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002, 8., vollständig überarbeitete Auflage

Keuneke, Susanne: Geschlechtserwerb und Medienrezeption - zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich 2000

Kohm, Roland: Aktive Medienarbeit: Videoarbeit. In: Brehm, Anton; Kohm, Roland: Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe: Lehr- und Arbeitsbuch, Band 2. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 2005, 255-278

Kübler, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz.... In: medien praktisch 02/1996. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik gGmbH (GEP), 11-15

Kübler, Hans-Dieter: Medien für Kinder. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002

Liebhold, Renate; Trinczek, Rainer: Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2002, 33-71

Lutz, Klaus: Medienprojekte mit Grundschulkindern – von Audio bis Multimedia. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro – Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd Verlag 2003, 77-78

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003. Kinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger. Baden-Baden 2003

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich Verlag 2002, 71-93

Mikos, Lothar: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: medien + erziehung 01/1999. München: KoPäd Verlag 1999, 19-23

Mohn, Erich: Wirkung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 357-362

Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich Verlag 2000, 3., überarbeitete Auflage

Neumann-Braun, Klaus: Kinder im Mediennetz!? Aspekte der Medienrezeption im Kindesalter. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1991, 65-81

Paus-Haase, Ingrid: Medienrezeption und Medienaneignung von drei- bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag 1999, 81-91

Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien, der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V., Abt. Verlag 1998

Röll, Franz Josef: Pädagogik der Navigation, selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: KoPäd Verlag 2003

Rosebrock, Cornelia; Zitzelsberger, Olga: Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Blömeke, Sigrid: Medienpädagogische Kompetenz, Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd Verlag 2000, 148-159

Ruffert, Detlef: Audiovisuelle Medien. In: Schäfer, Dina; Hille, Astrid (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2000, 114-163

Schell, Fred: Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 9-17

Schell, Fred: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: KoPäd Verlag 2003, 4. Auflage

Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 1999

Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 234-240

Schorb, Bernd: Sozialisation. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag 1997, 335-341

Süss, Daniel: Mediensozialisation von Heranwachsenden, Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS Verlag 2004

Theunert, Helga; Schell, Fred; Best, Petra: Kinder sehen fern – 5 Bausteine zur Fernsehrezeption von Kindern. Bayrische Landeszentrale für neue Medien und Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (Hrsg.), München: KoPäd Verlag 2000

Theunert, Helga: Medienumgang in der Kindheit. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro – Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd Verlag 2003, 17-28

Vollbrecht, Ralf: Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. In: medien + erziehung 01/1999. München: KoPäd Verlag 1999, 13-18

Zapf, Wolfgang: Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich Verlag 1995, 3., verbesserte Auflage

Internetquellen

<http://www.twainweb.de/drachen/planung.html> (Stand 07.11.2005)

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

| | | |
|------------|---------------------------------------|----|
| Tabelle 1: | Altersbezogene Fähigkeiten | 10 |
| Tabelle 2: | Phasenmodell des Projektes „filmreif“ | 63 |

Abbildungen

| | | |
|--------------|-------------------------------|----|
| Abbildung 1: | Das Modell Ida Pöttingers | 23 |
| Abbildung 2: | Das Modell Bernd Schorbs | 25 |
| Abbildung 3: | Das Modell Dieter Baackes | 27 |
| Abbildung 4: | Das Modell Stefan Aufenangers | 29 |

Anhang

- 1 Kurzfragebogen zu der Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern
- 2 Leitfaden der Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern
- 3 Befragung von Manfred Kaulbach
- 4 Befragung von Katja Clysters
- 5 Befragung von Andreas Hedrich
- 6 Erklärung gemäß §24 Abs.5 PO

1 Kurzfragebogen zu der Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern

Name:

Fachspezifische Qualifikation:

Tätigkeit im Bereich der aktiven Medienarbeit seit:

Aktuelle medienpädagogische Tätigkeit:

Bisherige Tätigkeiten / Projekte im Bereich der aktiven Medienarbeit mit Kindern:

2 Leitfaden der Befragung von Experten der aktiven Medienarbeit mit Kindern

1. Methodisches Vorgehen

Welches methodische und didaktische Vorgehen ist Ihrer Meinung nach während der Arbeit mit der Gruppe anzuraten, um die Zielerreichung zu unterstützen?

- Wie sollte methodisch und didaktisch auf das Alter der Teilnehmer eingegangen werden (Unterschiede je nach Altersstufe, Verhältnis von kognitiven zu affektiven Lernprozessen)?
- Wie sollte die Rolle der Pädagogen im Projektverlauf aussehen (Leitungsstil, Funktion etc.)? Über welche spezifischen Kompetenzen sollten sie verfügen?
- Ist bezüglich des Zeitrahmens eher eine längere oder eine kürzere Dauer des Projektes anzuraten?
- Sollte in diesem Projekt eine Prozess- oder Produktorientierung favorisiert werden? Wäre eine Kombination aus beiden Orientierungen denkbar und sinnvoll? Ist ein präsentables Filmresultat der Arbeit und deren Präsentation wichtig für die Zielerreichung des Projektes?
- Sind noch weitere wichtige Punkte bezüglich des methodischen Vorgehens zu beachten?

- Sehen Sie bezüglich der beschriebenen Umsetzung des Projektvorhabens Problembereiche?
- Ist ein thematischer Einstieg in das Thema Selbstporträts sinnvoll (eigene Fotos, Malereien von Künstlern etc.)?
- Muss gewährleistet sein, dass jedes Kind freiwillig an dem Projekt teilnimmt?
- Würden Sie die Absprache über einen Verhaltenskodex untereinander befürworten (akzeptierende Haltung gegenüber anderen Beiträgen u. ä.)?

2. Zielstellung

- Sind Ihrer Einschätzung nach die in der Konzeption angegebenen Ziele durch das beschriebene Projekt grundsätzlich zu erreichen?

Würden Sie der Auflistung zusätzliche wichtige Ziele hinzufügen?

3 Befragung von Manfred Kaulbach vom 26.05 2006

Zielstellung

1. Sind Ihrer Einschätzung nach die in der Konzeption angegebenen Ziele durch das beschriebene Projekt grundsätzlich zu erreichen?

Medienkompetenz

Bezogen auf das Ziel: Fähigkeiten der künstlerischen Verwendung des Mediums Video

Das ist natürlich unterschiedlich. Es ist immer abhängig von den Kindern selber, die daran teilnehmen. Die picken sich immer das raus, was für sie das Spannende ist. Und darum glaube ich, dass es durchaus ganz individuell ist. Also die Fähigkeiten der künstlerischen Verwendung des Mediums Video zum Beispiel. Es wird einige Kinder geben, die daran interessiert sind und dann auch mit Freude dabei sind. Aber es wird auch Kinder geben, für die das gar nicht im Vordergrund steht. Darum ist das immer individuell gestaffelt. Aber grundsätzlich sind die Ziele schon zu erreichen.

Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Angebotsträgern

Bezogen auf das Ziel: Initiieren dieses Projektvorhabens in verschiedenen Institutionen und unterschiedlichen Gruppen

Aus meiner Erfahrung heraus ist das ein ganz großes Problem. Meine Erfahrung ist, dass man es in der Medienpädagogik eigentlich ganz wenig mit Einrichtungen zu tun hat, sondern immer mit einzelnen Leuten. Man hat es immer mit Menschen zu tun. Häufig sagt die Einrichtung: „Das ist ganz toll“, aber wenn derjenige, der in der Einrichtung arbeitet gewisse Sachen nicht kann oder gewisse Sachen nicht möchte, klappt das nicht. Meine Erfahrung war eben, dass es zwar Lehrer gab, die ich dafür dauerhaft gewinnen konnte, aber das ganz, ganz viele Lehrer eben einfach nur gesagt haben: „Das ist toll, da kommt einer und macht mit meinen Schülern den Vormittag mal was und dann kann ich in der Zeit Arbeiten korrigieren“. Man hat ganz häufig Lehrer mit denen dann nichts folgt. Oder z. B. auch Lehrerinnen oder Lehrer die sagen: „Das war super toll, hat mir total Spaß gemacht, aber der Arbeitsaufwand ist viel zu groß. Das kann ich nicht noch mal machen, weil die Bildungspolitiker jetzt wieder gesagt haben, ich soll jetzt eine halbe Stunde mehr arbeiten oder weil in unser Schule soundso viel eingespart worden ist“. Sie sind ja im Moment sehr beleidigte Leute, sehr gekränkt. Damals hatte ich gerade oft Lehrerinnen und Lehrer, die kurz vor der Rente waren und die dann gerne noch mal so etwas großes mit ihren Schülern und Schülerinnen zum Schluss machen wollten. Das fand ich sehr auffällig. Da waren viele, die gegen Ende noch mal so richtig experimentierfreudig wurden, zwar überhaupt keine Fähigkeiten gehabt haben, das aber mit Inbrunst gemacht haben. Nur wenn die dann in Rente gehen, dann gibt es keine Verlängerung, keine Weiterführung davon. Ob es also in dem Projekt diese Verankerung gibt, ist immer eine ganz entscheidende Frage der einzelnen Leute, die da arbeiten. Mögen sie das? Können sie sich das vorstellen? Und können sie sich auch eine Zusammenarbeit mit Dir vorstellen. Wenn sie Dich nicht mögen,

werden sie sich mit irgendwem anders verankern oder so. Das ist ein Ziel, das immer bei diesen Projekten angegeben wird, aber was ganz schwierig umzusetzen ist.

