

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fachbereich Sozialpädagogik

„klickerkids“: Ein Internetprojekt in Hamburg.  
Möglichkeiten der Vermittlung von Medienkompetenz durch aktive  
Medienarbeit in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit.

Diplomarbeit



Tag der Abgabe: 25.8.2005

Vorgelegt von Beatrice Tenge  
Ehemalige Matrikel-Nr.:1284997  
Adresse: Freiweide 6, 21029 Hamburg

Betreuende Prüferin: Frau Prof. Biebrach-Plett  
Zweiter Prüfer: Herr Prof. Lüdemann

Einleitung .....	4
1 Medien, Computer und Internet .....	7
1.1 Definition Medien .....	7
1.1.1 Mediengeschichte .....	9
1.2 Computer und Internet .....	11
1.2.1 Definition neue Medien .....	12
1.2.2 Geschichte des Computers .....	12
1.2.3 Geschichte des Internet .....	13
2 Kinder, Jugendliche und Medien .....	19
2.1 Kinder und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft .....	20
2.2 Geräteausstattung .....	22
2.2.1 Medien in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen .....	25
2.2.2 Nutzung von Computer und Internet in der Freizeit .....	27
2.2.3 Medienpraktische Erfahrungen und Mediengestaltung .....	33
2.2.4 Geschlechtsspezifische Nutzung .....	34
2.3 Aneignung des Internets bei Kindern .....	36
2.4 Mediensozialisation - Kinder und Jugendliche in der soziologischen Forschung .....	38
2.4.1 Sozialökologischer Ansatz .....	39
2.4.2 Medienökologischer Ansatz .....	40
2.5 Medienwirkungsforschung .....	41
2.5.1 Der Uses-and-Gratifications-Approach .....	41
2.5.2 Increasing-Knowledge-Gap-Hypothese .....	42
3 Medienpädagogik – Medienkompetenz .....	43
3.1 Definition Medienpädagogik .....	43
3.1.1 Varianten der Medienpädagogik .....	44
3.1.1.1 Kulturkritisch - geisteswissenschaftliche Position .....	44

3.1.1.2	Technologisch - funktionale Position.....	46
3.1.1.3	Ideologiekritische Position.....	47
3.1.1.4	Gesellschaftskritische Position.....	47
3.1.1.5	Handlungsorientierte Position.....	48
3.1.2	Aufgaben und Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik.....	49
3.1.3	Medienkompetenz – Annäherung an einen Begriff .....	51
3.1.4	Medienkompetenz als Zielvorgabe in der medienpädagogischen Arbeit.....	54
3.1.5	Aktive Medienarbeit.....	58
3.1.6	Aktive Medienarbeit mit dem Internet.....	60
4	Medienpädagogik in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit.....	61
4.1	Begriffsbestimmung außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit.....	62
4.1.1	Jugendarbeit.....	62
4.1.2	Projektarbeit .....	65
4.1.3	Internetprojekte in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit.....	66
5	Medienpädagogische Arbeit am Beispiel des Projekts „klickerkids“ .....	66
5.1	Das Projekt klickerkids.....	67
5.1.1	Projektbeschreibung und Ziele .....	67
5.1.2	Die drei Bausteine des Projekts .....	69
5.1.2.1	Die medienpädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen.....	69
5.1.2.2	Das Internetportal .....	70

5.1.2.3	Ausbildung der Multiplikatoren und Multiplikatorinnen.....	71
5.1.3	Der Junge Arbeitskreis Film e.V. (jaf) .....	71
5.1.4	Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des jaf .....	72
5.1.5	Entwicklung und Ursprung des Projektes .....	72
5.1.5.1	Geschichte des Projekts klickerkids .....	73
5.1.5.2	Kooperation mit anderen Organisationen.....	75
5.1.5.3	Ausstattung .....	76
5.1.5.4	Öffentlichkeitsarbeit.....	76
5.1.5.5	Finanzierung .....	76
6	Empirischer Teil.....	77
6.1	Erläuterung von Fragestellung und Untersuchungsziel .....	77
6.2	Methoden.....	78
6.2.1	Zugang zum Feld / Zusammensetzung des Samples .....	79
6.2.2	Erhebungsinstrument .....	80
6.3	Auswertung der Interviews .....	80
6.3.1	Interviews mit Kindern und Jugendlichen .....	81
6.3.2	Interviews mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen.....	87
6.3.3	Schnittmengen.....	96
6.4	Zusammenfassung und Interpretation .....	98
6.4.1	Ergebnisse der Interviews mit den Jungen .....	98
6.4.2	Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Projekts .....	101
7	Abschließende Betrachtung .....	105
8	Abbildungsverzeichnis .....	110
9	Literaturverzeichnis .....	111
10	Schriftliche Erklärung .....	117
11	Anhang .....	118

## Einleitung

Das Leben in einer „Informationsgesellschaft“, in der sämtliche Lebensbereiche von Informationstechnologien durchdrungen sind (Kübler, 2005:18), stellt auch neue Anforderungen an die Fähigkeiten von Kindern im Umgang mit Medien. Das Internet, als noch relativ junges Medium, spielt im Alltag von Kindern und Jugendlichen eine immer größer werdende Rolle. Multimedialität, Virtualität sowie Interaktivität sind nur einige von vielen Stichworten, die diese maßgeblichen Veränderungen umschreiben und neue Ansprüche an die Nutzung von Medien stellen. Damit stellen sich neue Entwicklungsaufgaben (Baacke, 2001:131), müssen neue mediale Fähigkeiten erlernt werden. In diesem Zusammenhang wird von dem Erwerb von Medienkompetenz gesprochen. Doch darüber was Medienkompetenz ist, herrscht bis heute Uneinigkeit. Stefan Aufenanger kritisierte 2003 Defizite in der Theorie und Forschung der Medienpädagogik. Er ist der Meinung, seit den achtziger Jahren seien medienpädagogische Ansätze kaum weiter entwickelt worden und die Medienpädagogik habe keine pädagogische Fundierung erfahren (Aufenanger, 2003:11). Wie können dann aber neue Konzepte für die medienpädagogische Arbeit mit neuen Medien aussehen und wo verorten sie sich am besten?

In meiner langjährigen Arbeit in der offenen Kinder und Jugendarbeit, die die Umsetzung von medienpädagogischen Projekten beinhaltet, drängte sich mir stets die Frage nach eben solchen Konzepten auf. Es gestaltete sich vor allem schwierig, mit dem Internet ein interessantes Medienangebot zu schaffen, das möglichst viele Kinder und Jugendliche anspricht. Es sollte nicht zu anspruchsvoll, trotzdem aber interessant sein und alle Teilnehmer gleichermaßen mit einbeziehen. Und was sollte schwerpunktmäßig vermittelt werden? Im Jahre 2001 bekam ich dann die Möglichkeit, für ein Jahr an dem Modellprojekt „klickerkids“, einem Internetprojekt in Hamburg mitzuarbeiten. In diesem Projekt sollen Kinder und Jugendliche mit der Methode der aktiven Medienarbeit an das Internet herangeführt werden. Sie gestalten selbst eine Internetzeitung und machen sie der Öffentlichkeit zugänglich. Durch die Eigenproduktion von Medien sollen die Kinder lernen, wie Medien entstehen sowie sich mit diesen kritisch auseinander zu

setzen. Dieses Angebot scheint sich von anderen Medienangeboten in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit zu unterscheiden.

In den vorbereitenden Recherchen zu dieser Arbeit, habe ich festgestellt, dass in der offenen Kinder-, und Jugendarbeit in Hamburg in erster Linie Internetcafés angeboten werden, in denen der Computer hauptsächlich als Unterhaltungsmedium eingesetzt wird. So bilden das sogenannte Chatten, Surfen und Spielen ein niedrighschwelliges Angebot, das sich weder kreativ noch kritisch mit den Medien auseinandersetzt (vgl. Anfang, 2001:9). Es fehlt nach wie vor an Konzepten für die medienpädagogische Arbeit mit Computern und dem Internet. Eine vergleichende Untersuchung über Angebote, die mit der Methode der aktiven Medienarbeit arbeiten, musste somit ausgeschlossen werden.

Diese Arbeit untersucht deshalb exemplarisch am Beispiel des Projektes „klickerkids“ vielmehr, ob und wie mit der Methode der aktiven Medienarbeit Medienkompetenz vermittelt wird. Des Weiteren stellt sie die Frage, ob die außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit ein geeigneter Ort ist, um Medienprojekte dieser Art durchzuführen. Klickerkids wurde für diese Untersuchung aus mehreren Gründen ausgewählt.

- Das Projekt begründet seine Arbeit konzeptionell.
- Durch meinen persönlichen Zugang war die Untersuchung zeitnah und mit einem begrenzten organisatorischen Aufwand durchzuführen.

Hinzu kommt, dass das Projekt nicht nur in meinen Augen einzigartig ist, sondern auch zum Teil von der Fachöffentlichkeit als einzigartig bewertet wird. Dieser Besonderheit hat klickerkids im Jahre 2004 den zweiten Platz des Dieter Baacke Preises zu verdanken. Ein weiterer Grund für die Wahl dieses Projektes ist, dass es sich das Internet zum Schwerpunkt gewählt hat. Abgesehen von einigen Modellprojekten, wird bisher nur sehr wenig mit der Methode der aktiven Medienarbeit im Zusammenhang mit dem Internet gearbeitet. Doch gerade das Internet bietet Möglichkeiten, die andere Medien nicht bieten. Neben der schnellen Erreichbarkeit von Informationen, besteht auch die Möglichkeit, selbst Informationen zu verbreiten, bzw. eröffnet sich eine neue Dimension der Partizipation. Die klassische Sender - Empfängerbeziehung, wie sie schon Brecht in seiner Radiotheorie (Brecht,1927-1933) kritisierte, wird durch das Internet aufgehoben. Vielmehr kann heute die Nutzung des Internets bedeuten, die

Gesellschaft im positiven Sinne mitzugestalten. Um diese Möglichkeit jedoch ausschöpfen zu können, sollte die Vermittlung von Medienarbeit den selbst bestimmten, kritischen und kreativen Umgang mit Medien fördern.

“Zielstellung einer solchen medienpädagogischen Position bezüglich der Neuen Medien muss es sein, zur Demokratisierung von gesellschaftlichen und pädagogischen Kommunikationsformen beizutragen, die Partizipation und Selbstbestimmung aller Menschen zu ermöglichen, Ansätze einer Wissensklufft zu überwinden und Chancengleichheit herzustellen sowie Selbstgestaltung und Mitbestimmung von Lernprozessen zu ermöglichen.“(Aufenanger, 1995)

Es stellt sich die Frage, welcher organisatorischer und personeller Bedingungen es bedarf, um mit der aktiven Medienarbeit Medienkompetenz zu fördern? Mit welcher Art von Angebot erreicht man Kinder und Jugendliche und sorgt dafür, dass diese auch Freude am Lernen haben? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um erfolgreich ein Internetprojekt durchführen zu können?

Um Antworten auf diese Fragen finden zu können, müssen zunächst Begriffe wie Medienkompetenz und aktive Medienarbeit definiert werden. Da Medienkompetenz auch ein solides Grundwissen über das Mediensystem voraussetzt, beschäftigt sich diese Arbeit zu Beginn mit der Definition von Medien sowie der Mediengeschichte bis hin zu neuen Medien wie dem Internet.

Darauf folgt eine Darstellung der Gegebenheiten in der heutigen „Mediengesellschaft“ für Kinder und Jugendliche. Ein genauerer Blick wird auf deren Mediennutzung und Medienbesitz geworfen. Welche Medien präferieren und wie nutzen sie Medien? Wie fügt sich das Internet in ihren Alltag ein und wie eignen sich Kinder das Internet an? Aufschluss darüber geben verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen. Ferner beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Mediensozialisation sowie modernen Ansätzen der Medienwirkungsforschung .

Die Methode der aktiven Medienarbeit basiert auf den Grundlagen der handlungsorientierten Medienpädagogik. Das dritte Kapitel gibt einen Überblick über die zentralen theoretischen Ansätze. Darauf folgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz. Abschließend soll die medienpädagogische Definition von Medienkompetenz die Richtung in die Praxis weisen. Das Beispiel ist die Methode der aktiven Medienarbeit.

Das vierte Kapitel setzt sich mit den Bedingungen der heutigen, außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit auseinander. Die Projektarbeit wird erklärt und es wird der Stand der medienpädagogischen Praxis in Bezug auf das Internet erläutert.

Der zweite Teil der Arbeit umfasst zunächst die Darstellung des Projekts klickerkids. Dazu gehören Zielsetzung, Entstehung und Entwicklung sowie das Konzept des Projektes. Im zweiten Schritt erfolgt die Analyse der durchgeführten Interviews. Befragt wurden drei Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie drei Teilnehmer des Projekts. Es soll herausgearbeitet werden, inwiefern Medienkompetenz in dem Projekt vermittelt wird. Dazu werden die Projektziele mit den Sichtweisen und Bewertungen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, und denen der Kinder und Jugendlichen verglichen. Aus dieser Untersuchung sollen allgemeingültige Rückschlüsse für die medienpädagogische Praxis gezogen werden.

## **1 Medien, Computer und Internet**

Medien sind für uns alltäglich geworden, doch ist unser Wissen über sie oftmals nur begrenzt. Dies liegt nicht nur daran, dass der Ursprung von Medien in die Vorzeit der Menschheit hinreicht, sondern auch an der neueren, rasanten Entwicklung digitaler Medien. „Nicht ohne Grund spricht man gegenwärtig von einer neuen medialen Unübersichtlichkeit.“ (Schanze, 2001: XV) Da sich diese Arbeit mit der Vermittlung von Medienkompetenz beschäftigt, ist es um so wichtiger, sich vertiefenderes Wissen über Medien anzueignen. Das gilt im Allgemeinen, aber insbesondere für Menschen die anderen Medienkompetenz vermitteln.

### **1.1 Definition Medien**

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird das lateinische Wort „Medium“ mit Mittel oder Vermittelndes übersetzt (vgl. Faulstich, 200: 21). Der Begriff Medien,

bezogen auf Kommunikationsmedien, so wie wir ihn kennen, hat sich erst in den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts durchgesetzt. Ursprünglich bezeichneten die Menschen mit dem Begriff Medium die Urelemente (Wasser, Erde, Feuer, Luft) oder verstanden ihn in esoterischem oder spirituellem Sinne (vgl. Kübler, 2000: 5). Die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen weisen dem Begriff unterschiedliche Bedeutungen zu. In der Informationstheorie und Kybernetik bedeutet Medium „Zeichenvorrat“. Die Massenkommunikationsforschung / Publizistikwissenschaft übersetzt Medium als „technischen Kanal“, die Einzelmedientheorie und Medienwissenschaft als „ästhetisches Kommunikationsmittel“ und die Soziologie, insbesondere die Systemtheorie, versteht Medium als „gesellschaftliche Interaktion“ (vgl. Faulstich, 2001: 21).

Im Sinne dieser gesellschaftlichen- oder auch symbolisch- kommunikativen Kommunikation fußt der Medienbegriff auf der Theorie der Zeichen, aber auch auf der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, wodurch er sich von den anderen Lebewesen unterscheidet. Wilhelm von Humboldt (1767- 1835) begründete diese Sprach- und Kommunikationskompetenz theoretisch, welche Noam Chomski und Jürgen Habermas weiterführten (vgl. Kübler, 2000: 6). Dieter Baackes Auseinandersetzung mit Habermas´ und Chomskis Sprach- und Kommunikationskompetenz ist der Begriff Medienkompetenz zu verdanken.

Neben der Sprache gelten natürlich auch alle weiteren Äußerungsmöglichkeiten des Menschen, wie z.B. Töne, Bilder und Gestik zum menschlichen Zeichenvorrat und so zu Medien. Tulodziecki bezieht sich in seiner Definition des Begriffs nicht nur auf die Sprache, sondern sieht ihn als ein „... funktionales Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt“. (Tulodziecki, 1992:12)

Die technologische Sichtweise, deren Anfänge schon in der Zeit Gutenbergs und seiner Erfindung der Druckerpresse zu suchen sind, betrachtet nicht das die Zeichen selbst. Hier sind die Zeichenträger oder der Multiplikator als Medien anzusehen (vgl. Kübler, 2000: 7). Unterschieden wird zwischen auditiven und visuellen Medien oder Kommunikations- und Speichermedien.

Es hat sich eine weitere Einteilung der (klassischen) Medien durchgesetzt (vgl. Faulstich, 2000: 21 und Kübler, 2000: 7). Unterschieden wird in „Primärmedien“ (Medien ohne Einsatz von Technik, wie z.B. Sprache, Gestik, Theater),

„Sekundärmedien“ (mit Technikeinsatz auf der Produktionsseite wie Zeitungen, Bilder oder Bücher, aber nicht auf der des Rezipienten), und Tertiärmedien (mit Technikeinsatz sowohl auf der Produktions-, als auch der Rezeptionsseite, wie Telegraphie, Schallplatten sowie alle neuen elektronischen Medien). Ergänzend wurden später die „Quartiärmedien“ mit in die Einteilung übernommen (mit Technikeinsatz bei der digitalen Verteilung von Informationen und vor allem der Aufhebung der traditionellen Sender- Empfänger- Beziehung bei Online-Medien wie dem Internet) (vgl. Faulstich, 2000: 21 f.).

Medien bestimmen und steuern das Leben der heutigen Gesellschaft. Sie sind aus sämtlichen Bereichen wie Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft, aber auch aus dem sozialen System sowie dem kulturellen Leben nicht mehr weg zu denken. Faulstich moniert in diesem Zusammenhang, es gäbe zu wenig Medienwissen. Wie für Baacke (siehe 3.1.4.) und andere beinhaltet auch für Faulstich Medienkompetenz unter anderem das Wissen über die Medien selbst (vgl. Faulstich, 2000: 7).

„Medienkompetenz wird zur zentralen Aufgabe für die geistige und soziale Ökologie unserer Gesellschaft um die Jahrtausendwende“. (Faulstich, 2001: 8) Ein kurzer Blick in die Mediengeschichte soll dem Begriff Medium / Medien mehr Transparenz verleihen.

### 1.1.1 Mediengeschichte

Vielorts existiert die Vorstellung, die Mediengeschichte würde erst mit der Erfindung des Buchdrucks oder mit der ersten Radiosendung beginnen. Tatsächlich sind die Anfänge der Mediengeschichte jedoch vor Tausenden von Jahren anzusiedeln<sup>1</sup>. Mediengeschichte ist also Menschheitsgeschichte (vgl. Kahmann, 1999:13). So gehören die Höhlenmalereien von Lascaux oder die Venus von Willendorf<sup>2</sup> zu den ältesten uns erhaltenen Medien. Nicht zu vergessen ist die Erfindung der Schrift vor mehr als 5.000 Jahren. Sie ist Teil der ersten

---

<sup>1</sup> Faulstich datiert den Beginn der Mediengeschichte auf vor 40.000 Jahren (vgl. Faulstich, 2000: 32), Kahmann vor 15.000 (vgl. Kahmann, 1999:13).

<sup>2</sup> Die in Österreich gefundene, elf cm große „Venus von Willendorf“ ist ca. 25.000 Jahre alt.

Phase der Mediengeschichte. Es folgen drei weitere große Phasen<sup>3</sup>. Die zweite Phase wird eingeläutet mit einem wahren Meilenstein, dem Buchdruck Mitte des 15. Jahrhunderts. Gutenbergs Erfindung ermöglichte die Vervielfältigung von Schriften im großen Stil. Damit wurde Schriftsprache, die vorher Herrschaftswissen war, und ihr Gebrauch demokratisiert (vgl. Kahmann, 1999:13). Die neuen Druckerzeugnisse entwickelten sich zu einer Bedrohung der Herrschenden. Es entstanden neue Medien wie das Flugblatt oder das Heft. Faulstich schreibt dieser frühen Ära des Drucks eine agitatorische Funktion zu und beschreibt die Medien dieser Zeit als „Kampfmedien“ (vgl. Faulstich, 2000: 35). Mitte des 19. Jahrhunderts nach der bürgerlichen Revolution gewann die Presse an gesellschaftlicher Bedeutung. Die Zeitung trug entscheidend zur Emanzipation der Bürger bei und wurde zum „Geburtshelfer der Demokratie“ erklärt (vgl. Faulstich, 2000: 36). Durch die Weiterentwicklung von Druckverfahren entstehen am Ende dieser Phase die Massenmedien (vgl. Kübler, 2000: 3).

Mit dem Beginn der dritten Phase, um 1900, lösen die elektronischen Medien die Dominanz der Schriftkultur ab (vgl. Faulstich, 2000: 37). Frühere Erfindungen wie die Fotografie oder Telegrafie entwickeln sich weiter. Die Bilder werden beweglich und der Film entsteht, was wiederum die Ausbildung der Filmindustrie nach sich zieht. Zunächst sind jedoch die auditiven Medien von größerer Bedeutung. Das Telefon breitet sich seit der Erfindung des Telegraphen 1840 mit rasanter Geschwindigkeit aus und wird mit der Verlegung von Unterseekabeln zum wichtigsten technischen, direkten Kommunikationsmittel. Das Radio ist das Medium der zwanziger Jahre und behält seine Dominanz neben Zeitung und Film bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges (vgl. Faulstich, 2000: 38 und Kübler, 2000: 3). Auch die Schallplatte erfreut sich seit den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts immer größerer Beliebtheit. Ohne sie hätte sich die Musikkultur wie wir sie heute vorfinden wohl nicht ausbilden können (vgl. Faulstich, 2000: 39). Mit den neuen technischen Erfindungen halten die technischen Medien Einzug in die privaten Haushalte. Abspielgeräte, Radio und Telefon gehören zum normalen Lebensstandard (vgl. Kübler, 2000: 4). Seit den frühen fünfziger Jahren verbreitet

---

<sup>3</sup> Kübler beschränkt sich auf drei Phasen der Mediengeschichte und lässt sie mit dem Buchdruck beginnen, da er die technische Komponente des Medienbegriffs zu Grunde legt (vgl. Kübler, 2000: 3).

sich das Fernsehen. Popularität gewann das Fernsehen zunächst in Amerika, wo der Programmbetrieb 1939 aufgenommen wurde. In Deutschland stagnierte die Entwicklung durch den Zweiten Weltkrieg. Seit den 60er Jahren verbreitet sich das Fernsehen in Amerika und Europa in rasanter Geschwindigkeit und avanciert zum dominanten Medium der westlichen Gesellschaften (vg. Faulstich, 2000: 39). Der Videorecorder (ab ca. 1967) und die Videokamera (seit ca. 1978) folgen dem Fernsehen in die Haushalte.