Reflexion und Evaluation

Bezogen auf das Ziel: Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Wirkung eines solchen Projektes

Das ist natürlich wichtig und toll, aber die Frage ist: Wie evaluiert man so was richtig? Der Gewinn, den die Kinder dabei haben ist, wie ich erwähnte, ein ganz unterschiedlicher und passt manchmal gar nicht in die Konzeption herein. Es kann also z. B. ohne weiteres sein, dass Kinder dabei sind, die viel Spaß daran haben, für die das toll ist und die in irgendeiner sozialen Hinsicht einen großen Gewinn dabei haben, der aber vielleicht in der Auflistung fehlt.

2. Würden Sie der Auflistung zusätzliche wichtige Ziele hinzufügen?

Was ich auffällig fand ist, dass eine Art Möglichkeit sich selber darzustellen gar nicht drin vor kam. Eine theatralische Fähigkeit oder so etwas. Sie sollen sich selber vorstellen und machen dann ja auch so eine Art Show. Man stellt sich selber vor, man präsentiert sich. Darstellerische Fähigkeiten. Die Art und Weise, wie die Kinder sich dann selber spielen oder darstellen wollen.

Gender ist mir noch aufgefallen. Das fehlte mir ein bisschen. Dieser Genderaspekt findet sich ja auch in der Frage: Wie stelle ich mich selber dar? Wie möchte ich auftreten? Wie möchte ich erscheinen? Welche Wirkung möchte ich erzielen? Das ist mit Kindern jetzt alles noch ein bisschen früh, aber solche Fragen spielen ja auch eine große Rolle. Es ist natürlich etwas ganz unterschiedliches, ob Du dich als Junge inszenierst oder als Mädchen inszenierst. Und warum Du das in einer ganz bestimmte Art und Weise tust.

Das ist ja etwas unheimlich Persönliches was man in dem Projekt mit denen macht. Sich selbst darzustellen ist etwas ganz, ganz Persönliches. Die Frage ist, ob man da nicht auch bestimmte Kinder schützen muss. Die Kinder, die sich gut darstellen können, ich nenne sie mal die Selbstdarsteller, werden bei einem solchen Projekt viel erfolgreicher sein als diejenigen Kinder denen das schwer fällt, die sich z. B. nicht gerne anschauen. Es gibt ja Kinder, die schauen sich gerne an und Kinder, die schauen sich gar nicht an. Es gibt Kinder, die werden gerne angeschaut und Kinder, die möchten eigentlich gerne verschwinden. Das sind natürlich die Extreme. Aber man müsste Kindern, die unheimlich gerne angeschaut werden, eigentlich helfen, dass es nicht mehr so unendlich wichtig für sie ist, positiv angeschaut zu werden. Und bei den anderen Kindern, die gar nicht angeschaut werden möchten, die eigentlich gerne weg wären, müsste das eine völlig verschiedene Zielsetzung sein. Sie beschützen oder ihnen zeigen: Ich bin gar nicht so schlimm oder ich sehe gar nicht so schlimm aus.

Wie könnte man methodisch auf dieses Problem reagieren?

Das ist schwierig. Eigentlich müssen diese Extremkinder unterschiedliche Ziele haben. Das eine Kind müsste es ertragen lernen nicht immer angehimmelt oder angeschaut zu werden. Ich sag jetzt mal: Das schöne Mädchen. Und das Andere müsste lernen, dass es ruhig mal angeguckt werden darf, dass es sich ruhig mal präsentieren darf, sich ruhig mal zeigen darf. Aber das sind ja zwei gegenteilige Zielstellungen. Was ich mir überlegt hatte ist zu sagen: Zuerst sollen die Kinder sich als Gruppe darstellen und dann erst einzeln. „Zuerst wollen wir mal schauen, wer wir eigentlich sind. Wir sind die Klasse 5c oder der Kinderhort sowieso und wir wollen uns darstellen und den anderen mal sagen, wer wir sind“. Da gibt es ganz verschiedene Möglichkeiten. Wichtig ist, dass man sich als Erwachsener da raus hält, weil die Kinder auf ganz tolle Sachen kommen. Z. B. mögen sie sich vielleicht selber gar nicht filmen, sondern zeigen erst mal ihre Haustiere oder sie zeigen ihre Lieblingsspielsachen oder was sie am liebsten gerne machen oder ihr Elternhaus oder ihre Eltern. Kann auch sein, dass sie auf ganz andere Ideen kommen, als einem jetzt so einfallen. Vielleicht kann das helfen, wenn man zuerst sagt, dass sie sich als Gruppe darstellen sollen. Dann kennen sie das schon und haben das schon ein bisschen drauf. Dann kann man das noch mal individuell machen.

Was total wichtig ist und unbedingt drin sein muss: Irgendwas stand da mit Internet. Als das anfang mit den neuen Medien, gab es unheimlich viele Internet Seiten, die mit „Wir sind die Klasse 5c“ anfangen und wo sich alle persönlich vorstellten und sagten: „Ich bin Tanja und spiele gerne das und das und das ist meine E-Mail Adresse“. Solche Seiten gibt es fast gar nicht mehr, das ist jetzt makaber wegen den Kinderschändern. Wenn das ins Internet gestellt werden soll, sollte das immer als Gruppe geschehen und nicht als Einzelperson.

Methodisches Vorgehen

Welches methodische und didaktische Vorgehen ist Ihrer Meinung nach während der Arbeit mit der Gruppe anzuraten, um die Zielerreichung zu unterstützen?

3. Wie sollte methodisch und didaktisch auf das Alter der Teilnehmer eingegangen werden (Unterschiede je nach Altersstufe, Verhältnis von kognitiven zu affektiven Lernprozessen)?

Je kleiner sie sind, desto mehr muss man Rücksicht nehmen auf das Selbermachen. Man kann ihnen nicht so viel erklären. Desto wichtiger ist, dass sie schnell was machen können. Wenn man es mit ganz Kleinen zu tun hat ist selbst die Frage: „Jetzt stellt euch mal anderen filmisch vor“, schon eine Überforderung. Das müsste konkreter gefasst werden. Wenn sie dann älter sind dann kann man schon sagen: „Wie würdet ihr euch jetzt gerne einer anderen Gruppe vorstellen?“. „Wir haben jetzt z. B. einen pädagogischen Mittagstisch, wir wollen Kontakt aufnehmen mit einem pädagogischen Mittagstisch aus Braunschweig oder so. Und denen erzählen wir jetzt, wer wir sind und ihr stellt euch vor.“ 14-Jährige können das schon super machen, die hätten Ideen dazu, wie sie sich filmen können und wie es lustig wäre. Aber ich könnte mir vorstellen, dass man das bei Kleineren anschaulicher machen müsste. So: „Wer seid ihr denn, wie lebt ihr denn?“ Und so weiter. Ich weiß nicht, ob den Kleinen schon so viel dazu einfallen würde auf die Frage: „Wie möchtest Du dich vorstellen“. Methodisch würde ich so vorgehen, dass man relativ viel mit den Kindern macht und dann gemeinsam auswählt. Dass man ruhig viele Sachen mit den Kindern ausprobiert. Auch wenn die Kinder dann z. B. sagen, ich kann mir vorstellen, dass die Jungs sagen: „Wir filmen ein Fußballspiel ab. Ich bin so ein toller Torwart“. Und dann könnte man so etwas einfach mal machen und es sich mit den anderen später angucken und zusammen sagen, was man für den Film benutzt und was nicht. Das ist häufig sinnvoller, als wenn man ihnen sagt: „Nee Du, das ist langweilig“. Ich glaube, dass es spannender sein kann, wenn man sie auch mal in die Irre laufen lässt und sie dabei begleitet.

4. Wie sollte die Rolle des Pädagogen im Projektverlauf aussehen (Leitungsstil, Funktion und Ähnliches)?

Kinder und Jugendliche wissen oft sehr genau was sie wollen, aber sie können es nicht artikulieren, da sie ja noch nicht so durch den Verstand gesteuert sind. Das ist sicherlich eine ganz große Aufgabe von dem Pädagogen, hier behilflich zu sein. Wenn so ein Kind nach Worten ringt oder eine bestimmte Vorstellung hat und sie nicht artikulieren kann, dann ist es eine ganz große Aufgabe von den Menschen, die das betreuen und begleiten, den Kindern zu helfen, das was sie wollen auch auszusprechen. Übersetzungshilfe, nenn ich das immer. Wenn da ein Kind sitzt und sagt: „Das muss cool sein“. Dann raus zu kriegen was das ist: cool. Auch das, was ich vorhin schon angedeutet habe. Wenn die Kinder, also das schöne Mädchen und der Junge der verschwinden will, unterschiedliche Interessen haben. Sie beide zu beschützen und zu schauen, dass es überhaupt zusammen passt. Dann die üblichen Sachen: zu gucken, dass alle zu Wort kommen. Manchmal hat man in so einem Projekt ein, zwei Kinder dabei, die haben unheimlich viel Phantasie, sind cleverer. Es ist klasse solche Kinder dabei zu haben, da sie auch dafür sorgen, dass es ein schöner Film wird. Aber man muss auch gucken, dass die anderen dabei nicht untergehen. Der Leitungsstil ist etwas sehr Persönliches. Es gibt Kollegen und Kolleginnen, die machen nur ganz wenig. Ich habe die immer sehr bewundert. Die sich im Grunde so richtig raus halten, die ab und zu mal was sagen und eine Struktur geben, aber sich sehr raus halten. Ich kann das nicht so. Ich neige immer dazu, mich einzumischen. Aber natürlich sollte bei dieser Sache der Schwerpunkt sein, dass die Kinder bestimmen, wo es lang geht. So, dass das ihr Film ist.

- 4.a Über welche spezifischen Kompetenzen sollten die Pädagogen verfügen?

Viele. Desto problematischer die Gruppe ist, umso mehr pädagogisches und didaktisches Geschick braucht man natürlich. Aufenanger sagt ja, man muss über medienpädagogische Konzepte verfügen. Ich finde das gar nicht so sehr. Ich glaube, man muss pädagogisch handeln können. Man muss mal für Ruhe sorgen können, mal Struktur geben können, aber auch merken, wenn sie eine Pause brauchen. Man muss ein Gefühl dafür haben, wann man sie laufen lassen muss und wann man mal etwas eingrenzen muss. Man muss natürlich ein Gefühl dafür haben, was sie verstehen und die Möglichkeit haben, auf die Kinder zu hören, sehr wach sein. So dass man mitkriegt um was es geht. Ist das jetzt ein Kind, das beschützt werden muss, oder ist das ein Kind, was man nur ein wenig ermutigen muss. Dann gibt es die technischen Anforderungen. Man muss aber den Kindern nicht alles erklären, sondern nur im Kopf haben: das ist jetzt machbar oder auch nicht.

In der Beschreibung ist angegeben, dass zwei Pädagogen in die Gruppen gehen. Zwei Pädagogen wären wunderbar, aber ich habe mein Lebtage noch nicht gehört, dass das hin kommt. Wenn ein Mensch aus der Einrichtung mit einer dazu kommenden Person arbeitet, die bei der medienpädagogischen Umsetzung hilft, dann ist das schon viel. Es wäre natürlich wünschenswert.

5. Ist bezüglich des Zeitrahmens eher eine längere oder eine kürzere Dauer des Projektes anzuraten?

Der Zeitrahmen muss natürlich von den Kindern bestimmt werden. Wenn ich das Projekt richtig verstanden habe, machen die Kinder diesen kleinen Film, stellen sich dann irgendwo vor und dann gibt es später vielleicht noch mal eine Begegnung mit anderen Kindern. Das ich kann ich mir gut vorstellen. Ich würde erst mal annehmen, dass das keinen riesigen Zeitrahmen erfordert, sondern dass es etwas ist, was man relativ kurz machen kann. Es muss schnell zum Ende kommen. In einem Ferienprojekt z. B. ist der Film in einer Woche fertig und dann schickt ihr in weg. Ihr trefft Euch vielleicht eine Woche später wieder und dann ist der Film aus Braunschweig da. Und dann schaut ihr euch den an. Man muss davon ausgehen, dass schon nach einer Woche drei, vier Kinder nicht mehr dabei sind. Einfach weil die Kinder die Zeit völlig anders erleben als wir. Für sie ist eine Woche ganz lang. In der Woche ist auch ganz viel passiert, sie haben irgendeine Klassenarbeit geschrieben, haben sich verliebt oder sonst was. Also mit jüngeren Kindern eher kürzer halten und mit Älteren, so 13/14 Jahre kann man das auch schon weiter führen. Dann können das auch Kinder aus England sein. Aber der Thrill ist kurzlebig.

6. Sollte in diesem Projekt eine Prozess- oder Produktorientierung favorisiert werden?

Das ist ganz stark von den Kolleginnen und Kollegen abhängig, die das machen. Ich mache das eigentlich immer abhängig von den Kindern, mit denen ich zu tun habe. Es gibt Kinder für die es eine riesen Sache wäre das in einer Woche überhaupt hinzukriegen. Und wenn der Film dann so ist, dass man ihn eigentlich nicht nach Braunschweig schicken möchte, dann ist das, finde ich, überhaupt kein Problem. Aber mit anderen Kindern ist es durchaus sinnvoll mehr zu fordern. Sie gucken auch von sich aus viel mehr darauf, wie das denn jetzt eigentlich aussieht. „Sieht das aus wie Fernsehen? Aber wir sehen ja blöd aus und warum wackelt die Kamera?“ Für die spielt das eine große Rolle. Von mir aus habe ich eigentlich generell mehr zu den verlaufsorientierten Leuten gezählt. Ich weiß auch, dass es sicherlich gute Kolleginnen und Kollegen in Hamburg gibt, die sehr produktorientiert arbeiten und da ganz tolle Sachen machen. Beides ist möglich, aber es ist in hohem Maße abhängig von den Kindern, die man dabei hat und von der Zeit.

6.a Wäre eine Kombination aus beiden Orientierungen denkbar und sinnvoll?

Ja, in einem Mischfeld aus beiden würde ich mich am ehesten sehen. Aber wie gesagt, es gibt Gruppen bei denen ich schon nach zwei Tagen sagen würde: „Vergessen wir das, was dabei raus kommt.“ Willy Winkelmann, dieser Lehrer aus Hamburg, der Lehrer an einer Förderschule war und der tolle, preisgekrönte Filme mit seinen Schulklassen gemacht hat, der hat immer gesagt: „Die Kinder, die ich hier an der Förderschule habe, mit dem geringen Selbstbild, die müssen mit jedem Film einen Preis kriegen.“ Der Film „der Schrei“, in dem die Kinder aus der Förderschule sich selber vorstellen würde eigentlich perfekt in das Projekt rein passen. Der Film hat alle möglichen bundesweiten Preise bekommen und lief sogar im Fernsehen. Das ist ein Beispiel für eine absolute Projektorientierung. Er hatte aber ein Jahr Zeit den Film zu machen, immer an einem ganzen Tag die Woche. Das ist natürlich ein ganz anderes Arbeiten, als wenn das jetzt ein kurzes Projekt ist. Sein Rahmen war die Schule und seine Klasse. Wenn man jetzt in ein Haus der Jugend geht, dann ist das Projekt der Rahmen. Wenn man die Kinder die nächsten eineinhalb Jahre sieht, kann man alles mögliche drehen und am Ende gucken, was man alles so hat. Dann wäre es auch mit kleineren Kindern sinnvoll, daran länger zu arbeiten. Wenn der Rahmen nicht durch den Film bestimmt wird. Wenn man einen pädagogischen Mittagstisch hat und man da einmal hinget und den Film macht, dann werden gewisse Ziele des Projektes im Vordergrund stehen, z. B. die ganzen technischen Fragen. Wie sieht man aus im Fernsehen? Die inhaltliche Fragen: Wie will ich auftreten? Diese Fragen werden eingeschränkt. Wenn man allerdings die Möglichkeit einer festen Gruppe hat, dann kann man ganz anders vorgehen und viel intensiver auf diese Fragen der Identität und Darstellung oder Genderfragen eingehen.

Wäre es für die Zielerreichung letztendlich sinnvoller länger an dem Projekt „filmreif“ zu arbeiten?

Ja, dann muss aber zwischendurch was anderes Lustiges passieren. Dann kann man das nicht ausschließlich machen. Aber dann ja.

6.b Ist damit auch die Frage geklärt, ob ein präsentables Filmresultat der Arbeit und deren Präsentation wichtig für die Zielerreichung des Projektes sind?

Da war ich immer sehr gespalten. Das eine ist zum Beispiel das mit der Fischbrötchen Sendung. Da musste alles präsentiert werden. Das war ganz klar und darum ging es ja auch. Sich an die Öffentlichkeit zu wenden und im Fernsehen zu sein. Eigentlich sollte es schon immer am Ende eine Präsentation geben, weil sie auch die Reflexion noch mal anregt. Da man veranlasst wird, den Film mit den Augen von anderen zu sehen. Wenn andere den gucken, wird man damit konfrontiert, dass andere nicht bei dem

Prozess dabei waren und einen ganz anderen Blick darauf haben. Eigentlich ist es also etwas ganz Wichtiges und Elementares, aber es gibt durchaus auch Gruppen, beispielsweise die exzessiven Kiffer, mit denen ich mal gearbeitet habe, die haben am Ende zu mir gesagt: „Ey, Alter so hab ich ja noch nie gearbeitet in meinem Leben.“ In dieser Woche, in der wir den Film gemacht haben, haben sie erfahren, dass es sinnvoll ist, sich für etwas einzusetzen, pünktlich aufzustehen. Der Film, der dabei raus kam war für mich völlig unwichtig. Der war auch schlecht. Es aber war ein gutes, erfolgreiches Projekt. Generell würde ich aber sagen, wenn es irgend geht: immer präsentieren.

7. Sind noch weitere wichtige Punkte bezüglich des methodischen Vorgehens zu beachten?

Ich hatte ja schon die Punkte Schutz und Theatralik angesprochen. Dann die Idee, sich erst mit der Gruppe vorzustellen und dann erst die einzelnen Arbeiten zu machen. Vielleicht sollte man prüfen, ob das nicht ein Pilotprojekt ist. Es hat schon Pilotprojektcharakter. Und die Frage ist, was passiert dann nachher damit. Man könnte damit ja auch etwas Weiteres machen. Wenn es bei der Vorstellung stehenbleibt ist das schade. Man könnte sagen: Jetzt erkunden wir unseren Stadtteil und schicken das nach Braunschweig. Oder andere Möglichkeiten, darauf aufzubauen. Nicht dabei stehenbleiben, die Schraube weiter drehen. Was besonders interessant wäre ist, wenn man das mit Minderheitengruppen machen würde. Man könnte das ja auch mit einer Gruppe behinderter Kinder machen. Wo es darum geht, wie sich Kinder eigentlich sehen, die ausgegrenzt sind. Man könnte einerseits in Richtung Identität gehen. Wer bin ich eigentlich? Wo stehe ich eigentlich? Fühl' ich mich hier wohl? Wo möchte ich mal hin? Wie soll meine Zukunft sein? Was wünsche ich mir? Oder auf der anderen Seite diese Minderheitengeschichten. Man kann damit unheimlich viel machen.