Die vierte Phase der Mediengeschichte ist die der digitalen Medien. Faulstich datiert ihren Beginn auf ca. 2000 (vgl. Faulstich, 2000: 40), was fraglich ist, denn die ersten Computer für den Hausgebrauch entstehen schon in den Siebzigern und Ende der sechziger Jahre sind bereits die ersten Mikroprozessoren entwickelt. Kübler verortet zeitlich den Beginn des digitalen Zeitalters etwa ab 1940, da zu diesem Zeitpunkt die ersten großen Universalrechner, bzw. Relaiscomputer existieren (vgl. Kübler, 2000: 4). Verglichen mit Gutenbergs Erfindung und ihren Konsequenzen für Schrift und Kommunikation, kann die Entwicklung der digitalen Medien als die zweite Revolution der Mediengeschichte bezeichnet werden (ebenda).

## 1.2 Computer und Internet

Die Entstehung und Verbreitung der neuen Medien zieht tiefgreifende Veränderungen für das Mediensystem und die Gesellschaft nach sich. Bezüglich des Zusammenwachsens ursprünglich von einander getrennter Medien, spricht man heute von Medienkonvergenz. Text, Bild und Ton sind nicht mehr voneinander getrennt, sondern laufen in einem Medium wie dem Internet zusammen. Auch auf inhaltlicher Ebene, wie bei der Vermarktung von Medien wirkt sich das aus, indem ein Medium etwa von einem weiteren Medium ergänzt wird (vgl. Grapski, 2001: 37). So bietet beispielsweise der Anbieter eines Kinofilms im Rahmen seines Merchandising-Programms ein passendes Computerspiel oder ein Video mit den Figuren aus dem Film sowie Bekleidungsaccessoires an. Grapski stellt für die aktuelle Medienentwicklung folgende Leitkategorien auf. Zu

diesen gehören unter Anderem: Digitalität\*, Virtualität\*, Multimedialität\*, Interaktivität\* (Grapski, 2001:37ff.)<sup>4</sup>.

### 1.2.1 Definition neue Medien

Der Begriff „Neue Medien“ ist eine Kreation der siebziger Jahre und bezeichnete Neuheiten wie Kabel- und Satellitenfernsehen oder Bildschirmtext. Heute meint der Begriff die digitalen Medien, wie den Computer oder das Internet, bei denen der Bildschirm im Vordergrund steht. Mit den digitalen Medien hat sich das Kommunikationsgeschehen drastisch verändert. Neue Kommunikationswege über Datennetz oder Satellit sind entstanden. Vor allem ist aber die Digitalisierung zu nennen, die die Speicherung von großen Mengen an Informationen erlaubt und einen schnellen Transfer dieser Informationen ermöglicht. Aber nicht nur technisch hat sich etwas verändert, wie das Entstehen von Multimediasystemen auch die Rezeptionsformen haben sich gewandelt. Der Mediennutzer wird heute zum Mediengestalter, der selbst gestaltete Informationen in die Welt hinausschickt und sich andererseits seine Informationen oder sein Unterhaltungsprogramm selbst zusammen stellt. Neu ist auch der Einfluss der virtuellen Bilderwelt, dem Cyberspace, auf die Konstruktion der Wirklichkeit (vgl. Hüther, 1997: 291-294).

### 1.2.2 Geschichte des Computers

Den ersten mechanischen Rechner, den „Z1“, entwickelte Konrad Zuse 1936. Es folgte 1941 der elektromechanisch funktionierende „Z3“. Dieser Rechner arbeitete schon mit dem Ende des 17. Jahrhunderts von Leibnitz entwickelten Dualzahlensystem (vgl. Hiebel, 1997: 233-234). Die binären Zahlen 1 und 0 sind nach wie vor Grundlage der heutigen Rechner. Schon 1979 kommt der erste Personalcomputer\* auf den Markt (vgl. Hiebel: 244-245). Ein wichtiger Punkt für die Marktfähigkeit des Personalcomputers war ein Betriebssystem, das es jedermann erlaubt, einen Computer zu steuern. Apple führte mit dem „Macintosh“ 1983 die graphische Oberfläche ein, die den Anwendern die Bedienung des Computers wesentlich vereinfachte. Seitdem hat sich der Computer in einem

---

<sup>4</sup> Die Begriffe mit \* werden im Glossar erläutert.

rasanten Tempo weiterentwickelt. Die Prozessoren werden immer schneller, die Software aufwändiger, für nahezu alle Lebensbereiche anwendbar und das Repertoire an Zusatzgeräten wird täglich größer. 2004 sind 98% der deutschen Haushalte, in denen Jugendliche leben, mit einem Computer ausgestattet (vgl. JIM- Studie 2004: 8). Mit dem Computer wird beruflich und privat gearbeitet; es wird mit ihm gespielt und gelernt; man kann mit ihm Musik machen, über ihn kommunizieren und vieles mehr.

Parallel zu diesen Entwicklungen entstehen seit Ende der 60er Jahre Datenkommunikationssysteme, die es ermöglichen, Daten zwischen an unterschiedlichen Orten aufgestellten Rechnern auszutauschen (vgl. Hiebel, 1997: 242-243).

### 1.2.3 Geschichte des Internet

Die Ursprünge des Internets sind militärischer Art. Um nach dem „Sputnikschock“ von 1957 nicht die politische und wirtschaftliche Vormachtstellung zu verlieren, wurde im amerikanischen Verteidigungsministerium die Advanced Research Projects Agency (ARPA) gegründet (vgl. Fasching / Podehl, 1997: 151). 1969 wurden durch die ARPA die Großrechner vier verschiedener Universitäten in den USA zum ARPANET zusammengeschlossen. Es sollte militärischen Forschungszwecken dienen. Das ARPANET funktionierte so gut, dass 1972 schon 37 Computer miteinander verbunden waren (vgl. Fasching, 1997: 16). Das APRANET entwickelte sich zu einem Netzwerk, aus dem sich der ursprünglich militärische Betreiber zurückzog. Um Wissenschaft und Bildung zu fördern wurde Mitte der 80er Jahre das NSFNET (National Science Foundation Network) eingerichtet. Hobbyprogrammierer, Hacker\*, Akademiker und Studenten machten aus diesem Netz das Internet (vgl. Mandel, Van der Leun, 1996: 16). Interessant ist dabei, dass es sozusagen aus sich selbst heraus entstanden ist. „Das Netz funktioniert so, wie es funktioniert, nicht weil eine zentrale Regierung es so bestimmt hat, sondern weil die User selbst es entsprechend ihren jeweiligen Bedürfnissen geformt und aufgebaut haben.“ (ebenda) Es setzt sich aus all den Informationen zusammen, die Nutzer in das Netz eingeben. Man kann also sagen, das Internet besteht aus einem andauernden Geben und Nehmen.

Die Vernetzung schreitet schnell voran. In Deutschland hatten im Jahr 2003 42,6% aller deutschen Haushalte, die über einen Computer verfügen, einen Internetanschluss. Im Unterschied dazu waren es 2001 27,3% und 1998 erst 7,2%, was einen Zuwachs in 5 Jahren von 35,4% ergibt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2003; vgl. n. Feil/Decker/Gieger 2004: 14). 2004 besitzen 85% der Haushalte, in denen Jugendliche aufwachsen, einen Internetanschluss (vgl. JIM 2004: 8, siehe auch 2.2.2).

Das Internet besteht aus verschiedenen Diensten (wie E-Mail\*, FTP\*, WWW\*, Telnet\*; Newsgroups\* u.ä.), von denen das WWW, das World Wide Web wohl das bekannteste Angebot ist. Das WWW zeichnet sich durch den Hypertext aus. Es handelt sich hier nicht um einen linearen Text, wie wir ihn ursprünglich kennen, vielmehr kann man über Textverknüpfungen von einem Text zum anderen springen. Oftmals existieren Verknüpfungen auch zu anderen Internetseiten. Diese „aktiven“ Texte lassen einerseits einen sehr schnellen Zugriff auf Textstellen oder zum Beispiel Bilder zu, andererseits ist die Textstruktur gerade für die jüngeren Internetnutzer und Nutzerinnen nicht überschaubar. Das Internet hat sehr vielfältige Eigenschaften. Die für diese Arbeit relevantesten Eigenschaften werden im Folgenden erörtert.

#### Kommunikation im Internet

Neben der E-Mail, einem der wichtigsten Dienste im Internet, werden auch Newsgroups, in denen Informationen zu bestimmten Themen ausgetauscht werden oder Chats\*, bis hin zu sogenannten MUDs\* zur Verfügung gestellt. Das Internet stellt verschiedenste Chatrooms\* zu bestimmten Themen bereit, in denen zu zweit oder mit vielen gleichzeitig diskutiert und „geplaudert“ werden kann. Ein Viertel der Internet nutzenden deutschen Jugendlichen chattet sehr regelmäßig, was mindestens einmal pro Woche bedeutet (vgl. JIM 2004: 44). Das besondere am Chat ist, dass eine Kommunikation in Echtzeit möglich ist, was bedeutet, mehrere Chatteilnehmer können zeitgleich über Texteingabe miteinander kommunizieren. Das Themenspektrum reicht vom Austausch über gesellschaftliche oder wissenschaftliche Themen bis hin zur alltäglichen Unterhaltung, zum Flirt oder zum Sextalk. „Nicht ohne Grund werden Chats häufig mit einer realweltlichen Kneipe verglichen.“(Fix, 2001: 49)

Eine weitere Möglichkeit im Netz zu kommunizieren bieten Multiple User Dungeons (MUDs). Es handelt sich dabei um an Phantasierollenspielen orientierte Onlinespiele. Die Spieler kommunizieren mit selbst erdachten Charakteren in Spielumgebungen per Texteingabe (vgl. Fasching, 1997: 30). Die Beliebtheit dieser Spiele lässt jedoch zugunsten modernerer und technisch anspruchsvollerer Onlinespiele nach.

### Unterhaltung

Nicht nur die diversen Chatrooms dienen der Unterhaltung im Internet, sondern auch Onlinespiele, Musik hören und der Download von Musik und Filmen. Oder einfach nur das Surfen\*. 20% der Jugendlichen erwähnen eine Suchmaschine als ihre Lieblingsseite (vgl. JIM, 2004: 36).

### Information

Das Internet ist das Netz der Informationen. Es existiert durch den Informationsaustausch von Daten. Nicht alle dieser Informationen sind nützlich und ihr Wahrheitsgehalt ist nur durch viel Übung zu bewerten. Es ist auch nicht alles Wissenswerte frei zugänglich, sondern kann auch Geld kosten. Neben den kommerziellen Informationsangeboten existieren auch sogenannte Wissensallmenden<sup>5</sup>. Zum Beispiel das Betriebssystem Linux ist so eine Wissensallmende. Es ist eine freie Software, die durch ihre Nutzer weiter entwickelt wird. Auch [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de) gehört dazu. Das Onlinelexikon ergänzt sich fortwährend durch seine Leser, indem sie neue Begriffe in das Lexikon eingeben und erörtern.

### Partizipation und Demokratisierung

Neben den Versuchen das Internet wirtschaftlich zu nutzen, das Internet quasi zu einer virtuellen Einkaufspassage (die einzelnen Warenhäuser und Läden gibt es schon) auszubauen, bietet das Internet auch die Chance von mehr Partizipation und Demokratisierung im Sinne Brechts. Schon Brecht forderte mit seiner

---

<sup>5</sup> Das Wort Allmende entspringt dem Mittelhochdeutschen und bedeutet „was allen gemein ist“. Ursprünglich waren die Allmenden Teile des Gemeindevermögens, wie Wälder, Weiden oder Gewässer die allen Gemeindemitgliedern zugänglich waren (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Allmende>).

Radiotheorie die Aufhebung der klassischen Sender - Empfänger - Beziehung. „Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur zu hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren sondern in Beziehung zu setzen.“ (Brecht, 1968: 129, Orig. 1932) Und auch Enzensberger machte 1970, also lange vor der Verbreitung des Internets, in seinem Baukasten zu einer Theorie der Medien darauf aufmerksam, dass die elektronische Technik keinen prinzipiellen Gegensatz von Sender und Empfänger kenne (vgl. Enzensberger, 1970). Bezogen auf Habermas' Thesen zum Strukturwandel der Öffentlichkeit kann man das Internet auch als Möglichkeit der Gegenöffentlichkeit zu den Massenmedien stilisieren (vgl. Wetzstein/Dahm/Steinmetz, 1995: 50).

Es ist keine Medienindustrie mehr nötig um Meinungen zu verbreiten. Jeder und jede Internetnutzer-, und nutzerin kann über Newsgroups diskutieren und über eine eigene Homepage selbst Informationen und Meinungen ins Netz stellen. Über Gästebücher und Foren kann man sich über diese Informationen auseinandersetzen und auf sie reagieren. Aber auch die Vielfalt der Informationen kann zum Prozess der politischen Meinungsbildung beitragen. Partizipation bedeutet also in diesem Sinne nicht nur die Teilhabe an den neuen Medien und der Gesellschaft, sondern auch die Teilhabe am Formungsprozess der Gesellschaft. Die digitale Demokratisierung hat natürlich auch ihre Haken. Wie wird überhaupt eine bestimmte Äußerung in diesem Meer von Informationen bemerkt? Auch nicht jede Veröffentlichung, wie etwa die narzistische Selbstdarstellung im Internet, ist ein Akt der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Wolf / Peuke, 2003: 37) Wie man sieht, bringt die Partizipation auch Schwierigkeiten mit sich. Um so merkwürdiger ist es, wie auch Wolf und Peuke betonen, das bildungspolitisch, das Demokratische, bzw. das partizipative Wesen der neuen Medien, nahezu unbeachtet bleibt (vgl. ebenda: 22). Die Partizipation durch das Internet ist deshalb um so mehr, als äußerst wichtiger Punkt von Medienkompetenz, enger in den Fokus medienpädagogischer Konzepte zu rücken.

Kontrolle / Verwaltung

Da das Internet keinen Eigentümer hat, existiert auch keine zentrale Kontrolle, gibt es keine zentrale Stelle, die Inhalte sortiert oder die Kommunikation überwacht. Ganz ohne Reglements funktioniert das Internet jedoch nicht. Zum einen, sind es ehrenamtliche Organisationen wie die Internet Society, die sich mit dem Aufbau von Netzwerken beschäftigt, auf der anderen Seite sind es die Nutzer selbst, die den Umgang miteinander regeln. Hieraus ist die Netiquette\* entstanden (vgl. Fasching, 1997: 32- 33). Die Netiquette ist kein Gesetz, sondern hat eher einen Appellcharakter. Über die Einhaltung der Netiquette wachen die Nutzer selbst, indem sie andere auf Verfehlungen aufmerksam machen. Genau wie die Chatiquette\* macht die Netiquette darauf aufmerksam, dass der Empfänger von Informationen immer ein Mensch ist. Man soll z.B. andere Nutzer nicht mit überflüssigen Worten überstrapazieren und sollte nicht nur Informationen nehmen, sondern auch geben (vgl. Köhntopp, Marit, 1996: 128).

Das Internet ist kein rechtsfreier Raum. Es unterliegt Rechtsnormen, wie Gesetzen zur Computerkriminalität oder dem Datenschutz. Hinzu kommt das große Problem des Urheberrechts von Programmen, Musik, Filmen , Bildern sowie sonstigem geistigen Eigentum (ebenda:129-132). Außerdem gehört in diesen Bereich das Aufspüren kinder-, und jugendgefährdender Inhalte.

### Jugendschutz

Zu kinder-, und jugendgefährdenden Inhalten zählen rechtsextremistische, gewaltverherrlichende oder pornographische Internetseiten oder Personen die z.B. in Chats solche Meinungen kund tun. Obwohl die Wirkungen und Einflüsse neuer Medien auf Kinder und Jugendliche bisher nur wenig erforscht sind, geht man davon aus, dass sie vor bestimmten Inhalten zu schützen sind (vgl. Fix, 2001: 80).

Eine Kontrollinstanz ist die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia- Dienstanbieter e.V. (FSM). Auf der Basis des Gesetzes über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GjS), überprüft die FSM Internetangebote auf jugendgefährdende Inhalte und indiziert sie gegebenenfalls. Eine weitere Instanz ist der 2003 in Kraft getretene, neue Jugendmedienschutz- Staatsvertrag. Der Jugendschutz wurde in diesem Vertrag bezüglich des Fernsehens und anderer elektronischer Medien umfassend reformiert. Unter anderem wurde, um eine bessere Aufsichtsstruktur zu schaffen, eine Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) geschaffen. Sie ist die zentrale Aufsichtsstelle für den Jugendschutz im Bereich der Online-Medien

(vgl. Feil/ Decker/Gieger, 2004: 32). Für Eltern bieten Schutzprogramme, die bestimmte Seiten blockieren, die Möglichkeit, sich aktiv am Schutz ihrer Kinder zu beteiligen. Eine der wirkungsvollsten Schutzmassnahmen wird jedoch oft vergessen, nämlich die Aufklärung der Kinder selbst. Kinder können lernen, sich im Netz kompetent zu bewegen und so zu ihrem eigenen Schutz beizutragen.

Auf Internetangeboten speziell für Kinder, wie dem Kindernetz des Südwestdeutschen Rundfunks ([www.kindernetz.de](http://www.kindernetz.de)) gibt es Netzregeln, die den Kindern helfen sollen, sich sicher im Kindernetz zu bewegen. Dazu gehört der Rat nie sein Passwort zu verraten, auch nicht der besten Freundin, und dass die eigene Adresse in öffentlichen Foren nichts zu suchen hat. Kinder werden auch aufgefordert, die Eltern oder die Redaktion zu informieren, wenn ihnen etwas Angst macht. Wie in anderen Chats wird auch im Kindernetz ein Nickname\* benutzt. Die Zielsetzung des Kindernetzes ist, Kindern dabei zu helfen, mit dem Internet umgehen zu lernen und sie dazu anzuregen, aktiv mit zu gestalten (vgl. Kübler, 2001: 153). Wie in diesem Beispiel sollten Eltern und Pädagogen auf Gefahren im Netz aufmerksam machen und Kindern und Jugendlichen Verhaltenstipps an die Hand geben.

#### Angebote für Kinder im Netz

Mittlerweile gibt es zahlreiche Angebote an Websites für Kinder, wobei man unter kommerziellen und nicht-kommerziellen, bzw. gewerblichen und nicht-gewerblichen Anbietern unterscheiden muss. Suchmaschinen für Kinder, wie [www.blinde-kuh.de](http://www.blinde-kuh.de)<sup>6</sup>, führen zu den Kinderseiten von Online-Diensten, Sendeanstalten, Verlagen oder Spielzeugherstellern, aber auch zu staatlich geförderten, rein informativen Seiten für Kinder und Jugendliche, bis hin zu Angeboten der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit, hergestellt von den Kindern selbst. Auch privat stellen Kinder ab ca. neun Jahren eigene Homepages her, die sie entweder selbst oder mit Hilfe von sogenannten Assistenten, das sind Hilfsprogramme, die auf Internetportalen\* für Kinder angeboten werden, programmiert haben (vgl. Kübler, 2001: 150-154).

---

<sup>6</sup> [www.blinde-kuh.de](http://www.blinde-kuh.de) ist die wohl bekannteste Kindersuchmaschine in Deutschland. Es kann nach speziellen Begriffen gesucht oder sich über gängige Kommunikationsformen wie E-Mail oder Chatrooms mit anderen Kindern ausgetauscht werden (vgl. Kübler, 2001: 151).

Durch die Vielzahl an Kinderseiten, aber auch durch den ökonomischen Druck des Kinderseitenmarktes, ist das Angebot für Kinder sehr unübersichtlich und wenig durchschaubar. Um Kosten zu senken, verlinken\* sich die Anbieter untereinander, also stellen arbeitsteilig Informationen her, was dazu führt, dass urheberrechtlich nur schwer zu erkennen ist, von wem welche Inhalte stammen (vgl. Feil/Decker/Gieger, 2004: 37-38). Viele kommerzielle Anbieter versuchen über Kinderseiten eine Produktbindung herzustellen. Sei es [www.nintendo.de](http://www.nintendo.de) oder [www.bibiblocksberg.de](http://www.bibiblocksberg.de), sie alle werben für ihre Produkte mit Online- Spielen, Quizzes und Tipps (vgl. Kübler, 2001:152).

Aber es gibt auch Bestrebungen, Kinder am öffentlichen Leben partizipieren zu lassen, wie die Seite des Deutschen Kinderhilfswerks [www.kindersache.de](http://www.kindersache.de), eine Seite zu Kinderrechten, beweist. Des weiteren sind Informationsdienste für Kinder und Jugendliche<sup>7</sup>, Wissensseiten oder Seiten zu speziellen Interessen nicht kommerzieller Anbieter im Internet vertreten (vgl. Feil/Decker/Gieger, 2004: 33-37).

## **2 Kinder, Jugendliche und Medien**

Wie leben Kinder und Jugendliche in dieser von Medien durchdrungenen Gesellschaft, bzw. wie verändert sich die Sozialisation in der sogenannten Informationsgesellschaft? In dieser Arbeit wird immer von Kindern und Jugendlichen gesprochen, da weder Kindheit, noch Jugend zeitlich einzugrenzen sind. Man spricht, dieses Phänomen betreffend, auch von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“. (Baacke, 2003: 45) Sozialer Wandel, gute Ernährung sowie eine gute ärztliche Versorgung haben die Pubertät vorverlagert. Wurde bisher das Alter des Eintritts in die Pubertät mit 13 Jahren angelegt, zeigen heute schon neun-, bis zehnjährige jugendliches Verhalten. Sie bilden bereits Peergroups (Gruppen von Altersgleichen) und beginnen Aktivitäten außerhalb des

---

<sup>7</sup> Informationsdienste für Kinder und Jugendliche sind z.B. [www.kindernetz-hamburg.de](http://www.kindernetz-hamburg.de) oder [www.jiz.de](http://www.jiz.de) (Jugendinformationszentrum Hamburg).

Elternhauses nachzugehen. Auch Medien tragen zu dieser frühen Reifung mit ihren vielfältigen Identifikationsangeboten bei (vgl. Baacke, 2003: 46).

## 2.1 Kinder und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft

Die Gesellschaft der westlichen Industrienationen befindet sich in stetigem, immer rasanter voranschreitenden Wandel. Die derzeitige Phase wird oft betitelt mit Informationsgesellschaft oder auch Wissensgesellschaft (vgl. Kübler; 2005: 7). Die Begriffe Medien- oder Kommunikationsgesellschaft machen den Einfluss der Medien auf gesellschaftliche Veränderungen deutlich. Weitere Stichworte für die Beschreibung der heutigen Gesellschaft sind Globalisierung und Individualisierung. Die Informationsgesellschaft ist gekennzeichnet durch die „... interne Informatisierung, d.h. die Ausstattung und Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche mit Informationstechnologien, angefangen von der gewerblichen Industriearbeit bis hin zum privaten Zuhause, ...“ (Kübler, 2005: 18) Charakteristisch ist außerdem die Auflösung der herkömmlichen standardisierten Produktions-, und Arbeitsprozesse, an deren Stelle nun „... jeweils dezentrale, flexiblere, offenere, aber auch ungewissere und riskantere Produktions-, und Arbeitsweisen“ treten. (Kübler, 2005: 18) Man könnte auch sagen, „die elektronischen Medien seien für die gegenwärtige Epoche zur Lebensbedingung geworden.“ (von Hentig, 2002: 46) Neben der fast übermächtigen Präsenz der Medien bestimmen aber auch noch andere Faktoren das Leben in der westlichen Informationsgesellschaft. Beck hat sie 1986 in seinem Werk „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ aufgezeigt. Wesentliche Punkte seiner Beschreibung sind die Individualisierung und Standardisierung (vgl. Beck, 1986). Individualisierung bedeutet u.a. dass Menschen, bzw. Individuen aus traditionellen Klassenbedingungen heraus gelöst werden und verstärkt auf sich zurückgeworfen werden, und zwar mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen (vgl. Kübler, 2005: 38). Dies hat zur Folge, dass beispielsweise ein gesellschaftliches Phänomen wie Arbeitslosigkeit individuell erlebt und als persönliches Versagen gedeutet wird. Durch die Veränderung von Arbeits-, und Produktionsprozessen und die Auflösung von Klassen verändern sich auch die Möglichkeiten der Lebensplanung. Lebensläufe sind nicht mehr so vorgegeben wie noch vor einigen Jahrzehnten. Das Individuum wird zum „Akteur „seiner marktvermittelnden

Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation“.“ (Kübler, 2005: 39) Gleichzeitig aber vollzieht sich eine Tendenz der „Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen.“ (ebenda) Auch dies hat natürlich Auswirkungen auf die Sozialisation. Die Jugend hat sich durch Verschulung verlängert, was wiederum fortdauernde finanzielle Abhängigkeiten schafft. Eine gute Ausbildung garantiert heute noch keinen Arbeitsplatz. So zeichnen sich Biographien heute durch Lern- und Leerphasen sowie Umwege aus (vgl. Hoffmann 2002: 36-37). Es wird auch davon gesprochen, die Jugendzeit habe sich „entstrukturiert“, denn „Lebensläufe von Jugendlichen sind in modernisierten Gesellschaften nicht sequenziert, nicht terminiert und in keiner Weise garantiert.“ (Hoffmann/Münch/ Boenke 1999: 250) Mit dem Voranschreiten von Modernisierungsprozessen wandeln sich auch die Sozialisationsinstanzen. Die Familie hat zwar nach wie vor einen großen Einfluss auf die Autonomie-, und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Schule als Sozialisationsinstanz hat jedoch an Relevanz eingebüßt, da sie auf Entwicklungen in der Gesellschaft nur ungenügend eingeht. Anders als die Schule, ist die Peergroup für die Sozialisation von großer Bedeutung (vgl. Hoffmann, 2002: 60). Neben den genannten traditionellen Sozialisationsinstanzen wird seit einiger Zeit auch von der Sozialisation durch Medien gesprochen. Vor allem Begriffserfindungen wie „Generation @“ (Opaschowski, 1999) machen deutlich, dass es sich hier nicht nur um die Mediatisierung durch das Fernsehen handelt, sondern besonders auch durch Neue Medien. In diesem Zusammenhang entstanden weitere Wortkreationen wie „Medienkindheit“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, zit. n. Kübler, 2002: 19) über „Computerkinder“ bis hin zu „Net Kids“ (Tapscott:1998, zit. n. Kübler, 2001: 19) oder es wurde gar vom „Verschwinden der Kindheit“ (Postman, 1983) gesprochen. Sicherlich verändern die neuen Medien die Kindheit, aber bestimmt nicht nur zum Nachteil. Kinder haben heutzutage durch Medien ein so großes Wissen über die Welt wie keine Kindergeneration vor ihnen. Außerdem eröffnen sich ihnen durch Medien neue Erfahrungsräume (vgl. Aufenanger, 2001: 6). Computer-, und Internetnutzer lesen, entgegen vielfacher Vermutungen, auch mehr, da sie an die auf Text basierende Kommunikation gewöhnt sind. Darüber hinaus betont Aufenanger, dass Kinder den Erwachsenen bezüglich der medialen Kompetenzen zum Teil überlegen sind, was er positiv bewertet. Andererseits werden Kinder vom Medienmarkt als

Konsumenten angesprochen und damit wie Erwachsene behandelt (vgl. ebenda: 4f.). „Für Kinder existiert heute ein eigenständiger, lukrativer Medienmarkt, für viele Innovationen gelten Kinder sogar als Testprobanden und Trendsetter, die die zögerlichen Erwachsenen zum Konsum anstiften sollen.“ (Kübler, 2002: 26). Die Qualität vieler dieser medialen Produkte ist jedoch fraglich und Kindern und Jugendlichen wird es schwer fallen, sich in diesem Angebot zu orientieren. Ob sie die Fähigkeit besitzen, sich diesen Produkten auch kritisch zu nähern bleibt somit fraglich.

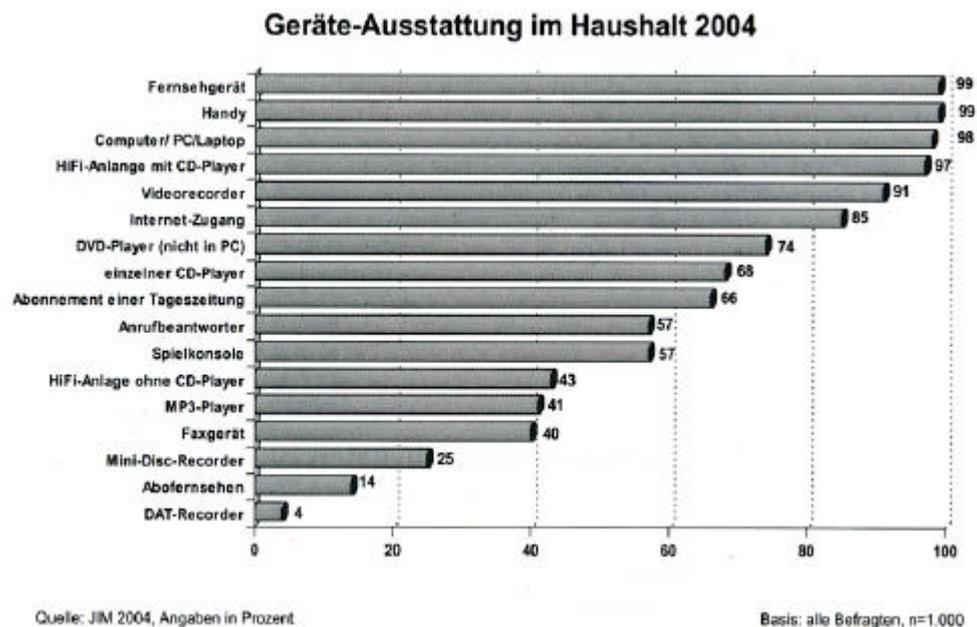
Um mehr über die über die medialen Erfahrungen von Kindern in der heutigen Gesellschaft zu erfahren, muss man sich den Medienbesitz und die Mediennutzung genauer ansehen.

## 2.2 Geräteausstattung

Wichtige Informationen hierzu liefern die JIM-Studie 2004 und die KIM-Studie 2003. Beide Studien wurden im Auftrag des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest von Sabine Feierabend und 2003 von Dr. Walter Klingler, sowie 2004 von Thomas Rathgeb durchgeführt (JIM, 2004, KIM, 2003). Die KIM-Studie ist eine Basisuntersuchung zum Medienumgang von sechs-, bis dreizehnjährigen in Deutschland. Stellvertretend für die rund sieben Millionen deutschsprachigen Kinder wurden 1.021 Kinder im Alter von sechs-, bis dreizehn Jahren mündlich persönlich befragt und deren primäre Erziehungspersonen schriftlich. Der JIM-Studie liegen die Ergebnisse einer Befragung per Telefon von 1.000 Jugendlichen im Alter von zwölf-, bis neunzehn Jahren, stellvertretend für rund sechs Millionen Jugendliche in Haushalten der Bundesrepublik Deutschland zugrunde.

Man kann mittlerweile von einer nahezu flächendeckenden Versorgung mit bestimmten Medien in den Haushalten der Bundesrepublik sprechen. Das Fernsehgerät rangiert auf Platz eins der Medienformen, dicht gefolgt von Handy und Computer. In Tabelle 1 wird deutlich, dass beinahe jeder in Deutschland lebende Jugendliche Zugang zu Fernsehen, Handy, Computer und Musik hat. Oft sind diese Medien mehrfach in den Haushalten vorhanden. Dabei steht das

Mobiltelefon mit 3,5 Geräten pro Haushalt an erster Stelle gefolgt von CD- Player, Fernseher und Computer.

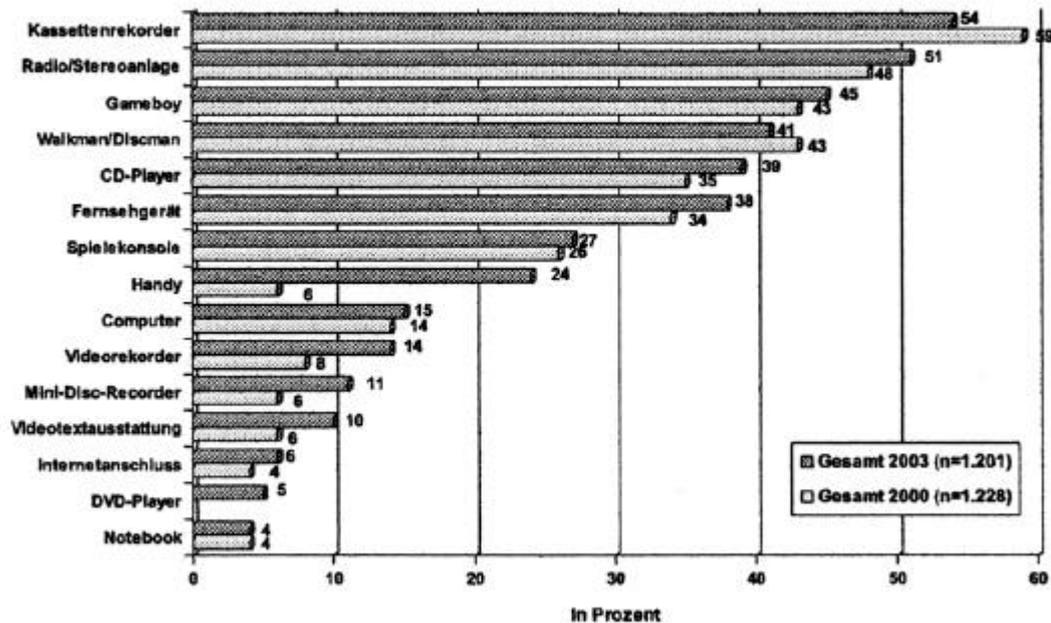


**Abbildung 1**

Fernsehgeräte sind sowohl in den Haushalten mit Kindern als auch in denen mit Jugendlichen vorhanden. 89% der Haushalte mit Kindern besaßen 2003 einen Computer oder ein Notebook. Auffallend ist, dass Familien mit geringerem sozioökonomischen Status seltener über einen Computer oder einen Internetanschluss verfügen.

Auch die Kinder und Jugendlichen selbst besitzen ein breites Medienrepertoire. Jedes zweite Kind nennt einen Kassettenrecorder, ein Radio, eine Stereoanlage oder einen Gameboy sein Eigen. 2003 stand in 15% der Kinderzimmer ein Computer und in 38% ein Fernsehgerät. 27% der Kinder besaßen eine eigene Spielkonsole. Der Medienbesitz im Vergleich zu den Vorjahren hat eine gleichmäßige Zuwachsrage um ein paar Prozentpunkte, ausgenommen das Handy. Der Besitz von Mobiltelefonen bei Kinder hat sich von 2000 bis 2003 vervierfacht.

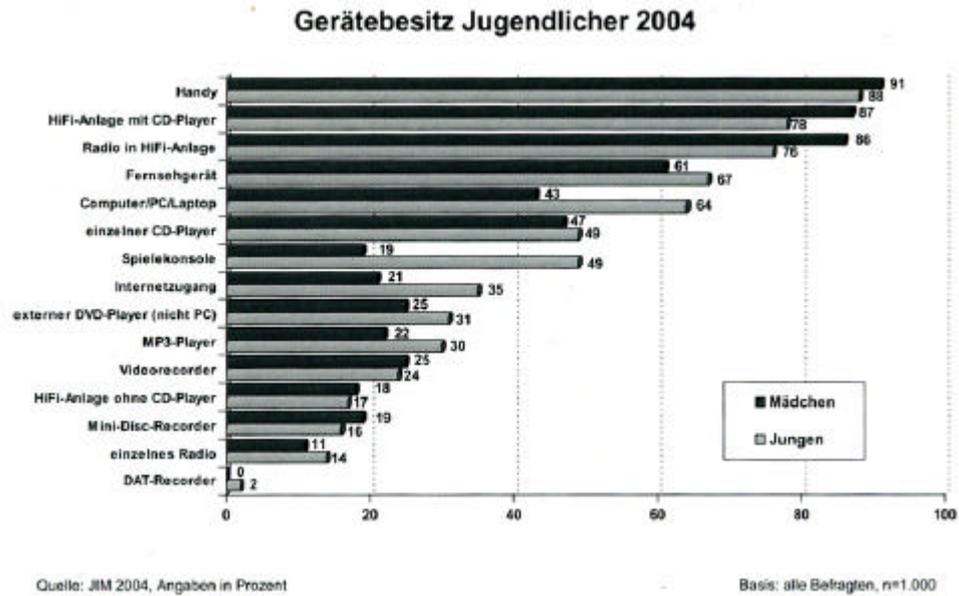
## Gerätebesitz der Kinder 2003 und 2000 - Angaben der Mütter -



Quelle: KIM 2003, KIM 2000

Abbildung 2

Wie man in Abbildung 3 erkennen kann, vergrößert sich die Medienausstattung mit dem Alter der Jugendlichen. Unterschiede zeigen sich außerdem zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen liegen nur mit dem Besitz von Handys, Minidisc-Playern und Videorecordern vorn und das auch nur um wenige Prozent. Jungen besitzen wesentlich häufiger einen eigenen Computer (Jungen 64%, Mädchen 43%) oder einen eigenen Internetzugang (Jungen 35%, Mädchen 21%). Spielkonsolen findet man in den Zimmern von Mädchen nur selten (19%), in denen von Jungen dagegen um so häufiger (49%).



**Abbildung 3**

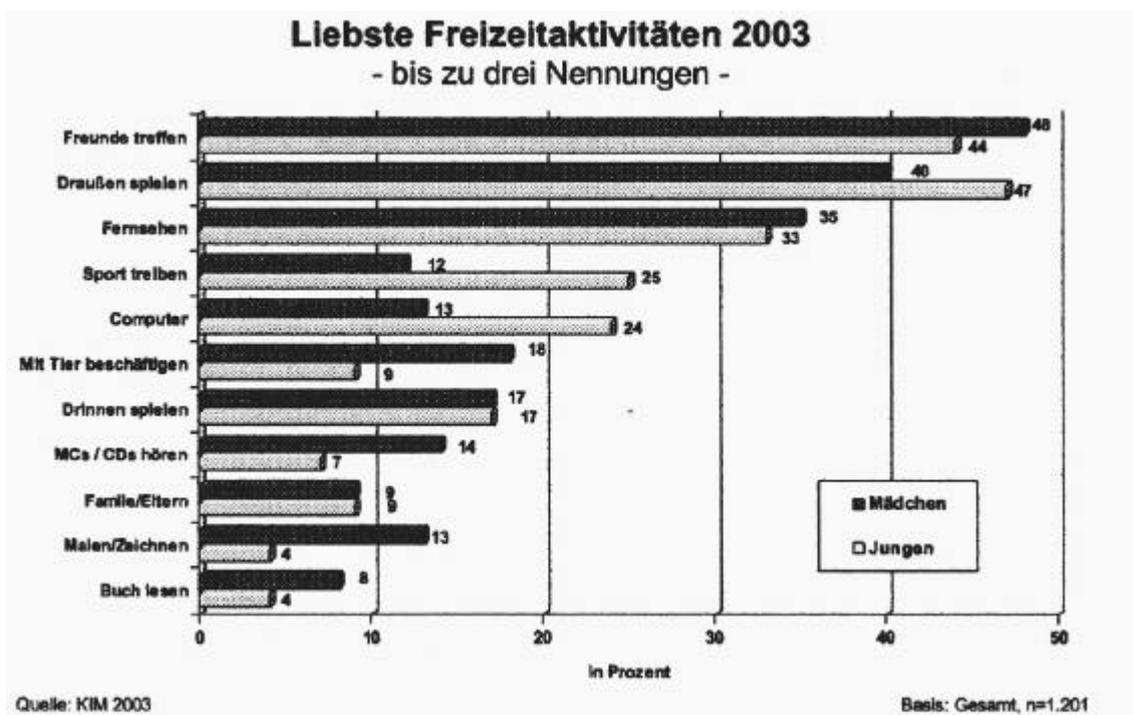
Ein weiterer Unterschied existiert zwischen dem Gerätebesitz von Hauptschülern und Gymnasiasten. Hauptschüler besitzen mehr Fernsehgeräte (69%) und Spielkonsolen, Gymnasiasten weisen einen größeren Besitz an Computern (61%) und Internet auf.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Ausstattung der Kinder und Jugendlichen mit elektronischen Medien beachtlich ist und vermutlich insgesamt weiter ansteigen wird. Ein dermaßen breit gefächertes Medienensemble hat Einfluss auf das Freizeitverhalten von Kinder und Jugendlichen.

### 2.2.1 Medien in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen

Hier nur die medialen Freizeitaktivitäten zu nennen, würde ein unzureichendes Bild ergeben, denn das soziale Beisammensein scheint nach wie vor von großer Wichtigkeit zu sein. Freunde treffen und „draußen spielen“ sind die liebsten Freizeitbeschäftigungen von Kindern. Knapp darauf folgt aber bereits das Fernsehen. 78% der Kinder sehen täglich fern und 20% mehrmals pro Woche. Die Beschäftigung mit dem Computer rangiert weiter hinten. Auffallend ist hier, dass doppelt so viele Jungen (24%) wie Mädchen (13%) angeben, sich am liebsten mit dem Computer zu beschäftigen. Der Computer, Videospiele oder das Lesen

gewinnen mit zunehmenden Alter an Bedeutung. Fernsehen ist die mediale Beschäftigung, die sich altersunabhängig stets gleicher Beliebtheit erfreut. Das Lesen bildet zwar das Schlusslicht in der Liste der liebsten Freizeitaktivitäten, doch gaben 2003 58% der Kinder an, mindestens ein Mal pro Woche in einem Buch zu lesen (siehe Abbildung 4).



**Abbildung 4**

Bei non-medialen Aktivitäten liegt die Präferenz im sozialen Kontakt. 88% der Jugendlichen treffen sich täglich oder mehrmals die Woche mit Freunden.

Im Bereich der medialen Aktivitäten von Jugendlichen steht ebenfalls das Fernsehen an erster Stelle. 92% geben an, mehrmals pro Woche fern zu sehen. Nach dem Musik hören (auch Radio), das eine ähnliche Präferenz aufweist wie das Fernsehen, folgen dann auch schon Computer und Internet in der Liste der meist genutzten Medien. 71% der Jugendlichen nutzten täglich oder mehrmals pro Woche den Computer und gut die Hälfte der Jugendlichen das Internet. Die Attraktivität des Internets nimmt mit zunehmenden Alter zu, sowie die Beschäftigung am Computer auf höherem Niveau sowie die Nutzung von Tonträgern. Die Vorlieben der jugendlichen Mädchen und Jungen differieren

deutlich. Jungen beschäftigen sich mehr mit Computer und Internet, wo hingegen Mädchen mehr Lesen und Musik hören (siehe Abbildung 5).



Abbildung 5

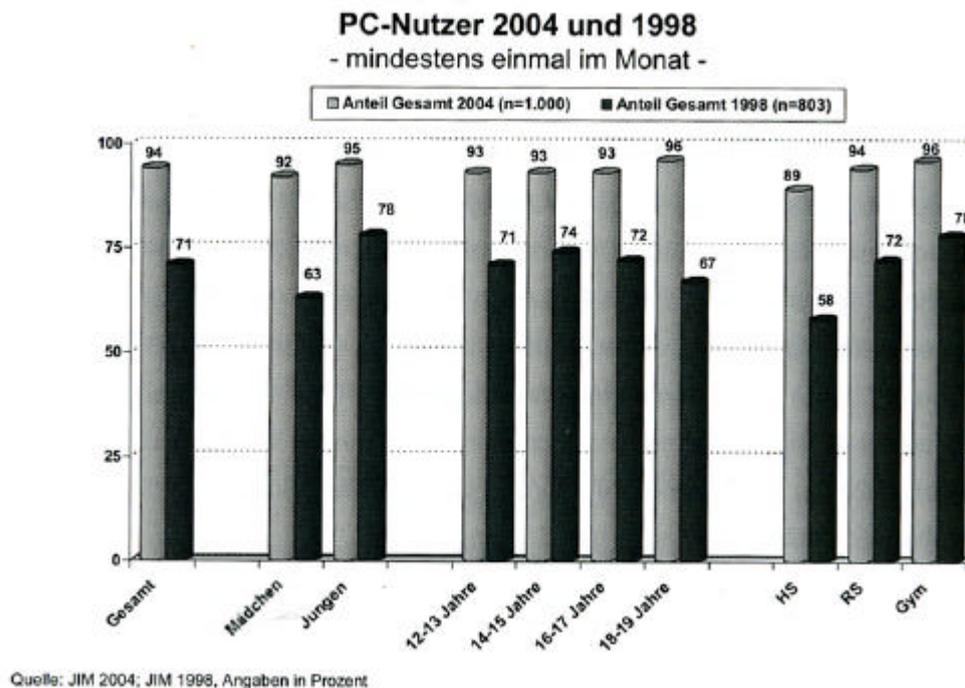
## 2.2.2 Nutzung von Computer und Internet in der Freizeit

Das Fernsehen ist das Medium, auf das Kinder und Jugendliche am wenigsten verzichten können. Die zwölf-, bis neunzehnjährigen männlichen Jugendlichen ziehen jedoch den Computer vor.