8. Sehen Sie bezüglich der beschriebenen Umsetzung des Projektvorhabens Problembereiche?

Das mit dem Schutz.

9. Würden Sie die Absprache über einen Verhaltenskodex untereinander befürworten (akzeptierende Haltung gegenüber anderen Beiträgen u. ä.)?

Es gibt bestimmt Gruppen, bei denen man das machen muss, aber ich glaube nicht bei allen.

10. Ist ein thematischer Einstieg in das Thema Selbstporträts sinnvoll (eigene Fotos, Malereien von Künstlern etc.)?

Es ist natürlich sehr wichtig, dass alle verstanden haben um was für eine Aufgabe es geht. Die Aufgabe sollte sehr anschaulich vermittelt und gemeinsam verhandelt werden. Um aber die Kreativität der Kinder nicht einzuschränken und damit sie sich freier entfalten können, habe ich vorher fast nie Beispiele gezeigt. Meiner Erfahrung nach neigen Kinder oder Jugendliche sehr dazu, einem vorher gezeigten Beispiel nachzueifern. Die Filme wurden viel origineller und entsprachen der jeweiligen Kindergruppe mehr, wenn es vorher keine Beispiele gab.

11. Muss gewährleistet sein, dass jedes Kind freiwillig an dem Projekt teilnimmt?

Das wäre sehr Wünschenswert! Aber bei medienpädagogischen Projekten in der Schule ist das z. B. nie gewährleistet. Selbst bei einem Wahlkurs sind die Kinder ja noch in der Schule, die für viele eine Zwangsveranstaltung ist. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das allerdings meistens gewährleistet, weil die Kinder einfach „mit den Füßen abstimmen“.

4 Befragung von Katja Clysters vom 30.05 2006

Methodisches Vorgehen

Welches methodische und didaktische Vorgehen ist Ihrer Meinung nach während der Arbeit mit der Gruppe anzuraten, um die Zielerreichung zu unterstützen?

1. Wie sollte methodisch und didaktisch auf das Alter der Teilnehmer eingegangen werden (Unterschiede je nach Altersstufe, Verhältnis von kognitiven zu affektiven Lernprozessen)?

Ich würde mit kleinen Kindern, also so ungefähr bis 10 Jahre, ohne Drehbuch arbeiten oder das Drehbuch selber schreiben. Nur in Stichworten. Und ich würde die Kinder über Geschichten ins Erzählen bringen, so dass sie affektiv antworten. Bei älteren Kindern kann man gut mit Drehbuch arbeiten. Sie können dann

schon schreiben, nur in Stichpunkten. Das lässt sich auch in gemischten Gruppen gut durchsetzen. Dann schreiben die älteren Kinder und die jüngeren Kinder können dann mehr erzählen und phantasievoller ausgestalten.

2. Wie sollte die Rolle des Pädagogen im Projektverlauf aussehen (Leitungsstil, Funktion und Ähnliches)?

Der Pädagoge oder die Pädagogin bringen die Idee für das Projekt mit. Sie müssen von der Idee begeistert sein und die Gruppe dazu bringen, daran teilnehmen zu wollen. Oder die Gruppe hat sich vorher entschieden, daran teilzunehmen. Sie müssen eine gute Stimmung schaffen, so dass zugehört wird, dass man gemeinsam an etwas arbeiten kann. Das technische Wissen. Das technische Wissen sollte meiner Meinung nach niedrigschwellig vermittelt werden, also eher so: Das hier ist die Kamera, die darf man nicht umkippen, da ist der Knopf, da schaltet man sie an, ihr sucht den Ausschnitt.

- 2.a Über welche spezifischen Kompetenzen sollten die Pädagogen verfügen?

Die Pädagogen sollten sich mit ihrer Technik so auskennen, dass es nicht zu Zweifeln kommt. Sie sollten das Projekt von Anfang bis zum Ende genau im Blick haben und genau wissen, dass an jedem einzelnen Punkt und bei jedem Treffen etwas heraus kommt. Es also Zwischenergebnisse gibt, wenn es mehrere Treffen sind. Die Pädagogen müssen gewährleisten, dass das Ergebnis auch tatsächlich eins ist. Im Zweifelsfall durch massive Mehrarbeit.

3. Ist bezüglich des Zeitrahmens eher eine längere oder eine kürzere Dauer des Projektes anzuraten?

Das kommt darauf an. Manchmal ist es sinnvoll, gerade in der offenen Jugendarbeit, an einem Tag zu arbeiten. Das man an einem Tag, von zehn bis sechs oder so, das mit der Gruppe gemeinsam macht. Man kann gerade mit Schulklassen auch über einen längeren Prozess arbeiten. Dann kann man z. B. im Deutschunterricht das Drehbuch machen, im Darstellenden-Spiel-Unterricht das Schauspieltraining und sollte dann aber schon an z. B. drei folgenden Drehtagen mit jeweils immer fünf Stunden die Dreharbeiten machen. Ich würde kein Projekt machen, das über zwei Jahre geht oder so, weil ich glaube, dass sich das zerfleddert. Ich glaube auch, dass sich die Begeisterung für Film, in der Form in der Video AGs an Schulen stattfinden, schnell erlischt, wenn es immer Freitags 7.18. Stunde ist und das über ein halbes Jahr. Es ist schwierig, da eine Begeisterung aufrecht zu erhalten.

4. Sollte in diesem Projekt eine Prozess- oder Produktorientierung favorisiert werden?

Ich glaube, dass man nur durch den Fokus darauf, dass man gemeinsam den besten Film machen will, den man zusammen machen kann, auch einen guten Prozess zustande kriegt. Weil die Kinder sich ernst genommen fühlen, weil man gemeinsam an der Sache arbeitet, die Kinder an ihre Grenzen gehen und dann auch sehr stolz sind, wenn das Ergebnis stimmt.

Damit wäre auch die Frage geklärt, ob eine Kombination aus beiden Orientierungen denkbar und sinnvoll wäre und ob ein präsentables Filmresultat der Arbeit und deren Präsentation wichtig für die Zielerreichung des Projektes sind.

5. Sind noch weitere wichtige Punkte bezüglich des methodischen Vorgehens zu beachten?

Ich würde was dieses Projekt angeht dazu raten, über eine Geschichte reinzugehen und nicht nur mit der Aufgabenstellung Porträt. Sondern sich eher für einen interkulturellen Prozess etwas überlegen, wie z. B.: Zwei Kinder werden zusammengeführt. Ein türkisches Mädchen und ein deutsches Mädchen sollen ab jetzt in einer Familie leben. Zu welchen Problemen kommt es hier? So dass die Kinder einen Aufhänger haben, an dem sie mit einer Geschichte anfangen können, die etwas mit ihrem eigenen Leben zu tun hat.

6. Sehen Sie bezüglich der beschriebenen Umsetzung des Projektvorhabens Problembereiche?

Ja, das was ich gerade gesagt habe. Das mit dem Thema.

7. Ist ein thematischer Einstieg in das Thema Selbstporträts sinnvoll (eigene Fotos, Malereien von Künstlern etc.)?

Ich glaube Geschichten sind sinnvoll. Es liegt aber an meiner Art zu arbeiten, dass ich Geschichten sinnvoll finde. Ich glaube, man kann diese Geschichten auch durch Bilder oder durch Fotos auslösen. Es muss aber

dazu kommen, dass die Kinder sich richtig rein denken und nicht die ganze Zeit überlegen: „Oh, wie ist jetzt die Form, in der ich antworten muss oder erzähl ich nur von meinem Meerschweinchen.“ Dann erschöpft sich das schnell. Es ist bisher ja so gedacht, dass es lauter Einzelporträts sind, die zusammengesetzt werden. Ich glaube, es wäre sehr gut, sich eine Rahmengeschichte zu überlegen, in der die ganzen einzelnen Positionen der Kinder eingebettet sind. Auch um den Film nachher angucken zu können und zu denken: Das ist ein guter Film. Ein Film wird nicht nur dadurch gut, dass man ihn gut angucken kann, sondern auch, wenn Zuschauer denken: Das hab ich mir gerne angeschaut.

8. Muss gewährleistet sein, dass jedes Kind freiwillig an dem Projekt teilnimmt?

Wenn man mit Gruppen arbeitet, zu denen sich die Kinder einzeln angemeldet haben, ist das unproblematisch. Dann haben sich die Kinder sowieso für das Projekt entschieden. Wenn ich mit Schulklassen oder Kindergärten oder Hortgruppen arbeite, mach ich das immer so, dass ich von den Kindern irgendwann einfordere, mir zu sagen, dass sie das hier wirklich machen wollen. Bei Schulklassen fordere ich auch, dass sie Teile aus ihrer Unterrichtszeit zur Verfügung stellen und aus ihrer Freizeit. Das ist aber in der Regel gar kein Problem, weil Filmarbeiten fast alle Kinder begeistern und sie sowieso schwungvoll bei der Sache sind.

9. Würden Sie die Absprache über einen Verhaltenskodex untereinander befürworten (akzeptierende Haltung gegenüber anderen Beiträgen u. ä.)?

Ich würde erst mal positiv in die Gruppe rein gehen und davon ausgehen, dass diese akzeptierende Haltung und ein guter Umgang miteinander vorhanden ist. Dieses Projekt setzt ja auf schon geleistete Arbeit auf. Das sind ja nicht Kinder, die sich zum ersten mal treffen, sondern es sind bestehende Gruppen. Das heißt, sie werden da schon etwas erarbeitet haben. Wenn das nicht funktioniert und man feststellt, da kommen fremdenfeindliche Äußerungen von den Kindern oder die Jungen wollen die Mädchen nicht mitmachen lassen oder irgend so etwas, dann kann man so was in der Gruppe diskutieren. Wenn man genügend Zeit dafür hat. Und auch je nachdem, wie es auftritt. Wahrscheinlich ist es gut so ein Problem in die Gruppe zu geben. Die Kinder sollen einfach nur sagen, wie sie das finden. Wenn die Gruppe sagt: „Wir wollen das aber so nicht haben“, dann kann über diesen Konsens dem Kind das gespiegelt werden. Ansonsten würde ich das als Pädagogin auch setzen, weil klar ist, dass man ohne das nicht arbeiten kann.

Zielstellung

10. Sind Ihrer Einschätzung nach die in der Konzeption angegebenen Ziele durch das beschriebene Projekt grundsätzlich zu erreichen?

Medienkompetenz

Bezogen auf das Ziel: Fähigkeiten der künstlerischen Verwendung des Mediums Video

Es ist ja immer eine künstlerische Verwendung, wenn man Videoaufnahmen macht. Meistens ist es so, dass die Kinder klare Vorstellungen haben, aus ihrem reichen Fernsehwissen, wie so etwas auszusehen hat. Und häufig stelle ich fest, dass die Kinder als ersten Schritt das kopieren wollen, was sie im Fernsehen sehen. Es ist nicht unbedingt, oder es ist nur der erste Schritt einer eigenen künstlerischen Umsetzung damit. Wenn man will, dass dieses Medium künstlerisch eingesetzt wird, muss man darauf wirklich einen Fokus legen. Dann muss man gucken: Was will ich über die Geschichte erzählen und was soll da an Prozessen laufen? Das geht also sicher, man muss aber genau darauf gucken.

Bezogen auf das Ziel: Ästhetisches Empfinden bezogen auf mediale Inhalte

Wenn ich einen Krimi mache, dann wollen die Kinder Tatort-Ästhetik sehen oder dass, was sie in Vorabend Serien mal gesehen haben. Das ästhetische Empfinden ist sehr nah an dem dran was sie kennen.

Bezogen auf das Ziel: Ausdrucksmöglichkeiten mittels Videotechnik und ihrer Gestaltungsmittel

Das finde ich interessant. Das finde ich auch an dem Projekt interessant, weil ich verschiedene Foto-Projekte gemacht habe, in denen den Kindern der Fotoapparat mit nach Hause gegeben wurde. Kinder sollten selber knipsen. Da sollte man sich überlegen, ob es eine Möglichkeit gibt, Kindern Videokameras mitzugeben, so dass sie einfach im Alltag los filmen können. Das ist nicht ganz einfach, aber interessant.

Bezogen auf das Ziel: Kritikfähigkeit bezüglich medialer Inhalte

Ich glaube, dass die Kritikfähigkeit auf jeden Fall gegenüber Fernsehen geschult wird, wenn man feststellt, wie das eigentlich gemacht wird. Das also Sachen nicht chronologisch gedreht werden, das nur von hier bis da dekoriert wird. All so etwas schult bestimmt die Kritikfähigkeit.

Bezogen auf das Ziel: Entwicklung von Fernsehfähigkeiten

Ja, das ist dasselbe. Genauer gucken können, wie das eigentlich gemacht wird und wo da geschummelt wird.

Bezogen auf das Ziel: Bewusstsein über affektive Beeinflussung durch Sendungen

Wenn ich mit Kindern Filme mache, dann klappt das immer. Man setzt die Musik ein und der Film ist zack: fertig und alle sind begeistert. Aber ich weiß nicht, ob das bei Kindern so ist, dass sie diesen letzten Arbeitsschritt wirklich mitnehmen. Da wäre ich mir nicht so sicher.

Bezogen auf das Ziel: Ethische Sensibilisierung (in Bezug auf eigene und fremde Darstellungen)

Ich glaube, das funktioniert nicht. Ich glaube, da muss man richtig mit ihnen arbeiten. Also: „Guckt euch mal den Film an, wie werden da die türkischen Kinder dargestellt?“ Oder die afrikanischen Kinder oder so. „Fällt euch da was auf?“ Ich glaube, dass kann man nicht so gut machen über Es sei denn... ach genau, doch. Ich habe festgestellt, wenn wir Krimis gedreht haben, gab es Kinder die wollten super gerne, dass die arabischen Kinder immer die Bösewichte spielen. Und in solchen Punkten kann man das dann schon diskutieren. Warum das so ist. Oder man kann das bewußt anders gestalten. Das geht dann schon.

Bezogen auf das Ziel: Erkennen der Einflussnahme von Medieninhalten auf die eigene Person und Lebensgestaltung

Ja, also das betont sehr diesen pädagogischen Prozess. So arbeite ich in der Regel nicht. Das kann man aber sicher machen.

Interkulturelle Kompetenz

Bezogen auf das Ziel: Wahrnehmung der eigenen Prägung durch kulturelle Bezüge

Das ist bestimmt so. Gerade dadurch, dass man damit konfrontiert wird, dass andere das anders machen und die das dann auch ausführlich erklären. Dadurch ist es bestimmt so, dass man feststellt: Was macht mich eigentlich aus. Das ist auch das, was ich gerade aus St. Georg kenne. Ich kenne ein Kind, das wollte sich unbedingt taufen lassen, weil alle anderen Kinder eine Religion hatten. Die Eltern fragten: „Wie kommst Du darauf?“ Und das Kind sagt: „Ich werde getauft.“ Und die war 8 / 9. Und sie hat sich dann taufen lassen, tatsächlich, weil sie einfach einen klaren Standpunkt entwickeln wollte.

Bezogen auf das Ziel: Kennen lernen von alternativen Lebenswelten

Wenn man Gruppen hat die sehr unterschiedlich sind und wenn sie Gelegenheit bekommen, das auszubauen, dann ist das so.

Bezogen auf das Ziel: Akzeptanz von Differenzen

Ich glaube, da muss man sehr viel zuarbeiten. Das ist nicht das einfachste für Kinder, Differenzen zu akzeptieren. Sie sind ja gerne dabei in Schächtelchen zu packen und da muss man sicher ein bisschen daran arbeiten. Aber das kann man machen. Man muss, glaub ich, viel diskutieren mit den Kindern. Das geht weg von einer reinen Medienarbeit. Die Frage ist ja, ob man daran glaubt, dass all diese guten Eigenschaften sich einfach so durch einen Gruppenprozess regeln, oder man meint, dass alles diskutiert werden muss. Ich würde in einem Projekt nicht alles diskutieren, sondern eher mal gucken, welche Gruppe da einen besonderen Bedarf hat.

Bezogen auf das Ziel: Reflexion und gegebenenfalls Änderung der eigenen Lebensgestaltung

Ich glaube, dass Kinder immer etwas toll finden, was irgendwo anders stattfindet, dass sie dann denken: „Oh die haben immer Röcke über Hosen an, das muss ich auch unbedingt anziehen.“ Oder: „Die trinken immer nur Tee und nie Kaffee und jetzt will ich auch nur noch Tee trinken.“ Also so eine Begeisterung für Anderes mitbringen. Wenn das dann so ein bisschen was Exotisches ist, macht das auch nichts. Wenn das erst mal toll ist, was da anders ist, ist das nicht schlecht, wenn man sich das aneignet.

Ausdrucksmöglichkeit für eigene Sichtweisen und Anliegen

Bezogen auf das Ziel: Erkennen und Ausdrücken von individuellen Themen und Mitteilungsbedürfnissen

Das widerspricht so ein bisschen dem was ich gesagt habe. Darüber das ich glaube, dass ein thematischer Einstieg sinnvoll ist. So einfach fällt einem Kind nicht ein, welche individuellen Themen es mitteilen möchte. Ich würde da eben anders heran gehen. Ich glaube, es ist einfacher für ein Kind vor eine Aufgabe gestellt zu sagen: „In diesem Rahmen habe ich die und die Position dazu.“

Bezogen auf das Ziel: Entwicklung persönlicher Darstellungsformen

Nur in Ausschnitten mit so kleinen Kindern. Mit denen kann man das alles schon machen, diese ganzen Spiele mit Vogelperspektive, Froschperspektive, wie stelle ich den Bösen dar und so. Aber ich würde das sehr auf wenige Aspekte begrenzen, wenn da etwas hängen bleiben soll. Und ich glaube, man muss mit ihnen hinterher fernsehen. Wenn man da eine Kritik für das Fernsehen rein bringen will, muss man hinterher mit ihnen Filme gucken und dann sagen: „Guckt mal hier, der Böse ist immer von unten gefilmt, seht ihr das?“

Bezogen auf das Ziel: Erreichen einer Öffentlichkeit

So große Öffentlichkeit kriegt so ein Film ja meistens nicht. Wenn also die Kinder dafür sind, dass ein Spielplatz im Stadtteil gebaut wird und das ihr Thema des Films ist, dann zeigen die ihn den Eltern. Und wenn die Eltern jetzt in Parteien engagiert sind, dann können sie den Film nehmen und ihn irgendwo anders noch mal zeigen. Aber in der Regel ist es so, dass die Eltern das dann hinterher wissen oder so zwei drei Leute im Stadtteil. Das ist schon eine Öffentlichkeit, aber es ist meistens eine Ausgewählte.