Bei Kindern steigt die Computernutzung mit fortschreitendem Alter an. Sind es bei den 6 bis 7-Jährigen nur die Hälfte der Kinder, die bereits Erfahrungen mit dem Computer gesammelt haben, haben sich bei den 10-Jährigen schon 80% mit dem Computer beschäftigt. 27% der Kinder nutzen täglich den Computer und davon 60% mehrmals die Woche. Die Nutzung findet meist Zuhause statt. Wie man mit dem Computer umgeht, wurde ihnen vorwiegend von den Eltern beigebracht.

Fast 75% der Jugendlichen nutzen den Computer intensiv, wobei die Nutzungsfrequenz von Geschlecht und Bildungsstand abhängig ist. Hauptschüler

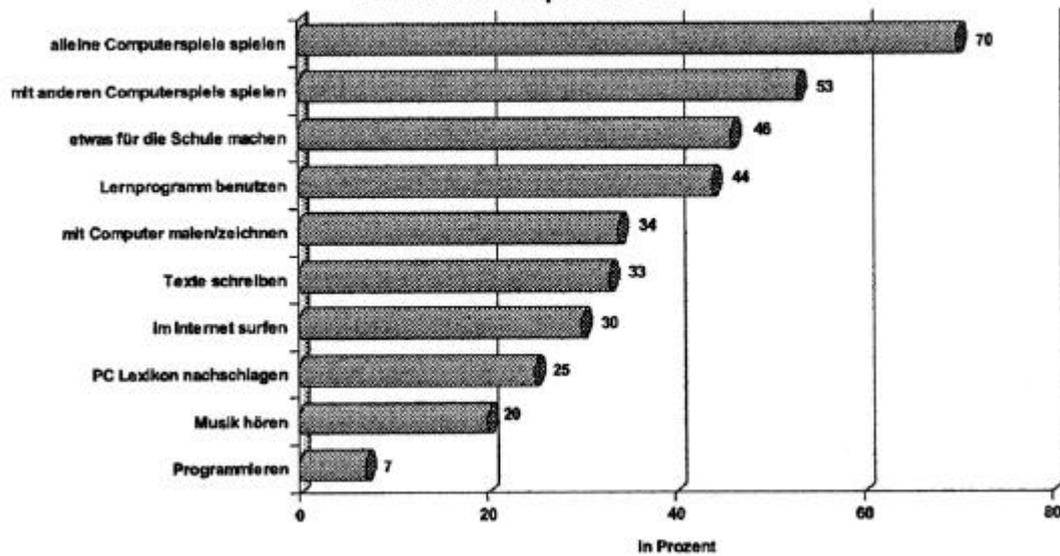
beschäftigen sich weniger mit dem Computer als Gymnasiasten und Mädchen verbringen weniger Zeit mit dem Computer als Jungen.



**Abbildung 6**

Auf die Frage welcher Offline-Tätigkeit die Jugendlichen am liebsten nachgehen, gaben sie an, am liebsten Musik zu hören oder Computerspiele zu spielen. Auch Kinder nutzen den Computer vorrangig als Spielgerät. Die Nutzungsunterschiede der Mädchen und Jungen sind hier nicht allzu groß. Es spielen zwar etwas mehr Jungen (79%) als Mädchen (60%) am Computer, und Mädchen gehen dort mit 38% etwas häufiger kreativen Beschäftigungen nach als Jungen (30%), die übrigen Nutzungsgewohnheiten weisen aber kaum geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Das Internet wird von 30% der Kinder mindestens einmal pro Woche genutzt (siehe Abbildung 7).

### Kinder und Computer - Tätigkeiten 2003 - mind. einmal pro Woche -

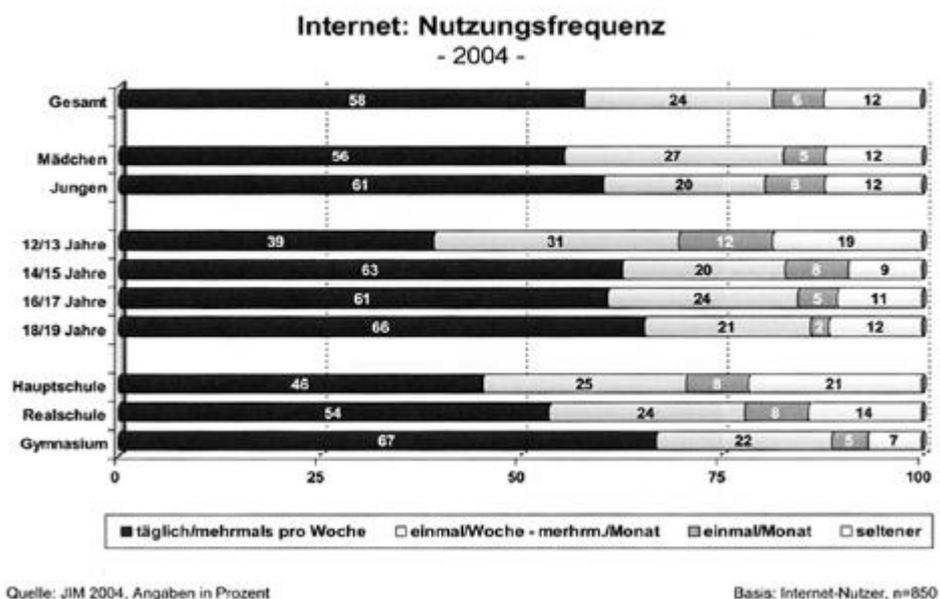


Quelle: KIM 2003

Basis: PC-Nutzer, n=842

Abbildung 7

Jugendliche nutzen das Internet wesentlich häufiger als Kinder, nämlich zu 85%. Der Anteil der häufigen Internetnutzer liegt bei 58%. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Häufigkeit der Internetnutzung der Jugendlichen ist verschwindend gering, doch die Unterschiede, den Bildungsstand betreffend, fallen sehr deutlich aus. Abbildung 8 zeigt, dass die Internetnutzung auch vom Alter abhängig ist.



**Abbildung 8**

Für die Jugendlichen ist der wichtigste Aspekt des Internets die Kommunikation. Mehrmals pro Woche senden oder empfangen 44% der jugendlichen Internetnutzer- und Nutzerinnen E-Mails und über die Hälfte besitzt eine eigene E-Mail-Adresse. Ein Viertel der Internetuser besucht regelmäßig einen Chatroom. Das Chatten erfreut sich bei Jungen und Mädchen gleicher Beliebtheit, nur die Altersgruppen weisen hier Unterschiede auf, denn die jüngeren Jugendlichen chatten lieber als die älteren. Für die Informationssuche benutzt ein knappes Drittel der Jugendlichen das Internet, aktuelle Informationen zum Tagesgeschehen recherchieren sich hier etwa ein Viertel. Das Musik hören über Internet hat nach wie vor eine große Relevanz, die Musikdownloads sind jedoch deutlich zurückgegangen (-9%), weil es kaum noch kostenfreie Möglichkeiten gibt.

Der Download von Spielen fällt in der JIM-Studie sehr gering aus, was daran liegen mag, dass die Nutzung von Online-Spielen nicht abgefragt wurde. Bei der Frage nach Lieblings-, und am häufigsten besuchten Seiten variieren die Ergebnisse. Festzustellen ist, dass die engste Bindung an Seiten von Tageszeitungen besteht, dicht gefolgt von Angeboten von Fernsehsendern. Den Berichterstattungen der Tageszeitungen wird auch am meisten vertraut. Bei den

Jugendlichen sind außerdem Suchmaschinen und Portale\*, Chat-, und Informationsseiten über Sport und Stars sowie das Internetauktionsangebot ebay sehr beliebt.

Es existiert natürlich auch eine Kehrseite der Internetbesuche. Fast die Hälfte der jugendlichen Internetnutzer und -nutzerinnen besuchten schon einmal eine Seite mit pornographischen Inhalt und 10% sehen sich mindestens einmal pro Woche so eine Seite an. Mädchen und junge Frauen besuchen pornographische Seiten nur wenig seltener als Jungen und junge Männer. Auffallend ist, dass schon 15% der 12 bis 13-jährigen Internetnutzer- und Nutzerinnen auf Seiten mit pornographischen Inhalt gestoßen sind. Diese Angabe wirft die Frage auf, ob gezielt nach solchen Seiten gesucht wurde, oder ob die Jugendlichen zufällig darauf gestoßen sind. Alle Jugendlichen geben an, im Laufe der Jahre vermehrt mit pornographischen Seiten konfrontiert zu werden (2000: 30%; 2001: 38%; 2004: 45%). Ein weiteres Problem stellen Seiten mit rechtsextremistischen Inhalten dar. Die Tendenz, eine solche Seite zu besuchen, ist steigend, wobei es auch hier wieder die männlichen älteren Nutzer sind, die sich solche Seiten ansehen. Auch das Wissen über die Existenz rechtsextremistischer Seiten ist von 2001 bis 2004 gestiegen.

Die Kinder nutzen das Internet seltener als die Jugendlichen, wobei bei den älteren Kindern (12 bis 13-jährigen), ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen ist. Im Jahr 2003 nutzten 58% der computerefahrenen Jungen (2002 53%) und 62% der Mädchen (2002 51%) zumindest selten das Internet. Die Mädchen haben hier also aufgeholt. 27% der Internutzer sind jünger als 10 Jahre. Die Hälfte der das Internet besuchenden Kinder hat das Internet in seinen Alltag integriert, denn sie gehen täglich oder mehrmals pro Woche ins Internet, wobei die Mädchen dies nicht ganz so häufig tun wie die Jungen.

Kinder surfen im Internet sowohl Zuhause wie auch bei Freunden, sind jedoch je nach Alter noch sehr an die Eltern gebunden. Über ein Viertel der jüngeren Kinder besuchen das Internet mit ihren Eltern zusammen<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Viele Eltern nehmen außerdem Einfluss auf die Zeitspanne die am Computer oder im Internet verbracht wird (vgl. Kapitel 6 ff.).

Kinder nutzen das Internet anders als Jugendliche. Sie suchen vorrangig Informationen für die Schule (42%) und recherchieren nach bestimmten Themen (41%). 40% der internetnutzenden Kinder empfangen oder versenden mindestens einmal pro Woche E-Mails. Auf der Liste der regelmäßigen Internetgewohnheiten folgt dann der Besuch von Kinderseiten (32%) und 18% loggen sich in Online-Spiele ein (siehe Abbildung 9).

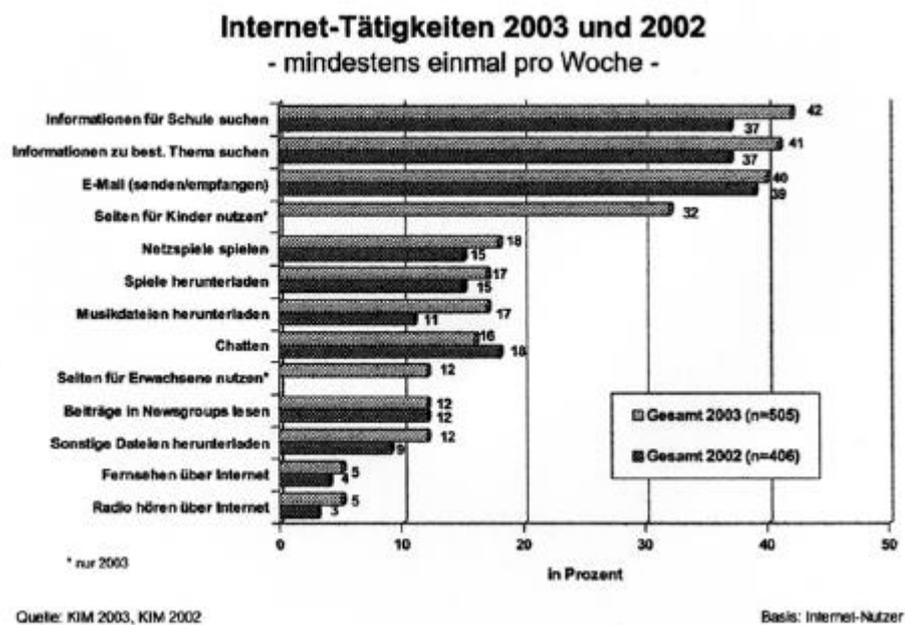


Abbildung 9

Auch bei Kindern differiert die geschlechtsspezifische Angebotsnutzung. Jungen interessieren sich mehr für Downloads von Daten wie Musik oder Spielen und besuchen häufiger Chatrooms. Die Mädchen wiederum suchen lieber nach Informationen und besuchen öfter Kinderseiten als die Jungen.

Die Anregung bestimmte Seiten zu besuchen, bekommen die Kinder von Eltern, Lehrern und Freunden, aber auch durch das Fernsehen oder durch Zeitschriften. Die Schule nimmt zunehmend Einfluss auf den Gebrauch des Internets, da es auch in den Schulen zunehmend genutzt wird. Immer öfter suchen Kinder aber auch über Suchmaschinen gezielt Seiten auf.

Das Internet ist mittlerweile ein fester Bestandteil des Alltags. Medien allgemein sind nicht nur Thema in der direkten Beschäftigung, sondern auch in Gesprächen. Neben dem Fernsehen ist auch der Computer, und alles, was mit ihm zusammenhängt, ein häufiger Gesprächsgegenstand unter Kindern. Weiterhin tauschen sie sich ebenfalls über Mobiltelefone, Bücher und Zeitschriften aus. Auch Jugendliche sprechen gern über Fernsehen und Handy, welches aus ihrer Welt nicht mehr wegzudenken ist. Ein Viertel der Jugendlichen hat einen regen Austausch über Computer und 22% unterhalten sich regelmäßig über das Internet. Aber gestalten Kinder und Jugendliche auch aktiv Medien?

### 2.2.3 Medienpraktische Erfahrungen und Mediengestaltung

Die Möglichkeit der Mediengestaltung setzt auch die Fertigkeit der technischen Handhabung voraus. Ein Ergebnis der KIM-Studie ist, dass ein Drittel der 6 bis 13-Jährigen Programme auf dem Computer installieren kann. Beim Anlegen von Dateiordnern, dem Download von Dateien aus dem Internet oder dem Erstellen einer Homepage ist die Zahl wesentlich geringer. Die Kenntnisse erweitern sich allerdings mit zunehmender Lesekompetenz. Das heißt, Kinder sind mit dem Erstellen medialer Produkte kaum vertraut. Immerhin haben schon 10% der Kinder eine Zeitung gemacht, aber nur noch 6% einen Videofilm, 5% ein Hörspiel und lediglich 4% haben eine Homepage erstellt. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren der KIM-Studie darauf hin, dass Medienprojekte an Grundschulen nur selten angeboten werden, was unverständlich ist, da Kinder an solchen Projekten sehr viel Interesse zeigen. Ein Viertel der befragten Kinder würde es gern ausprobieren selbst eine Homepage zu erstellen. Noch lieber möchten sie einen Videofilm drehen, nämlich 51% und 22% hätten Lust, ein Hörspiel oder eine Zeitung zu machen.

Die 12 bis 19-Jährigen können mit wesentlich mehr medienpraktischen Erfahrungen aufwarten. Ein knappes Drittel von ihnen hat bereits eine Homepage erstellt, einen Videofilm gedreht oder eine Zeitung gemacht. Die Jugendlichen, ebenso wie die Kinder, sind sehr interessiert an der medienpraktischen Arbeit. Auch sie würden gern mehr medienpraktische Erfahrungen sammeln. 38% würden gern eine Homepage erstellen und noch mehr Jugendliche hätten Gefallen daran

einen Videofilm zu drehen. Mädchen zeigen hier deutlicher den Impuls, Medien aktiv zu gestalten.

#### 2.2.4 Geschlechtsspezifische Nutzung

Die Art und Häufigkeit der Nutzung von Computer und Internet hängen nicht nur vom Alter und vom Bildungsstand ab, sondern auch vom Geschlecht, wie die Studien gezeigt haben. Dabei weist die geschlechtsspezifische Nutzung von Computer und Internet große Unterschiede auf. Interessieren sich für den Computer im Allgemeinen weitaus mehr Jungen (siehe 2.2.2.), findet das Internet bei den Mädchen und Jungen ab dem 13. Lebensjahr ähnlich viel Anklang (vg. Feil, 2001: 88). Die Art der Nutzung von Computer und Internet variiert zwischen den Geschlechtern erheblich. Das Internet ist für Mädchen vor allem ein Kommunikationsmedium. Jungen hingegen surfen mehr im Internet, spielen dort oder laden sich Musik aus dem Internet auf ihren Computer (vgl. JIM- Studie 2004: 34 f.). Überhaupt spielen Jungen lieber am Computer als Mädchen (Jungen: 61% , Mädchen: 20 %, vgl. JIM- Studie 2004: 26). Auch allen weiteren Tätigkeiten am Computer, wie Musik hören, CDs brennen oder Bildbearbeitung gehen Jungen häufiger nach als Mädchen (ebenda). Auf welche Ursachen lässt sich das weniger gezeigte Interesse der Mädchen zurückführen?

Eine mangelnde Begabung der Mädchen ist nicht der Grund für das geringere Interesse am Computer und einigen Internetaktivitäten. Vielmehr ist ein Zusammenhang zu geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen zu sehen. Nach Hoelscher stimmt die Computernutzung nicht mit den Geschlechtsrollenerwartungen überein, was möglicherweise daran liegt, dass Mädchen nicht zu einem selbstverständlichen Umgang mit dem Computer erzogen werden (vgl. Hoelscher, 1994: 158). Es herrschen nach wie vor große Vorurteile, die technischen Fähigkeiten des weiblichen Geschlechts betreffend. Das daraus gewonnene Selbstbild der Mädchen könnte sie hemmen, den Computer und das Internet genauso zu nutzen, wie Jungen es tun (ebenda).

Weiterhin stellen Angebote, die der Computer und das Internet bieten, keinen Anreiz zur Nutzung für Mädchen dar. Dies liegt oftmals an den Inhalten, die eher an den Interessen und der Identität der Jungen orientiert sind. Betrachtet man

Computerspiele wird dies sehr deutlich. In gefährlichen Missionen kämpfen Helden, sie schießen, sie bestehen Abenteuer, und sie beschützen oder retten das weibliche Geschlecht (vgl. Fromme/Gecius, 1997: 125 ff.). Dies ist wohl ein Grund dafür, dass Mädchen Geschicklichkeitsspiele mit strategischen Elementen den Action- oder Adventure-Spielen vorziehen (vgl. Hoelscher, 1994: 158).

Nicht nur in Computerspielen herrschen solche Rollenverteilungen vor. Auch in weiteren Medien, wie dem Fernsehen oder dem Internet werden Geschlechtsrollenklischees bedient (vgl. Grell, 1998: 259 ff.). Rena Tangens vermutet den vorherrschenden „Androzentrismus“<sup>9</sup> als Grund für eine geringere Teilnahme von Frauen im Internet. Androzentrismus beschreibt sie als eine Gleichsetzung von Mensch und Mann, was eine „Wahrnehmung allen Lebens von einem männlichen Standpunkt aus“ impliziert. (Tangens 1998: 152) Weiblichkeit existiert bei dieser Annahme nur als Zusatzeigenschaft oder Ausnahme. Offener Sexismus und männlich dominierte Inhalte werden als ein Grund für das Desinteresse von Mädchen und Frauen am Internet gedeutet.

Die Gründe für die geringere Nutzung des Computers und des Internets bei Mädchen sind jedoch nicht nur in der Sozialisation und in den Medien selbst zu suchen. Auch medienpädagogische Angebote weisen anscheinend Defizite in der Berücksichtigung der Inhalte und Bedürfnisse von Mädchen auf. Es besteht die Annahme, Mädchen gelinge es in gemischgeschlechtlichen Gruppen nicht, Medien nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten. Vielmehr würden Mädchen der Dominanz der Jungen unterliegen (vgl. Stolzenburg, 1995, zit. n. Luca 1998: 48). Helga Theunert beschäftigte sich schon Anfang der 90er mit diesem Problem. Sie fand in einem Projekt heraus, dass Mädchen unter sich keine Berührungängste vor dem Computer haben und eine stressfreie Lernatmosphäre bevorzugen (vgl. Theunert, 1991: 86). Renate Luca fand in ihrer Studie<sup>10</sup> von 1998 heraus, „dass handlungsorientierte Medienarbeit offensichtlich den weiblichen

---

<sup>9</sup> Der Terminus „Androzentrismus“ entstammt der Wissenschaftskritik. In den 80er Jahren begannen feministische Wissenschaftlerinnen die Institution Wissenschaft kritisch zu untersuchen. Sie stellten z.B. eine weitgehende Abwesenheit von Frauen in der Wissenschaft fest (Tangens 1998: 153).

<sup>10</sup> Die Studie beschäftigt sich mit Videoproduktionen von Mädchen und untersucht sie auf ihre weiblichen Besonderheiten.

Jugendlichen Räume bietet, in denen sie Wünsche, Ängste und Phantasien der Adoleszenz symbolisch ausdrücken und sie damit in die Kommunikation mit anderen einbringen können.“ (Luca, 1998: 55) Anscheinend gelingt Mädchen das aber nur, wenn sie dabei unter sich, also ohne Gegenwart von Jungen, arbeiten können. Der Vorwurf, koedukative handlungsorientierte Medienarbeit berücksichtige die Mädchen meist nur ungenügend (vgl. Niesyto 1993; Stolzenburg 1995, zit. n. Luca) hat demnach wohl nach wie vor seine Berechtigung. Sollte aber nicht gerade dieser Ansatz die geschlechtsspezifischen Unterschiede verringern (siehe auch 3.1.2 und 3.1.5)

### 2.3 Aneignung des Internets bei Kindern

Wie die KIM-Studie 2003 zeigt, nutzen Kinder das Internet seltener und auf andere Art und Weise als Jugendliche, was entwicklungsbedingt zu begründen ist. Wie Kinder sich das Internet aneignen, darüber führten Christine Feil, Regina Decker und Christoph Gieger von 2001 bis 2003 eine Studie durch. Die Untersuchung „Wie entdecken Kinder das Internet?“<sup>11</sup> ist „Eine qualitative Studie zum Erwerb von Internetkompetenzen“ bei 5 bis 12-jährigen Kindern. (Feil/Decker/Gieger, 2004: 10) Die wesentlichen Ergebnisse der Studie werden in diesem Kapitel vorgestellt, da sie für die Konzeption von medienpädagogischen Internet-Projekten von Belang sind.