Bezogen auf das Ziel: Intergenerativer Austausch

Ich glaube, das ist schwierig. Ich habe ein Projekt in Steilshoop gemacht, wo die Kinder etwas dazu machen wollten: Wie gehen Eltern mit Kindern um. Wir haben eine Kinderpolizei gehabt, die für die Rechte von Kindern kämpfen wollte. Es war aber so, dass viele Kinder auf gar keinen Fall vor der Kamera richtig Kritik an den Eltern üben wollten. Das war ganz schwierig. Sie haben dann lauter Themen ausgesucht, die eigentlich nicht die Themen waren, die die Kinder erst gesagt haben und die wichtig waren. Weil es viel zu schwierig war, die großen Themen öffentlich zu diskutieren.

Künstlerische und ästhetische Fähigkeiten

Bezogen auf das Ziel: Entwicklung von Kreativität

Ja. Es bringt die Kinder dazu, dass sie Fernsehen, das ansonsten nur konsumiert wird, plötzlich selber machen. Das ist toll und das spornt sie an. Vor allem ist das plötzlich etwas, was richtig Spaß macht. Man macht also ein künstlerisches Projekt gemeinsam und das macht richtig, richtig Spaß.

Bezogen auf das Ziel: Fertigkeiten des ästhetischen und künstlerischen Ausdrucks

Die technischen Fertigkeiten sind meistens nur im Bildausschnitt suchen. So ein bisschen Technik ist dabei, aber ich würde das eben gering halten. Gerade bei Anfängergruppen. Künstlerischen Ausdruck muss man in Projekten besonders einbringen. Man kann das nicht nebenbei machen, es ist nur möglich, wenn man einen Fokus darauf legen will. Da ist ja auch die Frage nach dem Schnitt. Wer macht den Schnitt, wer erlernt das und wie. Man kann das auch mit relativ kleinen Kindern machen, aber da muss man gute Bedingungen und viel Zeit und so was haben.

Bezogen auf das Ziel: Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit bezogen auf Gegenstände und Situationen des Umfeldes

Ich glaub nicht, dass die sofort los gehen und denken: „Ah, in dieser Szene könnte man ja auch ganz toll das machen oder in der Szene könnte man ganz toll das machen.“ Ich glaube, so was würde eher geschult werden durch ein fotografisches Projekt.

Soziale und kommunikative Kompetenzen

Bezogen auf das Ziel: Toleranz (gegenüber Darstellungen, Überzeugungen und Lebensgestaltungen anderer Personen)

Das ist ja eine ähnliche Frage wie die vorhin. Die würde ja entweder im Prozess oder durch Diskussionen gefördert werden.

Bezogen auf das Ziel: Möglichkeit der Übernahme einer alternativen Rolle innerhalb der Gruppe

Ich glaube, dass man damit Gruppenhierarchien ganz gut aufbrechen kann, gerade wenn alle Kinder den selben Redeanteil bekommen. Das muss man dann eben durchsetzen. Aber ich kann mir vorstellen, dass das zumindest für die Kinder, die ansonsten schwächer sind und auch für die stärkeren Kinder so ein Aha-Erlebnis ist, dass da nicht der Sheriff, der sonst auch immer der Sheriff ist, den ganzen Film bestimmt. Es ist auch toll, wenn Leute von Außerhalb in eine Gruppe kommen. Das stellen wir immer wieder in Schulklassen fest. Dass wir, wenn wir die Leute dazu kriegen, einfach welche aussuchen. Unabhängig davon, wie sie sich ansonsten in der Schule verhalten. Dann spielen bei uns manchmal die größten Hanswurst, die in der ganzen Schule gefürchtet sind oder so, plötzlich tolle Rollen und sind ernsthaft bei der Sache. Dann denken viele Lehrer: „Ach du meine Güte, das kann der ja auch.“

Bezogen auf das Ziel: Erlernen kooperativer Arbeitsformen

Ja, so ein Drehbuch muss man gemeinsam schreiben. Und auch der Film funktioniert nur, wenn das Mädchen an der Kamera gut mit dem vor der Kamera zusammenarbeitet. Also auch, dass man lernt, in einer Streßsituation so zu agieren, dass alle trotzdem gut weiterarbeiten können. Man kann sich nicht vor der Kamera so zerstreiten, dass alle weggehen. Das geht eben nicht.

Bezogen auf das Ziel: Verantwortungsgefühl

Verantwortungsgefühl für das Produkt und für einander. Ja, das glaube ich schon. Alle wollen gemeinsam den Film fertigmachen, das muss dann natürlich auch von der pädagogischen Seite her gestützt und eingefordert werden. Ich denke schon, dass das gefördert wird.

Bezogen auf das Ziel: Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls der Gruppe

Auf jeden Fall. Das ist eine Chance, die man nicht verstreichen lassen sollte und das man fördern sollte. Wir machen das viel so, dass wir sagen: „Ihr seid die Stars und wir stellen das Catering.“ Also richtig versuchen, ernsthaft mit ihnen zusammenzuarbeiten und gute Bedingungen zu schaffen. Wir hatten einmal einen Bus, mit dem sind wir immer herumgefahren. Es hat die ganze Zeit geregnet, es war furchtbar anstrengend, aber die Gruppe war toll.

Bezogen auf das Ziel: **Stärkung des Selbstbewusstseins**

Ja, das ist so.

Verankerung von aktiver Medienarbeit in verschiedenen Institutionen und Einrichtungen

Bezogen auf das Ziel: Projekt begleitende Qualifizierung der Pädagogen

Ich finde es gut, wenn sie Fachkräfte von außen einladen. Ich glaube, die Projekte funktionieren deshalb so gut und haben Schwung, weil es unbekannte Leute sind, die hinein kommen und als Experten geladen werden. Es ist auch gut, dass die Pädagogen vor Ort etwas machen, aber es geht ein bisschen etwas verloren, dadurch dass keine Fremden herein kommen und sagen: „So, jetzt machen wir das alles mal ganz anders.“ So ein Film ist etwas Besonderes und das kann man auch erhalten.

Bezogen auf das Ziel: Reflexion des medienpädagogischen Handelns der Pädagogen

Das ist nicht so schnell gemacht. Man lernt das nicht so eins-fix-drei. Ich habe ein paar mal Schulungen gemacht. Ich hab jetzt gerade einen Jugendtreff, wo die Pädagogin bei mir vier Fortbildungen gemacht hat und jetzt an ihre Grenzen stößt. Sie konnte das alles, als ich daneben stand, aber jetzt eben nicht mehr. Und nun hat sie da eine Jugendgruppe. Das kann auch nach hinten losgehen, wenn man sich da zu früh auf das Eis wagt. Es ist nicht zuletzt so, dass alle die auf dem Gebiet arbeiten, die ich kenne, darin eine ganz solide Ausbildung haben. Also ein jahrelanges Uni-Studium oder so. Es ist nicht so schnell gemacht. Ich wäre da vorsichtig, bevor ich jetzt als Medienpädagogin ein Wochenende irgendwo eine Fortbildung gemacht hab und dann gleich sage: „können wir alles, machen wir jetzt.“ Da sind so viele Einzelaspekte drin, die Geschichte muss stimmen, die Technik muss funktionieren, ich muss das Ergebnis zu einem bestimmten Zeitpunkt haben, ich muss meine Gruppe im Griff haben und so.

Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Angebotsträgern

Bezogen auf das Ziel: Initiieren dieses Projektvorhabens in verschiedenen Institutionen und unterschiedlichen Gruppen

Ja, das ist bestimmt schön, wenn das stattfindet.

Bezogen auf das Ziel: Austausch mit anderen, an diesem Projekt arbeitenden Gruppen

Ich glaube man muss das richtig gut organisieren. Beispielsweise sagen: „Wir machen so eine Art Mini-Filmfestival am Ende, alle Gruppen kommen zusammen, zeigen ihre Arbeiten.“ Ich glaube der interkulturelle Prozess funktioniert nur, wenn sie sich kennen lernen und deswegen funktioniert das in den einzelnen Gruppen besser als bei diesem Treffen. Wenn man das also fördern will, muss man ein gemeinsames Essen, eine Party, ein Spiel, irgendwas dazu machen wobei das gefördert wird.

Reflexion und Evaluation

Bezogen auf das Ziel: Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Wirkung eines solchen Projektes

Das finde ich immer so ein bisschen selbstverständlich. Es ist ja klar, dass wir uns am Ende eines Projektes zusammensetzen und überlegen, welche Sachen sind gut gelaufen und warum sind sie gut gelaufen. Und welche Sachen funktionieren nicht. Wie würde man es denn beim nächsten mal anders machen. Das ist etwas, das macht man sowieso immer. Es ist ja auch so, dass in der Regel diese Medienpädagogen teuer sind, die da in die Gruppen eingeladen werden. Die müssen sich auch rechtfertigen, wenn der Prozess nicht läuft. Dann werden sie eben nicht mehr eingeladen oder man sagt: „Wir machen das noch mal mit Dir, aber in diesen Punkten geht's nicht.“ Oder: „Das war ganz toll, wie hast du das gemacht?“

11. Würden Sie der Auflistung zusätzliche wichtige Ziele hinzufügen?

Nein.