Die Kontaktaufnahme mit dem Internet erfolgt bei Kindern oft über das Spielen auf Kinderseiten. Kinder finden so ihren Zugang zum Netz, da ihre Lese- und Schreibfähigkeiten noch nicht genügend ausgebildet sind (vgl. Feil/Decker/Gieger, 2004: 114), wobei die Jüngeren weniger gern spielen als die Älteren (vgl. ebenda: 165).

Weder mailen und chatten, noch der Gebrauch von Suchmaschinen haben einen großen Stellenwert für Kinder bei der Beschäftigung mit dem Internet (vgl. ebenda: 115). Die KIM-Studie hat zwar gezeigt, dass Kinder viel für die Schule

---

<sup>11</sup> Mit den Methoden Teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews mit den Eltern und Erzieherinnen der Kinder, sowie dem Culture Fair Intelligence Test (CFT) wurden die Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet von 18 Kindern untersucht.

recherchieren, die Feil/Decker/Gieger-Studie zeigt aber auch die Probleme auf, die dabei entstehen. Kinder finden Seiten nur schwer wieder, weil sie nicht mit Suchmaschinen umgehen können und auch keine Bookmarks anlegen (vgl. ebenda:17). Kinder sind in der Regel auch keine sogenannten Surfer, da sie vorzugsweise Seiten besuchen, von denen sie gehört haben (vgl. ebenda: 117-118). Dies ist darin begründet, dass der Grad der Fähigkeiten mit dem Internet umgehen zu können, sehr von der Lesekompetenz und dem Alter abhängig ist. Auch auf Kinderseiten wird viel mit Text gearbeitet (vgl. ebenda: 146-147). Erst ab einem Alter von acht bis neun Jahren können Kinder sich allein einigermaßen durch eine Website navigieren (vgl. ebenda: 148). Begleitung benötigen sie trotzdem, denn irgendwann brauchen sie technische oder inhaltliche Beratung (vgl. ebenda: 149).

Ein weiteres Problem stellt sich durch die Verwendung von „Anglizismen, Latinismen und Metaphern“ (ebenda: 149). Kinder werden schon auf Kinderseiten mit englischen Begriffen wie „HelpMail“, „Kids- Info- Access“ oder „saftiykids“ konfrontiert (ebenda: 149). Sie stehen solchen Angeboten weitgehend hilflos gegenüber und benötigten zum Verständnis die Hilfe von Erwachsenen. Hinzu kommen Fremdwörter, Fachbegriffe oder Wortschöpfungen, deren Sinn sich Kindern entzieht (vgl. ebenda: 151).

Wenn Kinder nicht für die Schule recherchieren, besuchen sie in erster Linie Seiten, auf denen sie unterhalten werden oder Informationen über ihre Idole und Stars finden (vgl. ebenda: 154). Suchmaschinen werden dabei nur wenig benutzt, da Kinder große Probleme haben, sie zu bedienen. Abstrakte Suchbegriffe zu formulieren ist neben den unzureichenden orthographischen Fähigkeiten ebenfalls nicht einfach (vgl. ebenda: 189). Da Kinder Seiten aufsuchen, auf die sie durch Zeitschriften oder das Fernsehen aufmerksam wurden, kommen sie häufig auch auf kommerzielle Websites (vgl. ebenda: 185). Anbieter von für Kinder relevanten Produkten locken mit Spielen auf ihre Seiten (vgl. ebenda: 196). Kinder sind nicht in der Lage, solche Seiten als Werbung zu identifizieren (vgl. ebenda: 197) oder überhaupt Werbung von Information zu unterscheiden. Sie verstehen auch viele Aufforderungen nicht. Zum Beispiel muss man sich manchmal anmelden (einloggen), um an weitere Informationen zu gelangen. Auf Kinderseiten braucht man zudem einen Nickname um sich anzumelden. Kinder scheitern regelmäßig an solchen Aufforderungen. Sie sind zudem verunsichert, weil sie nicht erkennen

können, ob eine Anmeldung Kosten nach sich zieht (vgl. ebenda: 202-203). Kinderseiten stellen in diesem Zusammenhang nicht unbedingt eine Erleichterung im Umgang mit dem Internet dar.

Schreibfähigkeiten sind bei zehn bis elf-jährigen unter Umständen noch nicht weit genug ausgebildet, so dass die Versendung von E-Mails nicht in Frage kommt (vgl. ebenda: 150). Viele Kinder die an der Untersuchung teilgenommen haben, hatten auch keine eigene E-Mail-Adresse oder haben niemanden, dem sie schreiben könnten. Außerdem wüssten sie nicht, was sie schreiben sollten (vgl. ebenda: 175). Wegen der fehlenden Lese- und Schreibkompetenz, können sich überhaupt nur wenige für interaktive, kommunikative Angebote begeistern (vgl. ebenda: 177- 178). Auch der Besuch von Chatrooms ist problematisch, weil hier die Kommunikation sehr schnell vonstatten geht und für Kinder recht unübersichtlich ist.

Der Hypertext ist ebenfalls undurchsichtig für Kinder, da hier nicht alle Informationen auf einmal zugänglich sind. Sie können sich in die Verknüpfung von Seiten nicht hinein denken. Feinmotorische Defizite bei jüngeren Kindern, erschweren es, Links mit der Maus zu treffen oder sie sind nicht in der Lage schnelle Doppelklicks zu machen (vgl. ebenda: 129).

Die befragten Eltern und Erzieherinnen sind der Auffassung, Kinder seien keineswegs kompetent im Umgang mit neuen Medien, dafür glänzen sie mit ihrer Spontaneität und begreifen schnell wie etwas funktioniert (vgl. ebenda: 125- 129).

## 2.4 Mediensozialisation - Kinder und Jugendliche in der soziologischen Forschung

Im Zusammenhang mit der Beschreibung heutiger Mediensozialisation sind Alltags-, und lebensweltliche Theorien<sup>12</sup> wiederentdeckt worden. Diese Ansätze zeichnen sich alle durch die Untersuchung mikro-sozialer Phänomene aus (vgl.

---

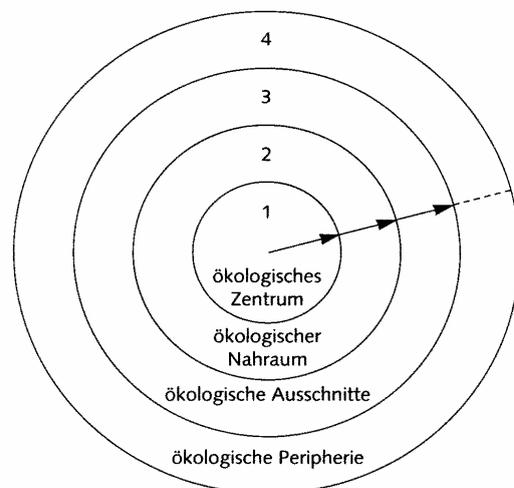
<sup>12</sup> Die Ansätze unterscheiden sich inhaltlich unmerklich. So beschäftigte sich Böhnisch mit dem Sozialraum vor allem von Jugendlichen (Böhnisch, 1996: 147ff.) und seiner Bedeutung für die Jugendarbeit. Thiersch entwickelte das Konzept der lebensweltorientierten Sozialarbeit (vgl. Grunwald/Thiersch, 2001: 1136 ff.).

Vollbrecht, 2001: 137). Hierzu gehört der sozialökologische Ansatz, wobei der Begriff Sozialökologie als ein Forschungsparadigma zu verstehen ist, dass Mikro-, und Makrosoziologie miteinander verbindet (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht, 1988: 223).

### 2.4.1 Sozialökologischer Ansatz

Dieser Ansatz beschreibt vier ökologische Zonen, die sich als konzentrische Kreise vorzustellen sind. Diese Sichtweise ermöglicht den alltagsnahen Blick auf die räumlich-sozialisatorischen

Lebenszusammenhänge von Jugendlichen (vgl. Baacke, 1993: 146 ff., zit. n. Baacke; Ferchhoff, Vollbrecht; 1997: 35).



Quelle: D. Baacke, Die 13 bis 18jährigen, 1994, 76

**Abbildung 10**

1. Das „ökologische Zentrum“ bildet die erste Zone. Sie ist der unmittelbare Nahraum, die Familie. Hier existieren die engsten emotionalen Bindungen, die prägend für die Entwicklung sind.
2. Der „Ökologische Nahraum“ bildet die zweite Zone. Es ist die unspezifische Umgebung, die auch Nachbarschaft genannt werden kann. Hier werden die ersten Außenbeziehungen aufgenommen. Spielkameraden werden sich in der näheren Umgebung gesucht. Später beginnen die Kinder, den Stadtteil zu erkunden und es finden sich die ersten „Peers“ an Treffpunkten zusammen.
3. Zur dritten Zone gehören die institutionellen Räume wie Schule oder Kindergarten, aber auch die Schwimmhalle oder der Sportverein. Es sind die „ökologischen Ausschnitte“, die zu bestimmten Zeiten zu bestimmten Zwecken aufgesucht werden. Hier entstehen außerhalb der Nahräume Beziehungen zu gleichaltrigen, gleichzeitig mit einer erstmaligen Rollenzuweisung.
4. Die „ökologische Peripherie der gelegentlichen Kontakte“ ist die äußerste Zone. Alle Aktivitäten oder Orte, die nicht täglich wahrgenommen oder aufgesucht

werden, bilden diese Zone. Sei es der Kinobesuch, der Gang ins Kaufhaus oder der Urlaub. Diese Aktivitäten erweitern den Handlungsraum und erlauben es aus der unmittelbaren Umwelt herauszutreten und neue Erfahrungen zu sammeln (vgl. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 35 f.).

Die Sozialisation vollzieht sich, beginnend im ökologischen Zentrum, in einem größer werdenden Radius bis in die äußerste Zone. Die Relevanz der einzelnen Zonen verändert sich für die Kinder und Jugendlichen, wobei auch im jugendlichen Alter die erste Zone nach wie vor von Bedeutung ist. Unter dem Gesichtspunkt der Mediensozialisation ist das ökologische Zentrum von größter Bedeutung. Hier werden nicht nur erste emotionale und soziale Erfahrungen gemacht, auch die hohe Präsenz der Medien in den Familien hat einen großen Einfluss auf das Medienverhalten sowie auf die Medienkompetenz (vgl. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 37). Medien sozialisieren jedoch auf allen Ebenen, weil sie in alle Sozialisationsbereiche hinein wirken. Es besteht zum Teil sogar die Befürchtung, Medien würden als Sozialisationsinstanz an die Stelle von Familie treten (vgl. Kübler, 2000:47).

#### 2.4.2 Medienökologischer Ansatz

Der sozialökologische Ansatz, angewandt auf Medien, stellt sich auch als medienökologischer Ansatz dar. Medienumgebungen definieren sich durch Medien und den räumlichen Kontext in den sie eingebunden sind. In den Medienumgebungen befinden sich mehrere Medien, aber ihr Stellenwert differiert erheblich. In einigen Räumen wie Kaufhäusern nehmen wir Medien nicht bewusst wahr oder nur im Hintergrund, in anderen Räumen wie dem Kino, steht das Medium im Mittelpunkt. Diese Medienräume sind eingebettet in Sozialräume wie soziale Milieus oder Nachbarschaften, in denen andere Aktivitäten wie Kommunikation, Arbeit oder Freizeit statt finden. Der medienökologische Ansatz ist als Forschungsansatz zu verstehen, der nicht nur die Wirkungen von Medien, sondern auch die sozialen Kontexte untersucht, um z.B. die Mediatisierung von Kinder und Jugendlichen zu erforschen (vgl. Vollbrecht, 2001: 139 f.).

## 2.5 Medienwirkungsforschung

Die Medienwirkungsforschung hat sich im Laufe der Jahrzehnte gewandelt. Die älteren Wirkungsmodelle betrachten den Rezipienten als passives Wesen, auf das die Inhalte der Medien wirken. Die Medieninhalte und ihre Wirkung standen lange im Mittelpunkt der Medienwirkungsforschung (vgl. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 38). Neuere Herangehensweisen fragen nicht mehr nur nach den Wirkungen der Medien, sondern lassen den Mediennutzer in das Zentrum der Forschung rücken. Zwei Beispiele der neueren Medienwirkungsforschung und der Theorie latenter Medienwirkungen sollen diese Richtung verdeutlichen.

### 2.5.1 Der Uses-and-Gratifications-Approach

Diese auch als Nutzen-, und Belohnungsansatz übersetzte Herangehensweise wird für die Erforschung des Gebrauchs von computervermittelten Kommunikationsmedien bevorzugt eingesetzt (vgl. Fix, 2001: 27). Den Blick abgewandt von der Medienwirkung fragt dieser Ansatz nach dem Nutzen des jeweiligen Mediums für den Rezipienten. Es wird also danach gefragt: „Warum wenden sich Menschen bestimmten Medien und Medieninhalten zu?“ (Vollbrecht, 2001:116) Der Rezipient wird hier nicht als hilfloses Opfer der Medien gesehen, vielmehr wendet er sich danach bewusst bestimmten Medieninhalten zu. Es stellt sich allerdings die Frage, wie frei der Rezipient über die Wahl des Mediums oder des Medieninhalts entscheiden kann? Die Wahl oder der Nutzen eines Medium kann auch eine Umweltanpassung sein oder eine gesellschaftliche Notwendigkeit bedeuten. Eine Kritik am Nutzen- Ansatz ist seine Orientierung am Subjekt, die den Blick auf die Medieninhalte gänzlich vernachlässigt. Auch die Untersuchung der sozialen und gesellschaftlichen Kontexte wird außer acht gelassen (vgl. ebenda). Die Forschungsperspektive ist somit sehr individuell ausgerichtet. In diesem Zusammenhang wird auch häufig der Vorwurf der „Theorielosigkeit“ dieses Ansatzes geäußert (vgl. Fix, 2001: 32). Trotzdem ist der Nutzenansatz als Fortschritt zu bewerten, da er die Motivationen des Rezipienten mit einbezieht und ihn als aktiven Nutzer betrachtet (vgl. Vollbrecht, 2001: 117; Fix, 2001: 32).

## 2.5.2 Increasing-Knowledge-Gap-Hypothese

Die Wissenskluft-Hypothese beschreibt die unterschiedliche mediale Informationsaufnahme bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen. „Wenn der Informationsfluss von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischem Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu-, statt abnimmt.“ (Tichenor/Donohue/Olien, 1970: 159 ff., zit. n. Vollbrecht, 2001: 129) Das bedeutet, Menschen mit einem höheren Bildungsgrad und einer aktiveren Kommunikation können neue Medienangebote für sich produktiver nutzen als Menschen mit niedrigerem Bildungsstand und einer weniger aktiven Kommunikation. Dadurch entsteht eine Kluft im Bereich der Medienkultur, die sich durch die Vermehrung von medialen Angeboten noch vergrößert (vgl. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 41f.). Auf Kinder und Jugendliche übertragen bedeutet dies, ein unreflektierter Medienkonsum wird durch mangelnde Bildung und eine reizarme Umgebung hervorgerufen (vgl. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 43). Man spricht hier auch von der „Subkultur des Vergnügens“ oder von der „Subkultur des Wissenserwerbs“. (Coleman, 1961, zit. n. Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht, 1997: 41) Damit meint Coleman Jugendkulturen, die sich mit unterschiedlichen Medien intensiv beschäftigen und die sehr variierende Aufnahme gleicher Medieninhalte (vgl. ebenda). Als problematisch wird angesehen, dass der Ausbau des Mediensystems die Unterschiede nicht verringert sondern verschärft (vgl. Vollbrecht, 2001: 129). Die Wissensklufforschung muss diese Umstände heute jedoch differenzierter betrachten. Die Unterschiede sind nicht mehr nur auf die sozioökonomischen Bedingungen und den Bildungsgrad zurückzuführen. Vielmehr wird von einem prozesshaften Entstehen von Wissensklüften gesprochen. Die Entwicklung beginnt mit sozialen „Kommunikationsbarrieren“ und wird verstärkt durch die informationsorientierte Nutzung von Medien der Mittelschichten, im Gegensatz zur unterhaltungsorientierten Nutzung der ökonomisch schlechter Gestellten. Die Kluft verfestigt sich auf der Ebene des Rezeptionsprozesses. Die Aufnahme von Medieninhalten ist abhängig von der Motivation der Rezipienten und deren kognitiven Kompetenzen (vgl. Vollbrecht, 2001: 129, vgl. n. Bonfadelli, 1994: 226ff.).

Die Wissenskluft-Hypothese ist somit ein wichtiger Grund, sich mit der Vermittlung von medialen Fähigkeiten und damit verbundenen medienpädagogischen Angeboten zu beschäftigen.

### **3 Medienpädagogik – Medienkompetenz**

Um innovative Projekte mit neuen Medien zu konzipieren, ist es sinnvoll, sich mit den einzelnen medienpädagogischen Positionen auseinanderzusetzen. Genauso wie unter dem Begriff Medienkompetenz oftmals die technische Fähigkeit im Medienumgang verstanden wird, sind medienpädagogische Bestrebungen auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten gerichtet. Der handlungsorientierte Ansatz und mit ihm die aktive Medienarbeit, findet nur wenig Eingang in die alltägliche medienpädagogische Praxis mit neuen Medien. Historisch gesehen ist die handlungsorientierte Medienpädagogik ein jüngerer Ansatz. Um sie zeitlich und inhaltlich einordnen zu können, wird hier ein Überblick über die medienpädagogischen Positionen und die Definition von Medienpädagogik gegeben.

#### **3.1 Definition Medienpädagogik**

Der Begriff Medienpädagogik wurde in den 60er Jahren geprägt.

Medienpädagogische Bemühungen gibt es allerdings schon viel länger (vgl. Hüther/Schorb, 1990: 160). Schon mit der Verbreitung des Films entstanden bewahrpädagogische Ansätze, um die Bevölkerung vor den Inhalten dieses Mediums zu schützen (vgl. Hüther/Schorb, 1990: 161). Schorb datiert „die Wurzeln der Medienpädagogik“ sogar in die Zeiten der Höhlenmalerei, da die Wandbilder als Anleitung zur Jagd interpretiert werden (vgl. Schorb, 1995: 17).

Medienpädagogik umfasst verschiedenste Begriffe und Positionen. Fred Schell bezieht sich auf eine sehr offene Erklärung, nämlich „Medienpädagogik allgemein als die Disziplin zu verstehen, die sich mit Medien im Gesamtzusammenhang der Erziehung befasst.“ (Dohmen, 1976/2: 89, zit. n. Schell 1999: 15) Eine konkretere

Umschreibung von dem, was Medienpädagogik ist, geben Baacke und Kübler. Sie fassen den Inhalt von Medienpädagogik wesentlich differenzierter.

Medienpädagogik hat für sie

„nicht die Medien zum Gegenstandsbereich und Handlungsradius - darin unterscheidet sie sich fundamental von der Kommunikations-, und Medienforschung, sondern die Individuen, freilich in ihren Beziehungen zu und in ihren Umgangsformen mit Medien. Sie ist also unaufhebbar eine Vermittlungsdisziplin, und zwar sowohl in ihrer Forschung oder theoretischen Arbeit wie in ihrem praktischen Tun, wobei die diversen Beziehungen zwischen den Individuen und Medien wohl zu den vielschichtigsten, prekärsten und auch sich in vieler Hinsicht wandelbarsten zu rechnen sind.“

(Baacke/Kübler, 1991: 35, zit. n. Swoboda, 1994: 13)

Medienpädagogik umfasst so die technischen Vorkehrungen, aber auch Information und Kommunikation über Medien, das Erfahren und Erleben mit und durch Medien sowie das Handeln im Umgang mit Medien (vgl. Baacke, 1987: 17 zit. n. Swoboda 1994: 13).

### 3.1.1 Varianten der Medienpädagogik

Medien verorten sich immer wieder neu in der Gesellschaft, entsprechend entstehen immer wieder neue Medientheorien und Ansätze zum Medienumgang. Dabei haben sich historisch unterschiedliche medienpädagogische Positionen herauskristallisiert. Diese Positionen sind sicherlich das Ergebnis ihrer Zeit und den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie entstanden sind. Sie sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu sehen sondern beziehen sich aufeinander. Sie können eher als „aufeinander angewiesene Konkurrenten“ gesehen werden, als sich gegenseitig pädagogisch und politisch verdrängende (vgl. Swoboda, 1995: 53). Schell hat folgende Unterteilung vorgenommen (vgl. Schell, 1999:14ff.):

#### 3.1.1.1 Kulturkritisch - geisteswissenschaftliche Position

Die Ursprünge dieser Position sind in der bewahrpädagogischen Haltung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zu finden. Es sollte vor der „Kulturfeindlichkeit der Medien“, dem „Schund“ bewahrt werden (vgl. Schell, 1999: 15). Als Schund und sittlich gefährdend wurden vor allem Wanderkinos, Dreigroschenhefte und Varietés bezeichnet. In dieser Position wird das zu

schützende Individuum fokussiert, das vor den gesellschaftlich, kulturell unerwünschten medialen Inhalten zu bewahren ist. Medienpädagogik wurde lange „als Erziehungshilfe zur Selbstbewahrung vor schädlichen Medienwirkungen verstanden, natürlich neben den geforderten und realisierten Verbots-, und Zensurmaßnahmen.“ (Schell, 1999: 16) Im Zuge einer solchen Position entstand neben dem „Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit“ auch die „Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) und die „Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften“. Nach wie vor steht in der bewahrpädagogischen Position der Rezipient im Mittelpunkt, anstatt die Inhalte der Medien zu kritisieren (vgl. ebenda). Durch das Aufkommen der kritischen Medientheorien bis hin zur „radikalen“ Medienkritik, wurden bewahrpädagogische Ansätze zurückgedrängt (vgl. Schorb, 1995: 43). Mit dem Aufkommen der neuen Medien erlebte diese Position eine Renaissance. Ein paar wesentliche, immer wiederkehrende Kritikpunkte dieser Position sind, dass Medien eine Scheinwelt erzeugen, die im Widerspruch zur Realität steht; dass mediale Massenunterhaltung den Verfall der geistigen und kulturellen Werte begünstigt, und dass Medien eine „die kindliche Phantasie überreizende und aggressionsauslösende“ Wirkung besitzen (Hüther/Podehl, 1997: 118 f.). Gerade der letzte Punkt animiert immer wieder Wissenschaftler zu der These, die Medien seien schädlich, wie es auch Glogauer<sup>13</sup> zu Beginn der 90er Jahre tat. Durch eine Studie von Gerichtsakten wollte er beweisen, dass Filme kriminell machen (vgl. Schorb, 1995: 4). Solche Äußerungen erreichen auch heute noch eine hohe Popularität und das nicht nur im öffentlichen Raum. Im politischen Raum wird Medienpädagogik gern mit Jugendmedienschutz übersetzt. Es ist bemerkenswert, dass Deutschland im internationalen Vergleich, ein einzigartiges Medienschutzsystem besitzt (vgl. Swoboda, 1995: 46).

---

<sup>13</sup> „Glogauer (1991) versucht seine Behauptung, Filme machten kriminell, durch die Analyse von Gerichtsakten neu zu belegen, und auch das Zählen von Gewalttaten wurde in einer Studie wieder aufgenommen, die 500 Tötungsdelikte in einer Woche beobachtet. Wenngleich diese Studie sowohl bezüglich des verwendeten Gewaltbegriffs als auch möglicher Wirkungen differenziert argumentiert, hätte ihre Vorabpräsentation, viele Monate vor Erscheinen der Studie selbst, zur Folge, dass in der Öffentlichkeit nur die hohe Zahl von Toten wahrgenommen und mit Entsetzen kommentiert wurde.“ (Schorb 1995: 44, sich beziehend auf Groebel, 1993)

### 3.1.1.2 Technologisch - funktionale Position

Diese auch bildungstechnische Medienpädagogik genannte Variante (vgl. Hüther/Podehl, 1997: 123 ff. und Schorb, 1995: 45 f.), erwuchs aus der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Schell 1999: 19), die auf ein unzureichend saniertes Bildungssystem nach 1945 (Schorb, 1995: 45) zurückzuführen war. Ein weiterer Ursprung ist in der durch das Wirtschaftswunder „steigenden Nachfrage nach qualifizierten Kräften“ zu suchen (Schell, 1999: 18). Der „cultural lag“, die Kluft zwischen dem technischen Entwicklungsstand und der Erziehung, bzw. Bildung sollte mit dem Einsatz von Unterrichtsmedien überwunden werden (vgl. Schell, 1999: 19).

Genau wie die kulturkritisch - geisteswissenschaftliche Ausrichtung, sieht die technologisch - funktionale Position den Rezipienten als Objekt, das medial vermitteltes Wissen aufnehmen soll. Im Zuge dieser bildungstechnologischen Entwicklung kam es zu einer Aufteilung zwischen der „Erziehung zu den Medien“, der Medienerziehung, und der „Erziehung durch Medien“, der Mediendidaktik (vgl. ebenda).

Indem Lernen als ein Reiz-, und Reaktionsvorgang gesehen wird, sollen Medien „innerhalb des Lernvorgangs als Reizauslöser und Reaktionskontrolleur“ eingesetzt werden (Hüther/Podehl 1997: 123). Mit diesem Schema ist es möglich, Unterricht standardisierbar und beliebig reproduzierbar zu machen (vgl. ebenda). Im Zuge der Verbreitung neuer Medien gewinnt die technologisch funktionale Position wieder an Relevanz, da der Einsatz von Lernprogrammen oder sogenannter „Edutainment“-Software propagiert wird, genauso wie das Lernen über das Internet. Diese Programme sind sicherlich ausgereifter und individueller, als die der 70er Jahre, doch bleibt weiterhin fraglich, welche lernpsychologischen Auswirkungen sie haben (vgl. Schell, 1999: 21). Dadurch dass beispielsweise der Computer in dieser Position vor allem als didaktisches Medium gesehen wird und seine Funktion in der Lebenswelt der Lernenden unbeachtet bleibt, entfernt sich dieser Ansatz von der Medienpädagogik, „die sich als eine ganzheitliche Pädagogik versteht“. (Schell, 1999: 21) Auffallend ist, dass für solch technische Angebote weitaus mehr finanzielle Mittel zu Verfügung stehen, als für medienpädagogische Projekte (vgl. Schell, 1999: 28).

### 3.1.1.3 Ideologiekritische Position

Die ideologiekritische Position hat ihre Wurzeln in der Studentenbewegung der sechziger Jahre und ihrer Hinwendung zur Frankfurter Schule (vgl. Schorb, 1995: 46). Enzensberger führte Adornos und Horkheimers Begriff der Kulturindustrie weiter als Bewusstseins-Industrie. Zentral ist hier die Manipulation durch die Massenmedien. „Der Kapitalismus der Monopole entfaltet die Bewusstseins-Industrie rascher und weitgehender als andere Sektoren der Produktion; er muss sie zugleich fesseln. Eine sozialistische Theorie der Medien hat an diesem Widerspruch zu arbeiten.“ (Enzensberger, 1970: 159) Aus dieser Haltung gegenüber den Medien entwickelte sich die medienpädagogische „Zielkategorie der „kritischen Rezeption“, die eine „Erziehung zum aufgeklärten Rezipienten und die Anleitung zum „sinnvollen“ Gebrauch der Medien anstrebt.“ (Hüther/Podehl, 1997: 122) Zum Schwerpunkt der Medienpädagogik wurde die Medienkritik auserkoren (vgl. Schell, 1999: 22). Umgesetzt wurde die Position vor allem mit dem Konzept der „visuellen Kommunikation“, das maßgeblich von Kunstpädagogen geprägt wurde. Innerhalb dieses Konzepts fand eine Auseinandersetzung mit Massenmedien statt, aus der heraus die „Ideologie entlarvt“ werden sollte (vgl. ebenda). Ein Problem des ideologiekritischen Ansatzes war die mangelnde pädagogische Handlungsfähigkeit, da er sich auf die Kritik beschränkt. Aus diesem Grunde wurde das Konzept „visuelle Kommunikation“ weiter entwickelt und man ging dazu über, auch aktiv Medien im Unterricht einzusetzen (vgl. Schell, 1997: 22). Heute hat die ideologiekritische Position in der Praxis Medienpädagogik an Bedeutung verloren (vgl. Schell, 1997: 23).

### 3.1.1.4 Gesellschaftskritische Position

Aus der ideologiekritischen Position heraus entstand durch die „Fortentwicklung medienanalytischer und medienkritischer Konzeptionen“ (Swoboda, 1995: 48) der gesellschaftskritische Ansatz, der nicht mehr nur die Medien selbst fokussiert, sondern sich an der Lebenswelt der Individuen orientiert (vgl. Schell, 1997: 23) .

„Der Rezipient wird nicht nur durch Massenmedien beeinflusst gesehen, sondern in erster Linie als gesellschaftliches Subjekt, das in seiner Lebenswelt reale Erfahrungen macht und unterschiedliche Bedürfnisse entwickelt. Die Massenmedien sind in dieser Lebenswelt ein Sozialisationsfaktor unter anderen.“ (Schell, 1997: 23)

Der gesellschaftskritische Ansatz bringt nun erstmalig ein handelndes Moment in die medienpädagogische Arbeit ein, das sich auf die Forderungen von Brecht in seiner Radiotheorie oder auch Enzensberger mit seinem „Baukasten zu einer Theorie der Medien“ bezieht (vgl. Schell, 1997: 24). Enzensberger, wie auch Brecht, forderten, die klassische Sender-Empfänger-Beziehung aufzuheben, da sie zum einen nicht technisch bedingt sei und zum anderen die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen Produzenten und Konsumenten widerspiegle (vgl. Enzensberger, 1970: 160 f.). Der kritische Rezipient sollte sich jetzt nicht nur auf der theoretischen Ebene mit Medien auseinandersetzen, sondern selbst „von der Medienindustrie unabhängige“ Medienprodukte herstellen (vgl. Swoboda 1995: 48). Dies machte auch schon Enzensberger deutlich: „Es ist falsch, Mediengeräte als bloße Kommunikationsmittel zu betrachten. Sie sind im Prinzip immer zugleich Produktionsmittel, ...“ (Enzensberger, 1970: 167) Der daraus entstandene Ansatz, die sogenannte alternative Medienarbeit, „verfolgte v.a. in den 70er und Anfang der 80er mit der Herstellung eigener Medienprodukte konsequent das Konzept der ‚Gegenöffentlichkeit‘ zur politischen Einflussnahme“. (Schell, 1999: 25) Dieser sehr produktorientierte Ansatz blieb jedoch auf einer eher theoretisch-analytischen Ebene stehen, weil Medien vor allem aus politischen Interessen produziert werden sollten und nicht, um persönliche Inhalte zu transportieren. Mit dem Aufkommen von Videokameras etc. entwickelte sich eine handlungsorientierte Position, die neben der kritischen Bewertung der neuen Medien auch die eigenen Interessen mit berücksichtigt (vgl. Schell, 1999: 24 f.).

### 3.1.1.5 Handlungsorientierte Position

Die handlungsorientierte Medienpädagogik geht in die pädagogische Praxis auch als sozialökologischer Ansatz oder lebensweltorientierte Pädagogik ein (vgl. Schell, 1999: 25, Swoboda, 1995: 50). Mit dem „Uses-and-Gratifications“-Approach vollzog sich eine Umkehr der Medienwirkungsforschung, fort von der Frage, was machen die Medien mit den Menschen, hin zu der Untersuchung der Umgangsweise mit Medien und den Motiven für die Mediennutzung (vgl. Swoboda, 1995: 51; siehe auch 2.5.1). Im Mittelpunkt steht nun die Frage, wie sich Medien in der Lebenswelt verorten und wie sie aktiv zu nutzen sind. Die Forderung Medienkonsumenten zu Medienproduzenten zu machen, wird mit einer handlungsorientierten Herangehensweise pädagogisch umgesetzt (vgl. Schell,

1999:26). „Handlungsorientierte Pädagogik will die Subjekte befähigen, in gesellschaftliches Handeln, d.h. auch Medienhandeln, einzugreifen.“ (Schorb, 1995: 52)

Im folgenden wird die handlungsorientierte Medienpädagogik mit ihren Zielen näher erläutert, da sie die Grundlage der aktiven Medienarbeit ist. Das Projekt „klickerkids“, das im zweiten Teil der Arbeit genau beschrieben wird, arbeitet mit der Methode der aktiven Medienarbeit.

### 3.1.2 Aufgaben und Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik

Das wichtigste Leitziel der handlungsorientierten Medienpädagogik ist die Emanzipation der Individuen. Sie sollen lernen, sich aus gesellschaftlichen Bedingungen, aus Abhängigkeitsstrukturen zu befreien, um sich zu Subjekten zu entwickeln, die selbstbestimmt und verantwortungsbewusst die Gesellschaft mitgestalten. Voraussetzung hierfür ist die Erkenntnisfähigkeit und kommunikative Kompetenz (vgl. Schell, 1999: 41). Dazu gehört das Entwickeln und Erkennen eigener Bedürfnisse und Interessen, genauso wie das Erkennen der äußeren gesellschaftlichen Bedingungen sowie die Fähigkeit, mit anderen darüber zu kommunizieren und gemeinsam auf diese Bedingungen einzuwirken (vgl. ebenda). Mit Kommunikation ist hier natürlich auch die Kommunikation über Medien gemeint, denn öffentliche Kommunikation ist meist mediale Kommunikation (vgl. Hüther/Podehl, 1990: 117). Eng mit der Emanzipation verbunden ist das Ziel der Mündigkeit. Die Mündigkeit bezieht sich auf das Individuelle und die Emanzipation umfasst den kollektiven Aspekt. Mündigkeit meint

„die erlernbare Fähigkeit des Menschen, soziokulturelle Beziehungsstränge und die darin mitgegebenen Handlungsnormen zu erfassen. Überlieferte Wertvorstellungen werden nach Herkunft, Geltung und Folgen befragt. Gestützt auf Einsicht und eigenständiges Urteil kann der Mündige sich selbst und sein Handeln definieren und mit anderen so zusammenwirken, dass personales Selbstverständnis respektiert wird.“(Schieffele, 1974: 106, zit. n. Schell, 1999: 58)

Schell weist darauf hin, dass Mündigkeit als pädagogisches Ziel nur erreichbar sei, wenn die äußeren Lebensbedingungen dies zulassen (vgl. Schell, 1999: 59). Eine logische Schlussfolgerung ist also, dass handlungsorientierte Medienpädagogik die Lebenswelt mit einzuschließen hat.

Zusammengefasst können Emanzipation und Mündigkeit auch als „authentische Erfahrung“ übersetzt werden. Schell knüpft hier an die Deutung von Negt und Kluge an, die authentische Erfahrung mit der „autonomen Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese, ...“ erklären (Negt, Kluge, 1973, zit. n. Schell, 1999: 59).

Wie eingangs erwähnt, setzt Emanzipation kommunikative Kompetenz voraus. Kommunikation, Handeln, Wahrnehmung und Kompetenz sind die Grundbegriffe der handlungsorientierten Medienpädagogik bei Baacke (Baacke, 1992: 36). Handlungstheoretisch erklärt bedeutet Handeln, „dass der Mensch in der Lage sei, selbst seine Umwelt zu gestalten...“ (Baacke, 1992: 37) Auf Medienpädagogik bezogen bedeutet Handlungskompetenz die Fähigkeit, sich aktiv mit Medien auseinanderzusetzen, einzugreifen und Einfluss zu nehmen auf Zustände und Prozesse. Dies impliziert, Medien verstehen und handhaben zu können und sich ihrer zu bedienen, um eigene Erkenntnisse und Interessen verbreiten zu können (vgl. Hüther, Podehl, 1990: 117).

Handeln wird in der Interaktion gelernt und weiterentwickelt und ist somit eng mit Kommunikation verwoben (vgl. Schell, 1999: 60 f.). Handeln bedarf also der Kommunikation und Kommunikation bedarf des Handelns (vgl. Baacke, 1992: 39). Kommunikation bedeutet die Fähigkeit der Verständigung über Zeichen und Symbole, aber auch die Interaktion, also das Handeln mit anderen Menschen (vgl. Baacke 1992: 38). Hinzu kommt bei Baacke der kommunikationspsychologische Aspekt der Beziehung. „Der Inhaltsaspekt betrifft die kognitive, der Beziehungsaspekt die emotionale Dimension einer Kommunikation.“ (Baacke, 1973: 150, zit. n. Schell, 1999: 62)

Auch der Begriff der Wahrnehmung ist untrennbar mit Kommunikation und Handeln verbunden, denn die Deutung von Bildern und Inhalten macht erst ein sinnvolles Handeln möglich und erlaubt die Kommunikation über Zusammenhänge (vgl. Baacke, 1992: 40f.). Die Art und Weise, wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unsere Lebenswelt integrieren, ist bedeutend für unser Selbstverständnis, denn es wird wiederum von unserer Wahrnehmung gesteuert (vgl. Baacke, 1992: 41).

Die Kompetenz ist wiederum mit den Begriffen Handeln, Kommunikation und Wahrnehmung verbunden. Es soll sich die Fähigkeit zu handeln, zu

kommunizieren und wahrzunehmen herausbilden. Baacke übersetzt den Begriff Kompetenz mit der „Verfügbarkeit über Strategien zur Lösung von Problemen aus eigener Kraft und Kalkulation.“ (Baacke, 1973: 238, zit. n. Schell, 1999: 61)

Addiert man die Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik, könnte man als Ergebnis auch von Medienkompetenz sprechen. Doch die Bezeichnung Medienkompetenz bleibt im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs unscharf und ist uneindeutig definiert. Sich diesem unscharfen Begriff zu nähern, ist Ziel des folgenden Ausführungen.

### 3.1.3 Medienkompetenz – Annäherung an einen Begriff

Auf dem Weg durch das Dickicht der vielen Definitionen von Medienkompetenz ist festzustellen, dass der Begriff sehr unterschiedlich benutzt wird. Der Terminus Medienkompetenz hat sich zu einem Schlagwort in der heutigen Informationsgesellschaft entwickelt. Das Schlüssel- oder „Zauberwort“<sup>14</sup> ist für Kübler „hohl, zumindest porös und amorph“<sup>15</sup> und selbst für Baacke bleibt der Begriff durch seine Weite „empirisch leer“<sup>16</sup> Eine Reihe unterschiedlichster Positionen sind zu diesem Begriff zu finden. Für die einen ist Medienkompetenz eine Kulturtechnik, für die anderen beschränkt er sich auf die technische Fähigkeit Medien handhaben zu können. Für Dr. Bernd Peter Lange beinhaltet Medienkompetenz unter anderem „multimediafähige Inhalte für den Markt reif zu machen, anwendungsreif zu machen.“ (Lange: 20, in Schell/Stolzenburg/Theunert: 1999 ) Außerdem soll Medienkompetenz die Menschen an die Technik anpassen und dies als ein lebenslanger Lernprozess (vgl. ebenda).

---

<sup>14</sup> „Das Wort Medienkompetenz „wird wie ein Abrakadabra gebraucht, was sowohl Zauberformel bedeutet, wie auch sinnloses Dahergerede.“, (Mettler-Meibom, Barbara in merz 1999/1: 6 zit. n. Grapski 2001:42)

<sup>15</sup> „Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medienkompetenz anhängt und sich über deren Konditionen definiert - obwohl sich fast alle ihre Repräsentanten auf eine solche Metapher berufen und ständig so tun, als hätten sie jenen Stein der (medienpädagogischen) Weisen. Aber über einige Allerweltsformulierungen hinaus ist er hohl, zumindest porös und amorph.“ (Kübler, 1996: 13)

<sup>16</sup> Er sieht freilich auch eine Schwäche des Begriffs: „Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende besteht darin, dass er weit und darum auch empirisch leer bleibt. Wie Medienkompetenz im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies alles sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus.“ ( Baacke, 1996: 119, zit. n. Vollbrecht, 2001: 56)

Theunert kritisiert solche Haltungen als "technisch-affirmativ" (Theunert, 1999: 50, in Schell/Stolzenburg/Theunert, 1999). Eine andere Richtung schlägt Böckmann in der Begriffsklärung ein, denn er nennt Medienkompetenz „Medienmündigkeit“ (Böckmann, 1997: 34) und Kübler begreift sie als einen „Teil der Entwicklungs-, und Sozialisationsaufgaben“. (Kübler: 1996:11-15)

Dieter Baacke versteht unter dem Begriff Folgendes:

„Medienkompetenz ist eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz, über die wir alle schon verfügen. Kommunikative Kompetenz meint, dass Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können. Medienkompetenz betont diesen neuen hinzukommenden Aspekt, dass Kommunikation heute auch über technische Mittel, vom Druckmedium über das Fernsehgerät bis zum Computer geschieht. Dies hat zur Folge, dass wir uns heute Wirklichkeit über und mit Hilfe von Medien aneignen und sie gestalten. Diese Medienkompetenz ist ein „Globalbegriff“; er muss konzeptionell und praktisch ausgearbeitet werden.“ ( Baacke:19, zit. n. Schell, Stolzenburg, Theunert: 1999)

Um sich dem Begriff Medienkompetenz anzunähern, hat Grapski zunächst die disziplinspezifischen Diskurse<sup>17</sup> untersucht, wobei deutlich wird, dass die Diskurse sich gegenseitig bedingen und ineinander greifen. Schon der **medientechnische Diskurs** gibt kein einheitliches Bild ab. Zum einen bezieht sich Medienkompetenz hier auf bestimmte Medientypen, egal ob Massenmedien oder digitale Medien, zum anderen auf alle Medien - vor allem auf die gerade verfügbaren bzw. dominierenden Medien (vgl. Grapski, 2001: 51). Im Mittelpunkt des medientechnischen Diskurses stehen „... die instrumentellen Kompetenzen des menschlichen Mediennutzers, dem der Umgang mit Medien durch Medien leichter gemacht werden kann“. (Grapski, 2001: 50) Ebenso ist Teil dieses Diskurses die Kompetenz der Medien, womit die Fähigkeit, Medien zu produzieren gemeint ist (vgl. Grapski, 2001: 49).

---

<sup>17</sup> Ich gebe an dieser Stelle nur die für diese Arbeit relevanten Diskurse wieder. Es fehlen der psychologische-, der medienwirtschaftliche-, der medienpolitische-, der medienrechtliche- der medienethische-, und der institutionelle Bildungsdiskurs. (Anmerkung der Verfasserin; weiteres bei Grapski 2001: 46-156)

Der **linguistische Diskurs** legt den Kompetenzbegriff Chomski's<sup>18</sup>, der sich auf das Wissen des „idealen Sprechers bzw., Hörers“ bezieht, zugrunde. (Grapski, 2001: 56) Baacke<sup>19</sup> ließ sich von Chomskis Kompetenzbegriff anregen und begann daraus seine Theorie der Kommunikativen Kompetenz zu entwickeln.

Parallelen weist der **biologistische Diskurs** auf, der in Anlehnung an die Anpassungsleistung der Zelle auch Medienkompetenz als eine Anpassungsleistung, nämlich des Individuums (der Zelle) an seine (mediale) Umwelt sieht (vgl. Grapski, 2001: 53).

Im **soziologischen Diskurs** wird der linguistische Kompetenzbegriff als zu abstrakt kritisiert und zur „kommunikativen Kompetenz“ erweitert. Hinzu kommt der Kompetenzbegriff den Habermas in den 70er Jahren prägte (vgl. Grapski, 2001: 64). In seiner Theorie des „kommunikativen Handelns“ geht er über die sprachliche Kompetenz hinaus und füllt seine Theorie mit etwas emanzipatorischem. Habermas „möchte den Individuen ihre Würde und Handlungskompetenz zurück erobern, die ihnen abhanden gekommen ist infolge der Verselbständigung systemischer Mechanismen im Zuge der Kapitalisierung und Bürokratisierung des gesellschaftlichen Lebens“. (Roth, 1997:30, zit. n. Grapski, 2001: 65) Kommunikative Kompetenz bestimmt Habermas als ein zentrales „Sozialisationsziel“, wobei mit Kompetenz nicht mehr „eine durch Entwicklungsprozesse festgelegte Reaktion auf Reize, sondern eine in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen“ gemeint ist. (Vollbrecht, 2001: 55) Grapski meint, es werde durch das „Universalprinzip des Kompetenzbegriffs“ jedem Menschen eine sprachliche und kommunikative Kompetenz unterstellt (vgl. Grapski, 2001: 67). Gerade die demokratiethoretischen, emanzipatorischen und partizipatorischen

---

<sup>18</sup> Chomski verwendete den Kompetenzbegriff, indem er Descartes´ und Humboldts Gedanken weiterführte. Er geht davon aus, dass die „mentalen verankerten Fähigkeiten des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion erlernten) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen.“ (Baacke, 1997: 51). Sprache gibt so die Möglichkeit, beliebig viele Gedanken auszudrücken und auf jede Situation sprachlich zu reagieren. „Chomski möchte daher die Grammatik einer Einzelsprache durch eine „universelle Grammatik“ ergänzen, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und die profunden Regularitäten ausdrückt, die, da sie universell sind, in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt zu werden brauchen.“ (ebenda) Für Chomski ist die Fähigkeit des Spracherwerbs etwas Angeborenes und nicht Erlerntes (vgl. Grapski, 2001: 56).