5 Befragung von Andreas Hedrich vom 03.06 2006

Methodisches Vorgehen

Welches methodische und didaktische Vorgehen ist Ihrer Meinung nach während der Arbeit mit der Gruppe anzuraten, um die Zielerreichung zu unterstützen?

1. Wie sollte methodisch und didaktisch auf das Alter der Teilnehmer eingegangen werden (Unterschiede je nach Altersstufe, Verhältnis von kognitiven zu affektiven Lernprozessen)?

Die Gruppe ist ja relativ breit gefächert, 6 bis 13. Da muss man auf jeden Fall unterschiedliche Ansätze wählen. Mit 11- bis 13-Jährigen kann man sehr offen umgehen und bestimmte Ziele oder Vorgaben geben. Bei 6- bis 10-Jährigen wird das schon schwieriger. Da muss man viel spielerisch machen, glaub ich. Viele Anregungen geben. Anregungen von außen. Also vielleicht auch Sachen die andere Kinder schon mal gemacht haben. Sie ein bisschen freier dahin kommen lassen, überhaupt über ihre Lebenshintergründe und über ihr Leben zu berichten. Das ist schon ein schwieriger Punkt. Das 6- und 7-Jährige so reflektiert sind, dass sie das hin bekommen. Richtig methodisch gedacht. Ich bin da ja nicht so streng, was Altersgruppen angeht, sondern denke immer: Wenn die da mit machen, dann wollen die schon was. Ich gehe darauf ein, dass sie noch nicht so viel verstehen und so weiter. Aber fordere sie auch an bestimmten Stellen genauso wie ich einen 16-Jährigen fordern würde. Ich würde da nicht solche riesigen

Unterschiede im didaktischen Vorgehen nachher machen. Also das Kinder vielleicht mehr Pause brauchen oder so was... was ich aber auch nicht akzeptiere.

2. Wie sollte die Rolle des Pädagogen im Projektverlauf aussehen (Leitungsstil, Funktion und Ähnliches)?

Derjenige, der das anleitet, sollte eigentlich für die Kinder kaum spürbar sein, aber ihnen alle Möglichkeiten geben, die sie brauchen um ihr Projekt zu erreichen. Das ist sehr schwer einzuhalten. Zum Einen ist er wirklich dazu da, Rahmenbedingungen zu schaffen. Den Kindern alles das zu ermöglichen, was sie in diesem Projekt machen sollen. Und auf der anderen Seite, ihnen genug Anregungen zu geben, dass sie kapieren worum es geht und damit sie bestimmte praktische Erfahrungen weitergegeben bekommen. Das sie wissen, was sie machen können. Was ihre Grenzen sind. Und auch ein paar Inputs geben, die Handeln mit Medien angehen. Dinge, die sie vielleicht noch nicht können. Also Kamera erklären und so weiter. Ansonsten ist der Pädagoge meines Erachtens bei solchen Projekten immer der Experte, an den sich die Kinder richten, wenn sie Fragen haben. Er sollte ihnen so viel Freiraum geben wie es irgend geht. Und das gerade in einem solchen Projekt, wo es extrem um deren eigenes Empfinden und Leben geht.

2.a Über welche spezifischen Kompetenzen sollten die Pädagogen verfügen?

Eigentlich sehr allgemein Pädagogische. Also mit so einer Gruppe umgehen zu können. Die größtmögliche Teilnehmeranzahl ist 25. Aber auch schon bei 6 Kindern das Projekt so zu machen, dass sie akzeptieren, dass immer einer gerade die Ansagen macht, dass eine Person jetzt im Mittelpunkt steht. Das ist schon eine große Herausforderung, meines Erachtens. Medienpädagogisch, also was Medienhandeln angeht: finde ich jetzt nicht unbedingt. Also man sollte da vielleicht ab und zu erkennen, wo da Grenzen des Wahrnehmbaren sind. Den Kindern also vielleicht ab und zu die Möglichkeit aufzeigen, dass sie doch mal ein Stativ benutzen oder so. Aber jetzt nichts, was über normales Medienhandeln hinaus geht. Zumindest nicht was die Arbeit mit den Kinder angeht. Was nachher diese Arbeit mit der Vernetzung angeht: Da bin ich mir nicht sicher, ob man da nicht Dinge, die über das Medienpädagogische hinaus gehen, können muss. Organisatorisches. Bedürfnisse von anderen Einrichtungen und Pädagogen erkennen und so. Das ist schon noch mal ein Schritt weiter.

3. Ist bezüglich des Zeitrahmens eher eine längere oder eine kürzere Dauer des Projektes anzuraten?

Das ist schwer zu sagen. Ich würde ja immer sagen: Wenn man das mit einer Kindergruppe zusammen macht, ist es schöner das kompakt zu machen. Über einen längeren Zeitraum verliert sich meistens Lust und die Spannung, die sich so aufbaut, wenn man mit Medien arbeitet. Ich denke man könnte das in einer Woche gut machen. Kompakt in fünf Tagen. Oder wenn man es über einen längeren Zeitraum macht: vielleicht einen Monat, zwei mal die Woche oder so was. Das hängt jetzt wirklich ein bisschen davon ab, wie groß die Gruppe ist, was das für Kinder sind, in welchem institutionellen Rahmen die sich aufhalten, wie verlässlich das ist. Das sind alles Faktoren die da rein spielen. Gehen wir mal von einer Kindergartengruppe aus: dann wäre eine Woche toll oder zwei mal die Woche wäre auch gut. Länger würde ich nicht raten. Dann würden sie sich ja schon wieder wahnsinnig viele Gedanken darum machen. Gerade die Älteren, die 12/13-Jährigen würden dann schon mit Inszenierungen ihrer Selbst anfangen. Da ist dann die Frage, inwieweit das nachher noch vergleichbar ist. Das die Ergebnisse von denen, die als erstes dabei waren und denen die als letztes dabei sind nicht zu sehr auseinander klaffen oder sie sich kopieren. Die kopieren ja auch schon.

4. Sollte in diesem Projekt eine Prozess- oder Produktorientierung favorisiert werden?

In diesem würde ich ja fast sagen Prozess, weil die Produkte die dabei heraus kommen: Da bin ich mir noch nicht so sicher, ob das so klappt. Also das, was sie aufnehmen und wie sie sich nachher darstellen, alles selbst inszenieren und einen Blick werfen und dabei die meisten ja wahrscheinlich noch nie einen Film gemacht haben, das alles könnte in der Rezeption für Außenstehende schwierig sein. Ich bin ja eigentlich immer produktorientiert, also würde immer sagen: Es muss eine Veröffentlichung am Ende geben. Aber hier kann das schon sehr, sehr persönlich werden und da muss man sich die Öffentlichkeit schon sehr genau überlegen. In der Produktorientierung geht es ja um Öffentlichkeit. Und ich wäre mir nicht so sicher, ob es nicht einige daran hindert sehr offen zu agieren und sich sehr offen darzustellen. Von daher ist das eher eine prozessorientierte Arbeit.

4.a Wäre eine Kombination aus beiden Orientierungen denkbar und sinnvoll?

Für mich ist ein produktorientierter Prozess immer auch prozessorientiert. Das ist klar. Das ist dann produktorientiert. Das läuft auf das Produkt heraus. Beide Begrifflichkeiten sind ja auch nicht so klar

definiert, dass man jetzt sagen könnte: Das ist das eine, das ist das andere. Ein Produkt kommt immer heraus. Die Frage ist nur, wie das nachher veröffentlicht wird. Bei einer Produktorientierung muss es irgendwo gezeigt werden.

5. Sind noch weitere wichtige Punkte bezüglich des methodischen Vorgehens zu beachten?

Bezogen auf die Gruppen nicht unbedingt. Ich bin mir nicht sicher, ob es nicht manchmal ein bisschen zu groß ist. Also auch die Gruppengröße. Maximal 25 Teilnehmer. Ob das nicht zu viel ist. Und ob nicht dieses freie Handeln und Selbstporträts machen manchmal frustrierend werden könnte für die Kinder, weil es eben nicht so wird wie ein schicker Film, wie ein schicker Spielfilm. Wenn sie an einen Film denken, dann denken sie natürlich erst mal an Zeichentrickgeschichten oder an Spielfilme, die sie kennen. Dokumentationen, dokumentarische Selbstporträts, das kennen sie eigentlich nicht. Ich glaube fast, man muss da was vorweg setzen. Eine Ausstellung, wo Kinder Kinder fotografiert haben oder mal Filme gucken, wo Kinder im Mittelpunkt stehen. So dass sie überhaupt eine Ahnung davon haben was für ein Genre das überhaupt ist. Was sie da nachher eigentlich tun. Das glaub ich schon, weil das nachher auch was Regie, Kameraeinstellung, Licht und Ausschnittbestimmung und so weiter angeht, ganz schön schwer für sie ist. Also sie das selber machen zu lassen. Da müssen sie ein bisschen Ahnung davon haben. Da glaube ich, ist die Gruppe der 6- bis 9-Jährigen ganz schön gefordert an einigen Stellen. Dann müssen sie sich schon untereinander ein bisschen helfen. Vielleicht ist das sogar das, was bei dem Projekt ganz schön wäre, wenn sie sich auch in der Gruppe manchmal schon noch Gedanken darüber machen. Also ein Kind versucht zu formulieren, wie es sich darstellen möchte und mit den anderen Kindern zusammen dann Kameraeinstellungen und Situationen findet und darüber auch noch mal Kommunikationsprozesse stattfinden. Den kann man zwar ganz schwer analysieren und auseinander klamütern aber dafür stehen die Kinder alle dahinter. Sonst sind sie so ein bisschen Zuschauer.