<sup>19</sup> Baacke war ursprünglich Germanist

Normvorstellungen seien wichtig für die pädagogische Ausformung des Begriffs Medienkompetenz (vgl. Grapski, 2001: 66).

Mit seinem Werk „Kommunikation und Kompetenz“<sup>20</sup> eröffnete Baacke 1973 den **medienpädagogischen Diskurs** der Medienkompetenz, und erweitert den soziologischen Diskurs indem er den „kommunikativen Spielraum ausdehnt“. (Grapski, 2001: 70) Kommunikative Kompetenz bei Baacke „realisiert sich in der „Lebenswelt“ oder „Alltagswelt“ von Menschen“ und entwickelt sich so im „miteinander handeln“. (Baacke, 1996: 7f.) Der kommunikative Kompetenzbegriff ist ein emanzipatorischer und aufklärerischer, der ein Bild des Menschen als ein „kompetentes Lebewesen“ und damit auch als „erzieh-, und bildbar“ entwirft (Baacke, 1999, zit. n. Grapski 2001: 71). Medienkompetenz ergänzt diese Kompetenz, in dem alle Arten von Medien für das „Kommunikations-, und Handlungsrepertoire“ eingesetzt werden können (ebenda).

Das Einfließen des Kompetenzbegriffs führte zu einer Wende aus den geisteswissenschaftlich abgeleiteten zu handlungsorientierten Ansätzen (vgl. Kübler, 1996: 11-15).

### 3.1.4 Medienkompetenz als Zielvorgabe in der medienpädagogischen Arbeit

Ähnlich wie in den verschiedenen Diskursen der unterschiedlichen Disziplinen nähert sich die Medienpädagogik nicht einheitlich dem Begriff Medienkompetenz. Wie die folgenden Definitionen zeigen werden, bietet der Begriff Medienkompetenz, trotz seiner Unschärfe eine gute Orientierungshilfe für die medienpädagogische Arbeit.

Baacke beschreibt den Begriff über vier „Dimensionen“ und unterteilt diese in weitere „Unterdimensionen“ (vgl. Baacke, 1999: 34).

- 1.) Um Medienkompetenz zu erlangen, braucht der Mensch nach Baacke die Fähigkeit zur **Medienkritik**. Er räumt diesem Kriterium die höchste Priorität ein, da die Fähigkeit gesellschaftliche Prozesse analytisch zu erfassen für ihn die Basis für das weitere Handeln darstellt. Medienkritik umfasst hier die *analytische*

---

<sup>20</sup> Kübler merkt an, dass in Baackes Werk „Kommunikation und Kompetenz“ der Begriff Medienkompetenz nicht benannt wird.(vgl. Kübler, 1996: 11-15)

Betrachtung problematischer gesellschaftlicher Prozesse, die *reflexive* Anwendung des analytischen Wissens auf sich selbst, das eigene Handeln und schließlich ein *ethisches* Bewusstsein, dass das analytische Denken und das reflexive Handeln sozial verantwortlich in die Welt trägt.

- 2.) Baackes zweite Dimension ist die **Medienkunde**, die einerseits das Wissen über die Medien selbst, den Medienbetrieb und deren gesellschaftliche Einbettung umfasst sowie andererseits die technische Kenntnis und Handhabung von Medien beinhaltet.
  - 3.) Mit **Mediennutzung** leitet Baacke von den vermittelnden Dimensionen zu den handelnden Dimensionen über. Er unterteilt Mediennutzung in eine *rezeptiv, anwendende*- und eine *interaktiv, anbietende* Dimension. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, Medien (z.B. Programme oder Geräte) für einen bestimmten Zweck auswählen und bedienen zu können, bis hin zu einer Kommunikation im Netz wie z.B. die Nutzung von Newsgroups oder das Einkaufen im Internet.
  - 4.) Die letzte Dimension ist die **Mediengestaltung**. Ein *innovativer* und *kreativer* Umgang mit Medien soll erreicht werden. Hierzu zählt das Mitwirken an der Weiterentwicklung oder Veränderung des Mediensystems, wie z.B. das Programmieren von Software oder die künstlerische Erstellung einer Homepage. Auch Aufenanger unterteilt den Begriff Medienkompetenz in Dimensionen, wobei es kleine Abweichungen zu denen Baackes gibt. Es sind sechs Dimensionen, die gleichberechtigt nebeneinander stehen und nicht getrennt von einander betrachtet werden können (vgl. Aufenanger, 2001: 119-121).
- 1.) Die **kognitive Dimension** umfasst das „Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien“. (ebenda 119) Vergleicht man diese Dimension mit denen Baackes, sind ebenfalls Aspekte der Medienkritik und der Medienkunde zu finden. Es ist also das Grundlagenwissen über Medien und Mediensysteme gemeint, sowie die analytische Betrachtung von Medien und ihrer Inhalte.
  - 2.) Unter ethischen Aspekten werden Medien in der **moralischen Dimension** betrachtet. Aufenanger bezieht dies nicht nur auf Medieninhalte und deren gesellschaftliche Verortung wie Baacke es tut, sondern erweitert den Blick auch auf die Produktion von Medien (wie etwa das Kriterium Umweltverträglichkeit).

- 3.) Die Verarbeitung der kognitiven und moralischen Gesichtspunkte geschieht „im Raum des sozialen und politischen Handelns“. (Aufenanger, 2001: 120)  
Aufenangers **soziale Dimension** ist somit deckungsgleich mit dem reflexiven Handeln in Baackes erster Dimension, der Medienkritik.
- 4.) Mit der **affektiven Dimension** bringt Aufenanger einen neuen Aspekt in die Bestimmung von Medienkompetenz ein. Medien dienen schließlich auch der Entspannung und der Unterhaltung. Der Erlebnisaspekt wird jedoch in der Medienerziehung, ebenso wie in der Literatur, oft vernachlässigt.
- 5.) Die **ästhetische Dimension** entspricht Baackes Verständnis von Mediengestaltung. Aufenanger betont hier den „kommunikationsästhetischen Aspekt“, indem er Medien nicht nur als Mittler, sondern neben der Möglichkeit zu informieren, sie auch als Ausdrucksmittel sieht (vgl. Aufenanger, 2001: 120).
- 6.) Medien sollen nicht nur konsumiert, sondern aktiv gestaltet werden, besagt die **Handlungsdimension** (vgl. ebenda). Neben dem ästhetischen Ausdruck steht in dieser Kategorie die Handhabung der Medien im Vordergrund. Aufenanger spricht nicht von Mediennutzung, vielmehr von sich ausdrücken, Medien gestalten oder vom experimentieren. Es lässt sich eine Verbindung zu Baackes dritter Dimension erkennen, obwohl Aufenanger soziale und kreative Aspekte weitaus mehr betont. Bei Pöttinger setzt sich Medienkompetenz aus „**Wahrnehmungskompetenz**“ (die Fähigkeit, Medien und ihre Strukturen zu erkennen), „**Nutzungskompetenz**“ (die Fähigkeit, Medien sinnvoll zu nutzen) und „**Handlungskompetenz**“ (die Fähigkeit, Medien zu gestalten und sich über Medien auszudrücken) zusammen (vgl. Pöttinger, 1997: 78). Aber auch dieses Konzept weicht nicht wesentlich von den vorangegangenen ab.

Da die Mehrheit der medienpädagogischen Definitionen von Medienkompetenz keine großen Unterschiede aufweist<sup>21</sup>, hat Kübler folgende Zusammenfassung treffend und umfassend formuliert. Er beschreibt die gemeinsamen Merkmale „als

---

<sup>21</sup> Schorb definiert Medienkompetenz beispielsweise indem er folgende Unterteilung macht: 1.) „Orientierungs- und Strukturwissen“, 2.) „Kritische Reflexivität“, 3.) „Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns“, 4.) „Soziale, kreative Interaktion“ (vgl. Schorb, 1997: 237-240) Weitere Definitionen sind nachzulesen bei Pöttinger, 1997: 81-83 oder Grapski, 2001: 255-293.

**kognitive Fähigkeiten**“, was bedeutet, Kenntnisse über Medien, deren Funktion und deren Inhalte zu haben; „als **analytische und evaluative Fähigkeiten**, nämlich die Einschätzung von Medieninhalten, Wirklichkeitsgehalt, Bewertung und Vollständigkeit; „als **sozial reflexive Fähigkeiten**“, was den bewussten Umgang mit Medien (im Umfeld), das Erkennen von Suchtgefahren, moralische und emotionale Aspekte beinhaltet und „als **handlungsorientierte Fähigkeiten**“, womit die technologische Dimension und die Kommunikation über Medien gemeint ist (vgl. Kübler, 1999: 27).

Weil der Begriff Medienkompetenz nicht dem pädagogischen Diskurs entspringt, besitzt er eine Schwäche, nämlich die seiner „pädagogischen Unspezifität“ (vgl. Baacke, 1996: 8). Für die pädagogische Arbeit sind daher folgende Aspekte zu berücksichtigen. Medienkompetenz sollte nicht zu technologisch gesehen, und nicht zu eng auf Medien bezogen werden. Um den Umgang mit Medien zu erlernen, bedarf es weiterer Kompetenzen. Die genannten Kriterien betreffen zudem Fähigkeiten, die nicht nur auf Medien zu beziehen sind. Soziale und kulturelle Handlungskompetenz sowie kommunikative Kompetenz sind Voraussetzung und Teil eines kompetenten Umgangs mit Medien (vgl. Mikos, 1999: 60). Medienkompetenz gehört danach zu den Entwicklungs-, und Sozialisationsaufgaben und das lebenslang (vgl. Kübler, 1996: 11-15). Es ist sicherlich richtig, dass Medienkompetenz am besten in der direkten Erfahrung mit Medien erlernt wird (vgl. Aufenanger, 2001: 120), jedoch sollte in der medienpädagogischen Arbeit nicht nur der Umgang mit Medien im Mittelpunkt stehen, sondern auch der soziale Umgang im gemeinsamen Handeln. Wie bereits erwähnt kann Medienkompetenz auch als Medienmündigkeit übersetzt werden. Um diese Medienmündigkeit herzustellen sollten in der medienpädagogischen Arbeit die Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialisationsprozess unterstützt werden (vgl. Mikos, 1999: 59). Neben der Mediensozialisation in Elternhaus und Schule bietet sich die außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit an, um neue mediale Erfahrungen zu machen, aber auch um soziales Handeln und Kommunizieren zu erlernen. Die Voraussetzung hierfür geben wiederum Pädagogen, die sensibel sind für die „Medienwelten und Medienerlebnisse von Kindern“, die Kenntnisse haben von medienpädagogischen Konzepten und „pädagogischen Umgangsformen für das medienbezogene Handeln.“ (Aufenanger, 2001: 121) Für die Umsetzung dieser Vorstellungen eignet sich, wie

Baacke selbst sagt, am besten die Projektarbeit, denn gerade sein Konzept von Medienkompetenz schlieÙe an die Offenheit von Projekten an (vgl. Baacke, 1999: 35). Eine gute Möglichkeit Projektarbeit mit Medien umzusetzen ist die aktive Medienarbeit.

### 3.1.5 Aktive Medienarbeit

Die aktive Medienarbeit ist eine Umsetzung der handlungsorientierten Medienpädagogik in die Praxis und somit eine Methode. Das bedeutet, die Ziele und Inhalte der handlungsorientierten Medienpädagogik werden in der medienpädagogischen Praxis mit Hilfe von Medien umgesetzt. „Die Medien werden dabei von den Nutzern 'in - Dienst - genommen', d.h. die Mediennutzer und -nutzerinnen gehen selbsttätig mit Medien um und gebrauchen sie als Mittel der Kommunikation.“(Schell, 1999: 51) Die aktive Medienarbeit firmiert auch unter anderen Bezeichnungen wie „reflexiv-praktische Medienpädagogik“ (Schorb, 1998: 17) oder „teilnehmer- und handlungsbezogene Medienpädagogik“. (Hüther, 1990: 116) Die Begriffe beziehen sich jedoch alle auf die Grundlagen handlungsorientierter Medienpädagogik und auch in der praktischen Umsetzung weisen sie keine Unterschiede zum Begriff der aktiven Medienarbeit auf. Ursprünglich bezog sich aktive Medienarbeit auf die Erarbeitung von Gegenstandsbereichen mit Medien wie Druck, Video, Super8 oder Ton (vgl. Theunert, 1987: 170, zit. n. Schell, 1999: 51). Mit der Entwicklung der neuen Medien kam die Arbeit mit dem Computer und Internet hinzu. Aus den bereits erörterten Grundlagen handlungsorientierter Medienpädagogik leitet Schell folgende Kriterien für die aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen ab (Schell, 1999: 51ff.), die hier zusammengefasst dargestellt sind:

- Aktive Medienarbeit ist immer eine emanzipatorische Arbeit, die Kinder und Jugendliche befähigen soll, die Auswirkungen äußerer Bedingungen zu erkennen und sich zu diesen kommunikativ zu äußern und einzuwirken.
- Aktive Medienarbeit sieht Kinder und Jugendliche grundsätzlich als gesellschaftliche Subjekte deren lebensweltliche Erfahrungen stets mit in die pädagogische Praxis einzubeziehen sind. Dies bedeutet eben diese

lebensweltlichen Kontexte wahrzunehmen, für Kinder und Jugendliche reflektierbar zu machen und zur Lebensbewältigung mit beizutragen.

In der Umsetzung bedeutet dies folgendes:

- Medien werden als Mittel eingesetzt, um eigene Interessen und Probleme zu erkennen und auszudrücken.
- Verschiedene Medien bieten unterschiedlichste Ausdrucksmöglichkeiten. Die Wahl des Mediums ist abhängig vom Zweck, vom Inhalt, sowie vom Adressaten und den Rahmenbedingungen.
- Aktive Medienarbeit findet in Gruppen statt. Das gemeinsame Handeln und Produzieren von Medien ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit Themen, die Entwicklung von Kreativität und Phantasie und die Ausbildung kooperativen und solidarischen Verhaltens.
- Die Präsentation der selbst erstellten medialen Produkte bietet die Möglichkeit mit dem Außen in Kontakt zu treten und Reaktionen, Kritik und Bestätigung zu bekommen sowie Einfluss zu nehmen (vgl. Schell, 1997: 11f.).

Im Laufe der Jahre bildeten sich verschiedene Grundrichtungen der aktiven Medienarbeit heraus. Die eine orientiert sich sehr an journalistischen Kriterien, arbeitet mit professionelleren Standards und versucht eine breitere Öffentlichkeit zu erreichen, wie z.B. Jugendradio. Eine andere stellt die lebensweltlichen Erfahrungen in den Mittelpunkt der aktiven Medienarbeit und bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eines Prozesses der Erfahrungsproduktion mit Medien. Eine weitere Ausrichtung ist die medienästhetische und kommunikationskulturelle Medienarbeit (vgl. Brenner, Niesyto, 1993: 10).

So unterschiedlich diese Herangehensweisen auch sein mögen, ihre Umsetzung findet am besten in Medienprojekten statt. Baacke betont den Vorteil und die Relevanz von Projektarbeit:

„Medienprojekte erarbeiten und liefern nämlich Erfahrungen - unter Einbeziehung von Fantasie und Funktionslust von Kindern und Jugendlichen - mit neuen Medienwelten umzugehen, in sie einzudringen. Sie tun dies als 'Projekte', wie sie im einzelnen auch angelegt sein mögen, jedoch immer dadurch, dass sie Medien, welcher Art auch immer, nicht als Konsum-Angebot darstellen, sondern als Herausforderung aktiver Verarbeitung.“ (Baacke, 1997: 68)

Der Vorteil von Projekten ist, dass sie nicht Antworten vorwegnehmen, sondern „Probleme und Erfahrungskonstellationen bearbeitbar machen ...“ (ebenda)

### 3.1.6 Aktive Medienarbeit mit dem Internet

Durch die Verbreitung neuer Medien hat sich die Gesellschaft und damit auch die Lebenswelt Kinder und Jugendlicher gravierend verändert. Dies hat zur Folge, dass sich auch die Anforderungen an eine handlungsorientierte Medienpädagogik, bzw. an die aktive Medienarbeit verändern. Ob sie sich in völlig neuen Konzepten erschließen muss bleibt fraglich. Das Internet ist ein relativ junges Medium, für das genauso wie für die Arbeit mit dem Computer neue Modelle und Methoden entwickelt werden sollten. Doch bedarf es nun einer neuen Computer-Pädagogik oder Internet-Pädagogik? Swoboda kritisiert in Anlehnung an Theunert eine solche neue „Bindestrich-Pädagogik“, da sie keine eigenen Grundlagen, Ziele und Methoden bereitstellt. Er weist ebenfalls darauf hin, dass Medienpädagogik schließlich nicht vorrangig die Medien ins zentrale Blickfeld nimmt, sondern die Individuen, die „in ihren Beziehungen zu und ihren Umgangsformen mit Medien“ stehen (Swoboda, 1995: 58f.). Deshalb würden die Grundsätze der handlungsorientierten Medienpädagogik auch für die Arbeit mit Computer und Internet gelten, wobei diese nicht immer genügen werden, da schon die Rezeptionssituation eine andere ist als etwa beim Film (vgl. Hedrich, 1997: 112). Die Rezeption neuer Medien zeichnet sich u.A. durch Interaktivität und reziproke Beziehungen aus, was wiederum neue Möglichkeiten der Partizipation ermöglicht. Diese Tatsachen erfordern neue Modelle für eine aktive Medienarbeit mit dem Internet. Da das Internet aber auch alle alten Medien wie, Foto, Ton und Video in sich vereint, bietet es sich an, auf bekannte Konzepte zurückzugreifen und diese zu erweitern. Es ist als besonders wichtig anzusehen, dass es nicht bei einer technischen Vermittlung der neuen Medien bleibt, sondern sie vielmehr auch hinterfragt und für die eigenen Interessen genutzt werden. Da die medienpädagogische Arbeit mit dem Internet bisher nur auf eine kurze Erfahrungsgeschichte zurückblicken kann, gibt es nur wenige Projekte in diesem Bereich und man stößt eher auf Internetcafés, die mit aktiver Medienarbeit nichts

gemein haben. Doch vielerorts wird mit Modellprojekten wie „Konnekt“<sup>22</sup> der Akademie Remscheid versucht, die handlungsorientierte Medienpädagogik im Bereich der neuen Medien neu zu konzeptionieren und voranzutreiben (vgl. Glaap, 1997: 50ff.). Auch das Projekt „klickerkids“ verbindet die aktive Medienarbeit mit dem Internet und trägt damit zur Weiterentwicklung von medienpädagogischen Konzepten in Verbindung mit neuen Medien bei.

Zu bedenken ist, dass die aktive Medienarbeit, mit den Prinzipien der handlungsorientierten Medienpädagogik, eine Methode ist, deren Ursprünge und Ideen in den 70er Jahren wurzeln. Durch sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen und die damit veränderten Bedingungen für die Sozialisation, überhaupt für Kindheit und Jugend, ist natürlich auch die außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit gravierenden Umgestaltungen unterworfen. Wie und wo findet die medienpädagogische Arbeit in eben diesen neuen Verhältnissen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ihren Platz?

#### **4 Medienpädagogik in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit**

Um herauszufinden, wo sich die medienpädagogische Arbeit, vor allem mit dem Internet und dem Computer heute in die außerschulische Pädagogik einfügt, sind zunächst einige Begriffsbestimmungen wichtig. Einführend in dieses Kapitel wird geklärt, was mit außerschulischer Kinder-, und Jugendarbeit gemeint ist. Anschließend werden die heutigen Bedingungen vor allem von Jugendarbeit dargestellt. Dabei wird auf eine historische Darstellung der Kinder- und Jugendarbeit verzichtet, da sie über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde und zum Verständnis nicht notwendig ist.

---

<sup>22</sup> Konnekt ist ein Modellprojekt der Akademie Remscheid in Zusammenarbeit mit Praxisprojekten aus der Jugendhilfe, der kulturellen Bildungsarbeit und Medienpädagogik. Es ist gefördert von der Stiftung Jugendmarke e.V. Informationen unter: <http://www.konnektivitaet.de>

#### 4.1 Begriffsbestimmung außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit

Der Begriff außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit wird in dieser Arbeit in Abgrenzung zur schulischen Pädagogik verwendet. Außerschulische Pädagogik bezieht sich auf die Bereiche „Familie, Massenmedien, Jugendarbeit, Bereiche der Autonomiesuche der Jugend (Altersgruppen), betriebliche Ausbildung und Zwangserziehung.“ (Baacke, 1985: 14) Baacke klammert die Erziehung im Kindergarten aus, genauso wie er Einrichtungen der kulturellen Bildung nicht erwähnt (vgl. Baacke, 1985: 19). Dies ist in dieser Arbeit anders, denn das Projekt klickerkids hat neben der offenen Jugendarbeit in einem Kindertagesheim stattgefunden und wird immer noch in einem Museum durchgeführt. Ausführlicher wird hier jedoch nur die Kinder-, und Jugendarbeit behandelt, denn dort sind maßgeblich die Konzepte der handlungsorientierten Medienpädagogik (neben der Schule) erarbeitet worden.

##### 4.1.1 Jugendarbeit

Zu den Feldern der Jugendarbeit gehören die Jugendverbände, die offene Kinder-, und Jugendarbeit sowie die Jugendbildungsstätten, wobei nicht immer alle Bereiche in ihrer Arbeit und ihrem Wirken klar von einander zu trennen sind (Vgl. Baacke, 1982: 116-125). Die gemeinsamen Merkmale der Jugendarbeit im Gegensatz zu anderen Maßnahmen fasst Baacke folgendermaßen zusammen (vgl. Baacke, 1985: 125-131):

- Freiwilligkeit, was bedeutet, kein Kind und kein Jugendlicher wird gezwungen an einem Angebot teilzunehmen.
- Der Verzicht von Leistungskontrolle. Jugendarbeit bietet die Möglichkeit, frei von Sanktionen und Leistungsdruck an eigenen Interessen zu arbeiten und zu lernen.
- Herrschaftsarmut bedingt sich unter anderem auch durch die Freiwilligkeit. Pädagogen benötigen in der Jugendarbeit die Akzeptanz der Jugendlichen.
- Altershomogenität bedeutet, Jugendliche schließen sich in der Jugendarbeit zu Gruppen von Gleichaltrigen zusammen.