6. Sehen Sie bezüglich der beschriebenen Umsetzung des Projektvorhabens Problembereiche?

Das von eben ist der eine Problembereich.

Der andere Problembereich ist diese Vernetzungsidee mit anderen Gruppen und Pädagogen. Das mit den Gruppen sehe ich nicht so problematisch. Aber dann noch mal auf die Rolle der Pädagogen eingehend: Ich glaube, wenn man das jetzt initiieren würde, wenn man sagen würde: In Hamburg machen wir das jetzt mal, machen acht Gruppen und die durchführenden Pädagogen treffen sich wiederholt, machen Reflexionen, es wird noch Lehrmaterial erstellt und so. Dann braucht man entweder wahnsinnig viel Kohle, um das durchzuführen oder Leute die sich voll darauf einlassen und sich davon etwas für ihren eigenen Prozess versprechen. Das ist ja immer das Problem bei Vernetzung. Da muss schon das eigene Interesse irgendwie berücksichtigt werden. Das Interesse der jeweiligen Pädagogen muss vorhanden sein. Ich glaube erst mal wäre für sie wichtig die Prozesse, die in ihrer eigenen Gruppe passieren, zu beobachten. Das ist schön, dass mit Anderen zu reflektieren. Aber manchmal ist es auch hilfreich, bei so einem Medienprojekt, Kinder in einer ganz anderen Rolle und so weiter zu sehen und damit einen ganz neuen Blick auf die Gruppe zu bekommen. Lieber sollte man die Kinder sich vernetzen lassen.

Und da ist auch eine Problemlage. Wir haben schon ab und zu versucht, Kinder zusammenzuführen. Die fremdeln ganz schön. Wenn die sich dann auch noch solche sehr persönlichen Sachen zeigen, dann wird das immer schwierig. Die interessiert das schon, aber sie sprechen nicht darüber. Sie sind da nicht so reflektiert. Sie wollen ja nicht darüber sprechen, was sie doof finden, sondern eigentlich nur darüber, was sie toll fanden und das ist schon schwer. Auf der anderen Seite haben wir auch ganz viele gute Erfahrungen damit gemacht. Bei so Projekten, wo sie ihre Meinung über Stars und Musiker und so weiter abgeben. Da respektieren sie sich tatsächlich in ihrer Meinung. Das ist, glaube ich, in dem Projekt auf jeden Fall drin. Sie werden respektieren, dass jemand anders das Leben anders sieht oder bestimmte Dinge anders sieht. Aber diese Gruppenzusammenführung ... Da muss man noch mal genau überlegen, wozu die am Ende gut sein soll. Was fangen die Kinder dann miteinander an? Sie werden einmal zusammengebracht und gehen wieder auseinander und der Erfahrungshorizont? Das ist die Frage: Wie groß der ist. Und das ist ein bisschen das andere Problem. Alles was so das interkulturelle Lernen angeht: Ob das messbar ist? Das kann man sich vornehmen, aber ob man das wirklich heraus bekommt? Man kann die Kinder hinterher nicht fragen und ob man das spürt: Das ist eben die Frage. Das ist ein Problem der Evaluation.

7. Die Frage, ob ein thematischer Einstieg in das Thema Selbstporträts sinnvoll (eigene Fotos, Malereien von Künstlern etc.) ist, wurde ja schon beantwortet.
8. Muss gewährleistet sein, dass jedes Kind freiwillig an dem Projekt teilnimmt?

Bei so was schon, glaube ich, aber nein: Es kommt darauf an. Wenn das eine bestehende Gruppe ist, eine Schulklasse oder eine Gruppe im Nachmittagsunterricht, dann nicht. Wenn das eine bestehende Gruppe

ist sagt man: „Heute machen wir mal einen Film.“ „Hab ich aber kein Bock zu.“ „Ja Pech, ist aber heute dran.“ Das muss man manchmal auch ein bisschen übergehen.

9. Würden Sie die Absprache über einen Verhaltenskodex untereinander befürworten (akzeptierende Haltung gegenüber anderen Beiträgen u. ä.)?

Eigentlich: So wie ich die Arbeit auch mit schwierigen oder angeblich schwierigen Kindern kenne, muss es nicht unbedingt sein. Eigentlich respektieren sie das. Witzigerweise. Sie lachen vielleicht kurz, aber eigentlich respektieren sie das doch. Ein bisschen schwierig wird, wenn es so unmittelbar ist. Also wenn sich ein Kind sozusagen präsentiert und die anderen gucken in dem Moment zu und dann gibt es eine Störung oder ein Lachen, was ja immer passieren kann. Aber das zu unterdrücken ist wahrscheinlich genauso schwer. Von daher würde ich keinen Verhaltenskodex heraus geben, sondern eher einen besprechen am Anfang. Danach fragen, was sie von den anderen erwarten oder wovor sie Angst haben, wenn sie frei sprechen. Das ist am Anfang einer Gruppenarbeit schon sinnvoll.

Zielstellung

10. Sind Ihrer Einschätzung nach die in der Konzeption angegebenen Ziele durch das beschriebene Projekt grundsätzlich zu erreichen?

Glaub ich schon. Es sind ein bisschen viele. Also ich glaube alle Sachen rund um das Ästhetische, die ästhetischen Zielsetzungen könnten ein bisschen schwierig werden, weil die Kinder in der jetzigen Konzeption sehr viel selber machen und sich überlegen. Und für mich hat so eine ästhetische Entwicklung schon damit zu tun, dass man von so einer Grundlage von einem ästhetischen Empfinden oder so einer Idee, die dahinter steckt ausgehen sollte. Da bin ich mir nicht sicher, ob die nicht schwierig sind zu erreichen.

Entwicklung von Fernsehfähigkeiten z. B.: Ja, das Problem ist, sie machen eben keinen Spielfilm oder keine Actionszene. Damit ist dieses, was man in diesem Zusammenhang immer nennt: dass sie erkennen, wie das eigentlich gemacht wird und so, eher nicht da oder weniger da. Trotzdem erkennen sie natürlich, dass eine Kamera und Licht und so weiter notwendig ist, um das aufzunehmen. Von daher werden sie da schon eine Kompetenz erlangen.

Das habe ich ja schon eben gesagt: Es ist schwer einige Dinge zu messen.

Und dann gibt es so Sachen, die haben noch mal mit dem Alter zu tun, die würde ich noch mal nach Alter abstufen. Diese interkulturelle Kompetenz: Da weiß ich nicht, ob ein 6-Jähriger die eigenen kulturellen Bezüge schon auf sich selber beziehen kann. Ältere können das vielleicht tatsächlich. Die können das ja auch schon benennen. So für Grundschüler, mit denen wir hier gerade zusammen gearbeitet haben, für die ist es logisch, dass sie bestimmte Dinge nicht machen, weil sie einen bestimmten kulturellen Kontext haben. Aber sie können das nicht benennen. Das dürfen sie nicht oder das wollen sie nicht. Aber das ist kein richtiges Erkennen, das sie weitergeben können.

Das mit der Öffentlichkeit: Also wenn das rein produktorientiert wäre, dann ja. Aber wie gesagt: Das ist eine sehr persönliche Geschichte, in wie weit dann eine Öffentlichkeit und welche Öffentlichkeit erreicht werden kann. Das weiß ich erst mal noch nicht. Und wie weit auch alles davon veröffentlicht werden darf. Es kann sein, dass es manchmal an Grenzen stößt, wo man als Pädagoge eben auch mal eingreifen muss und sagen: Das zeigen wir nicht oder das geht nicht nach draußen, weil es die Persönlichkeit des Kindes jeweils angreift. Das weiß das Kind nicht. Es ist vielleicht auch noch mal wichtig für diesen ersten Teil von vorhin, dass die Kinder auch vor sich selber ein bisschen geschützt werden müssen. Im Sinne von: nicht alles preiszugeben.

Wahrnehmungsfähigkeit ist wie gesagt schwierig zu messen und festzustellen.

Ganz klar sind die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die werden sie in diesem Zusammenhang sicherlich lernen. Toleranz und Verantwortungsgefühl uns so weiter.

Bei den institutionellen Zielen: Wenn das so klappen würde, also wenn das Projekt so groß gut funktionieren würde, dann würden die auf jeden Fall erreicht werden. Ganz klar. Davon kann man ausgehen. Es wird eben, wie gesagt, schwierig so eine ständige Reflexion da rein zu tragen, die Vernetzung gut hinzubekommen. Aber wenn man das hinbekommt, werden diese Ziele bestimmt erreicht.

11. Würden Sie der Auflistung zusätzliche wichtige Ziele hinzufügen?

Nein. Also da sind ganz schön viele drin. Nein.

6 Erklärung gemäß §24 Abs.5 PO

Hamburg, den 24.07.2006

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.