- Die Flexibilität ist heute sicherlich eine andere, als die der 80er Jahre, denn im Gegensatz damals ist auch die Jugendarbeit Qualitäts-, und Effizienzkriterien unterworfen. Methoden und Inhalte können jedoch nach wie vor selbst gewählt werden.
- Die Jugendarbeit muss sich nicht wie in der Schule an einen Lehrplan halten und kann so individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen.
- Erfahrungsbezogenes Lernen mit Offenheit zur Aktion bedeutet, Kommunikation und Handeln sind nicht getrennt. Eigene Interessen oder das Gelernte kann in Form von Veranstaltungen, Demonstrationen, Vorführungen etc. umgesetzt werden.
- Die Aktivitäten der Jugendarbeit finden gewöhnlich in Gruppen statt.
- Jugendliche, die an Maßnahmen der Jugendarbeit teilnehmen, schätzen diese überwiegend positiv ein.

Im Großen und Ganzen haben diese Merkmale noch ihre Gültigkeit, wobei einige Kriterien nur noch eingeschränkt gültig sind. Das liegt zum einen an neu eingeführten Strukturveränderungen, wie z.B. Qualitätsstandards und Effizienzkontrollen, zum anderen reagiert Jugendarbeit auf gesellschaftliche Veränderungen. Die emanzipatorische Tradition aus den sechziger und siebziger Jahren konnte so nicht aufrecht erhalten werden. Schon seit Mitte der achtziger Jahre ist Jugendarbeit soziale Infrastruktur geworden, die kommunalpolitischen Entwicklungs-, und Handlungszusammenhängen unterliegt (vgl. Böhnisch/Münchmeier, 1987: 19- 22), was zur Folge hat, dass Jugendarbeit zwar eine gewisse Akzeptanz erfährt, sie aber gern für die Sucht-, oder Gewaltprävention und für weitere kriminalpolitische Vorsorge herangezogen wird. Dieser Sachverhalt wirft die Frage auf, ob die Jugendarbeit durch Professionalisierung und ihre Einbindung in die öffentliche Sozialadministration nicht den Gedanken der Emanzipation gänzlich eingebüßt hat (vgl. ebenda). Ungewiss ist jedoch, ob diese Frage so zu stellen ist, da „durch den Wandel der Familien, die Erosion der traditionellen Milieus, durch neue Anforderungen an Erziehung und Bildung, schwieriger werdende Übergänge in das Arbeits-, bzw. Berufsleben sowie durch den Bedeutungszuwachs von Prävention und sozialer Integration“ die öffentliche Erziehung einen höheren Stellenwert erhält (Düx; 2003:

10, vgl. n. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). Neben der veränderten Mediennutzung seit Beginn der neunziger Jahre, hat sich auch das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen verändert. Sie können heute wählen zwischen vielfältigen kommerziellen und kulturellen, sowie schulischen und außerschulischen Angeboten. Einerseits bedeutet dieses Angebot eine große Optionsvielfalt, andererseits schränken sich die Möglichkeiten durch zunehmende Armut wieder ein (vgl. Düx, 2003: 11). Dies bedeutet auch für die Jugendarbeit zum einen in Konkurrenz zu kommerziellen Angeboten zu stehen und auf der anderen Seite, sich trotz angespannter Haushaltslage auf die neuen Gegebenheiten einstellen zu müssen (vgl. ebenda). Zu diesen neuen Bedingungen der Kinder-, und Jugendarbeit zählen auch „die sozialen und kulturellen Wandlungs-, und Differenzierungsprozesse ihrer Zielgruppen“ (Düx, 2003: 12), die veränderten Rahmenbedingungen und Strukturen ihrer Träger und nicht zu vergessen, die geplante Ganztagschule, die den Bildungsauftrag der Kinder-, und Jugendarbeit nun ins Zentrum rücken lässt (vgl. Düx, 2003: 12). Wird Jugendarbeit sich diesem Bildungsauftrag stellen? Wird sie gezwungenermaßen auf Schule treffen und gerät sie in den Druck, die Prinzipien und Strukturmerkmale, wie Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Mitorganisation, Verzicht auf Leistungskontrolle und die Verschmelzung von Handeln und Lernen verteidigen zu müssen (vgl. Düx, 2003: 19)? Doch „Kinder- und Jugendarbeit ist mehr als Bildung:“ (Rauschenbach, 2003: 56) So sind drei Bereiche in Anlehnung an Habermas und seine Theorie des Handelns, als gleichberechtigte Eckpfeiler der Kinder-, und Jugendarbeit anzusehen. Neben Bildung, im Sinne von kultureller Reproduktion, sind es soziale Integration und die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. ebenda). In diesem Zusammenhang hat sich seit einiger Zeit das Konzept sozialräumlicher Aneignung durchgesetzt, das neben Bildung und klassischen Angeboten, Kinder und Jugendliche in ihrem lokalen und sozialen Raum bei der Lebensbewältigung unterstützt (vgl. Düx, 2003:13, vgl. auch Böhnisch, Münchmeier, 1987: 89-117).

Dieses Konzept orientiert sich grundsätzlich an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und orientiert sich somit am sozialökologischen Ansatz. Dieser bezieht die „Beobachtung, Erkundung und Analyse des Sozialraums“ mit ein. Hinzu kommt der Prozess der räumlichen Aneignung (Wolf, 1998: 13; siehe auch 2.4.1).

Da Medien heute ein wichtiger Faktor in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind, sollte sich dieser Umstand in der Kinder-, und Jugendarbeit niederschlagen. „Wer in der heutigen Kommunikationsgesellschaft etwas über die Vorstellungen, Lebensgefühle und das Welterleben von Jugendlichen erfahren möchte, muss ihnen die Chance geben, sich mittels eigenen, selbst produzierten medialen Produkten auszudrücken.“ (Niesyto, 1995: 2, zit. n. Fritz, 1998: 226) Dies geschieht am besten in Form von Projekten.

#### 4.1.2 Projektarbeit

Den Begriff Projekt prägten John Dewey und W. H. Kilpatrick zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie waren zwar nicht die Ersten, die diesen Begriff verwendeten, aber sie formten ihn maßgeblich pädagogisch aus. Kernpunkte ihrer Theorie waren:

Projekte sollten nicht dem reinen Erwerb von Wissen dienen, sondern die Entwicklung des Denkens fördern.

Die Motivation, bzw. das Interesse der Lernenden soll gefördert werden, denn Lernen vollzieht sich nur durch Motivation (vgl. Jacob/Peter, 1978: 161 ff.).

Projekte zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus. Die wichtigsten sind:

1. Lernen in einem Projekt beschäftigt sich mit einer „problemhaltigen Aufgabe“. Sie kann praktischer oder geistiger Natur sein.
2. Projektarbeit verfolgt immer ein praktisches Ziel, dessen Erreichung sich in einem Ergebnis umsetzt.
3. Die an einem Projekt Beteiligten handeln und lernen selbstbestimmt.
4. Projekte haben einen Beginn und einen Abschluss, d.h. sie sind zeitlich begrenzt (vgl. Pütt, 1982: 37 f.).

Projektarbeit eignet sich besonders gut, um Medien ganzheitlich zu erfassen, denn in einem Prozess der Produktion, über die Gestaltung bis hin zur Präsentation, können Medien in ihrer Komplexität erfahren werden.

#### 4.1.3 Internetprojekte in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit

Medienarbeit mit dem Internet und dem Computer ist in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit selbstverständlich geworden, befindet sich konzeptionell aber noch am Anfang. Projektarbeit mit neuen Medien ist eher selten anzutreffen und hat meistens einen Modellcharakter, wo hingegen Internetcafés und Spielangebote mit dem Computer flächendeckend vorhanden sind. Ein Grund hierfür kann in der fehlenden Qualifikation der Pädagogen und Pädagoginnen zu suchen sein. Um Multimediaarbeit anbieten zu können, ist es erforderlich, die Programme zu kennen, sowie ein Gespür für die ästhetische und inhaltliche Gestaltung zu haben (vgl. Anfang, 2001: 10). Viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen besitzen diese Kenntnisse nicht, was unter anderem mit Berührungsängsten vor diesen Medien zusammenhängt. Es fehlt aber auch am Wissen über medienpädagogische Konzepte und auch die oftmals geringe technische Ausstattung stand der intensiven Medienarbeit mit neuen Medien lange entgegen. Aber auch Modellprojekte schaffen es nicht, dass sich Internetprojekte dauerhaft in die kinder-, und jugendkulturelle Arbeit der außerschulischen Einrichtungen einfügen. Besonders interessant daran ist, dass der offene Rahmen dieser Einrichtungen, im Gegensatz zur Schule, der Projektarbeit eigentlich entgegen kommt. Das folgende Beispiel soll den Versuch, aktive Medienarbeit mit dem Internet in die außerschulische Kinder-, und Jugendarbeit einzubetten, aufzeigen.

### **5 Medienpädagogische Arbeit am Beispiel des Projekts „klickerkids“**

Anhand des Internetprojekts klickerkids wird im folgenden die aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben. Die Projektbeschreibung und die damit in Zusammenhang stehende, von der Verfasserin dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung, sollen die Möglichkeiten der Vermittlung von Medienkompetenz aufzeigen. Zu diesem Zweck werden die Ziele, Inhalte,

Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen des Projektes dargestellt. Damit soll diese Arbeit einen Beitrag zur Sensibilisierung für die Problemlagen von medienpädagogischen Projekten leisten. Deshalb werden auch die Teile des Projektskonzepts untersucht, die aus verschiedenen Gründen nicht realisiert werden konnten.

## 5.1 Das Projekt klickerkids

Klickerkids ist eine Internetzeitung für Kinder und Jugendliche im Alter von neun bis fünfzehn Jahren. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen entscheiden selbst, welche Themen in dieser Zeitung erscheinen und bearbeiten sie weitgehend eigenständig<sup>23</sup>. Klickerkids besteht seit 2000 und ist ein Projekt des Jungen Arbeitskreis Film e.V. (jaf). Es entstand als Modellprojekt initiiert und finanziert vom Jugendinformationszentrum Hamburg (JIZ). Zunächst wurde das Projekt in der einjährigen Modellphase einmal pro Woche in ausgesuchten Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und in einer Kindertagesstätte durchgeführt, danach wurde klickerkids als Wochenprojekt angeboten. Seit 2001 bietet der jaf klickerkids auch als Ferienprojekt an. Seit drei Jahren finden die Ferienprojekte im Museum für Kommunikation statt. Hinzu kamen einmalige Projekte an verschiedenen Standorten mit weiteren Kooperationspartnern.

Bisher haben ca. 700 Hamburger Kinder in verschiedenster Art und Weise an dem Projekt teilgenommen. Eine geschlechts-, und altersspezifische Aufschlüsselung der Jungen und Mädchen, die an klickerkids teilgenommen haben, liegt nicht vor.

### 5.1.1 Projektbeschreibung und Ziele

Klickerkids stellt eine Plattform zur Verfügung auf der Kinder und Jugendliche das Internet als Veröffentlichungsmedium nutzen können. Die Internetzeitung ist von den Kindern und Jugendlichen selbst gestaltet worden. Das Projekt arbeitet mit

---

<sup>23</sup> Unter <http://www.klickerkids.de> sind alle bisher erstellten Reportagen, Geschichten, Film- und Spielkritiken etc. zu finden.

der Methode der aktiven Medienarbeit und verfolgt so die Grundsätze der handlungsorientierten Medienpädagogik (siehe 3.1.2, 3.1.5., 3.1.6.). Den Kindern und Jugendlichen wird die technische Kompetenz vermittelt, die Voraussetzung sind, ihre Themen internetgerecht umzusetzen. Darüber hinaus lernen sie, eigene Interessen zu entwickeln, zu vertreten, darzustellen und zu veröffentlichen. Hierzu gehört auch, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Themen selbst wählen, ohne von Erwachsenen beeinflusst zu werden. Hervorzuheben ist, dass die Pädagogen im Hintergrund bleiben und nur unterstützend agieren. Da die medienpädagogische Arbeit mit dem Internet noch wenig verbreitet ist, leistet das Projekt einen Beitrag zur Entwicklung von Konzepten für die medienpädagogische Praxis. Klickerkids sieht sich aus diesem Grunde als Experimentierfeld. In die Projektarbeit werden weitere Medien wie Ton und Fotografie einbezogen. Des Weiteren wird mit kreativen Mitteln wie Malen, Zeichnen und dem kreativen Schreiben gearbeitet.

Zu den Zielen des Projekts zählen die Vermittlung von Medienkompetenz, die nicht nur die technische Handhabung umfasst, sondern auch zu einem kritischen Umgang mit Medien führen soll. Es sollen die Gruppenarbeit und die damit verbundenen sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die Umsetzung eigener Ideen, die Unterstützung des natürlichen Forschungsdrangs der Kinder und ihres Selbstbewusstseins gefördert werden. Hinzu kommen die Entwicklung von Phantasie und Kreativität, das Entdecken der eigenen Umwelt und die Auseinandersetzung mit ihr. Im Laufe der Jahre entwickelte sich Klickerkids vom Modellprojekt zu einer festen Instanz. Heute findet es regelmäßig in den Ferien als Teil des Hamburger Ferienpasses<sup>24</sup> im Museum für Kommunikation sowie unregelmäßig an weiteren unterschiedlichen Orten statt. Nicht alle Teile des ursprünglichen Konzepts konnten so umgesetzt werden wie die Medienpädagogen es sich vorgestellt hatten. Um positive oder negative Auswirkungen dieser

---

<sup>24</sup> Der Hamburger Ferienpass ist ein Ferienangebot für Hamburger Schüler und Schülerinnen, in Trägerschaft des Jugendinformationszentrum Hamburg (JIZ) der Behörde für Bildung und Sport. 2005 bietet der Ferienpass 470 Angebote von über 200 Anbietern aus den Bereichen Spiel, Sport, Bildung, Kultur etc. an.

Abweichungen beurteilen zu können, wird das Konzept in seiner Ganzheit dargestellt.

### 5.1.2 Die drei Bausteine des Projekts

Das Projekt bestand ursprünglich aus drei Bausteinen, die sich gegenseitig bedingen und in einander greifen. Zunächst ist die direkte medienpädagogische Arbeit mit den Kinder und Jugendlichen zu nennen. Damit eng verbunden ist das Internetportal klickerkids selbst, das einen wichtigen Beitrag zum Kinderweb leistet. Die Fortbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen sollte der dritte wesentliche Bestandteil des Projekts sein, um medienpädagogisches Wissen an die Pädagogen in den ständigen Einrichtungen weiterzugeben (vgl. 5.1.5). Er konnte aber aufgrund der nicht bewilligter Finanzmittel nur in kleinen Ansätzen verwirklicht werden.

#### 5.1.2.1 Die medienpädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen

Die Projektarbeit besteht aus journalistischer Arbeit wie Themenwahl, inhaltlicher Recherche zu diesen Themen, der Aufbereitung des gewonnenen Materials, der kreativen Gestaltung sowie der Präsentation der fertigen Webseiten in Form einer Veranstaltung. Anders als in der Modellphase in verschiedenen Häusern der Jugend und einer KITA, ist klickerkids im Museum für Kommunikation immer ein abgeschlossenes Projekt, das ebenfalls nach den Grundsätzen der Projektarbeit aufgebaut ist und nach einer Woche seine Ergebnisse präsentiert. Das Ferienprojekt im Museum arbeitet mit einer sehr intensiven Betreuung. Ein Medienpädagoge oder einer Medienpädagogin betreuen jeweils eine Kleingruppe von vier oder fünf Kindern und Jugendlichen.

In der Modellphase entstanden neben Reportagen auch viele Geschichten, Tipps und Spielkritiken. Heute steht die journalistische Arbeit im Vordergrund. Die Teilnehmerinnen gewinnen ihre Informationen aus selbst durchgeführten Interviews im Raum Hamburg, aus Internetrecherchen aber auch aus Zeitungen und Büchern. Die Ergebnisse, Tonaufnahmen, Fotos, Filme und Berichte, werden zusammen getragen und auf der klickerkids-website dargestellt. „Internet und

Computer werden zu kreativen Kommunikations-, und Werkzeugen.“

([www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de)) Die Kinder und Jugendlichen lernen Medien selbst herzustellen und zu gestalten, wozu nicht nur die technische Erstellung gehört, sondern vor allem auch der Einblick in redaktionelle oder andere organisatorische Prozesse. Durch die vielfältige Informationsbeschaffung kann erlernt werden verschiedene Quellen unterschiedlich zu bewerten. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Themen und unterschiedlichen Quellen regt zu einem kritischen und reflexiven Denken an.

Klickerkids spricht vor allem Kinder und Jugendliche an, denen aus finanziellen oder anderen sozialen Gründen der Zugang zu modernen Kommunikationsmedien verwehrt ist. Aus diesem Grunde ist das Projekt so konzipiert, dass keine Vorerfahrungen nötig sind. Klickerkids kann im Prinzip in den verschiedensten Einrichtungen statt finden und ist durch die notwendige Informationsrecherche zu den ausgewählten Themen nicht durchgängig an einen Raum gebunden. Kinder und Jugendliche erfahren hier mehr Mobilität, was ihren Bewegungs-, und Interaktionsradius erheblich erhöht. Darüber hinaus lernen sie bisher verborgene Teile ihrer Umwelt sowie neue Menschen und Experten kennen.

Im Vordergrund steht die Gruppenarbeit, die den Kindern die Möglichkeit gibt, gemeinsam Themen zu erarbeiten, sich zu ergänzen, neue Kontakte zu knüpfen, sich auszuprobieren, sich durchzusetzen oder nachzugeben und ein gemeinsames Erleben zu haben. Die Medienpädagogen des jaf unterstützen die Kinder inhaltlich und technisch, wobei sie versuchen, sich weitgehend im Hintergrund zu halten.

#### 5.1.2.2 Das Internetportal

Übergeordnetes Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen ein dauerhaftes Internetportal zu bieten, welches sie selbst gestalten können. Diese Plattform soll nach Abschluss der Einzelmaßnahmen weiter genutzt werden. Bis auf die Startseite sind alle Beiträge von den Kindern und Jugendlichen selbst gestaltet und programmiert. Hierbei stehen ihnen die Mitarbeiterinnen des Projekts gestalterisch und medienpädagogisch zur Seite. Gepflegt und programmiert wird die Datenbank von den Mitarbeiterinnen des jaf, in Zusammenarbeit mit der

Medienagentur Frische Medien. Ursprünglich stand hinter der Seite ein Vernetzungsgedanke, der so nicht umgesetzt werden konnte<sup>25</sup>. Das Internetportal ist eher ein Präsentationsforum für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Aber auch die Fachwelt oder andere Anbieter aus dem Kinderweb haben die Seite entdeckt. Die Kindersuchmaschine [www.blindekuh.de](http://www.blindekuh.de) möchte beispielsweise gern gemeinsam mit den klickerkids eine dauerhafte Kinder-Redaktionsgruppe installieren.

#### 5.1.2.3 Ausbildung der Multiplikatoren und Multiplikatorinnen

Den Pädagogen und Pädagoginnen der Einrichtungen, in denen klickerkids stattfindet, sollte medienpädagogisches Wissen vermittelt werden, damit sie das Internetangebot in ihrer Einrichtung weiterführen können. Sie sollten sich dieses Wissen durch die Mitarbeit am Projekt vor Ort und durch zusätzlich angebotene Seminare aneignen können. Sie sollten befähigt werden, den Kindern und Jugendlichen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, medienkompetent zu handeln und sich mit anderen Einrichtungen über ein konkretes medienkulturelles Projekt real und virtuell zu vernetzen. Dieses Ziel des Konzepts konnte wegen fehlender Finanzierung nicht wie geplant realisiert werden (siehe auch Interviews mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Anhang).

#### 5.1.3 Der Junge Arbeitskreis Film e.V. (jaf)

Der junge Arbeitskreis Film e.V. ist der Träger des Projekts klickerkids und führt es durch. Der jaf wurde 1952 gegründet und ist somit Hamburgs ältester Jugendfilmverein. Als eingetragener und gemeinnütziger Verein trägt er sich weitgehend durch die ehrenamtliche Mitarbeit seiner Mitglieder aber auch durch konkrete Projektmittel. Heute ist der jaf einer der wichtigsten Träger aktiver Medienarbeit in Hamburg. Der Verein beschäftigt sich sowohl mit audiovisuellen Medien als auch mit dem Computer und dem Internet. Der jaf unterhält ein eigenes Büro in den Räumen des Haus der Jugend Lattenkamp in Hamburg.

---

<sup>25</sup> Das Thema Vernetzung ist Teil der Untersuchung und wird dort ausführlich dargestellt.

Einen gewissen Bekanntheitsgrad erreichte der jaf als Mitveranstalter von „abgezoomt – Das Festival des jüngsten Films“, einer Film-, und Videoschau, die von 1988 - 1997 jährlich durchgeführt wurde. Einige weitere wichtige Projekte des jaf sind:

- Film Dir Einen - Videoworkshops in verschiedenen Jugendeinrichtungen
- Festival-TV - Nachwuchswerkstatt Fernsehen in Kooperation mit dem NDR, u.a. beim Festival „up-and-coming“ in Hannover
- Babylonischer HIP HOP - ein europaweites Musikprojekt im Internet

#### 5.1.4 Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des jaf

Die klickerkids - Projekte werden von pädagogischen- und medienpädagogischen Fachkräften durchgeführt. Zusätzlich unterstützen KünstlerInnen und PraktikantInnen der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, die Projektarbeit. Es gibt weder hauptamtliche MitarbeiterInnen noch eine von Auftraggebern vorgegebene Organisationsstruktur. Die Projektarbeit ist auf Honorarbasis vergütet, die Organisation ist ehrenamtlich. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von klickerkids sind seit vielen Jahren für den Verein tätig und haben einschlägige medienpädagogische Erfahrungen. Dadurch dass die Vereinsmitglieder zum Teil Medienpädagogik an der Universität Hamburg studiert haben, gibt es enge Kontakte zur Fachwelt und eine Vernetzung zu anderen Trägern und Organisationen. In der Modellphase wurden für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Projekts Fortbildungen angeboten, um die Handhabung benötigter Software wie Dreamweaver, eines Werkzeugs zum Erstellen von Websites zu erlernen.

#### 5.1.5 Entwicklung und Ursprung des Projektes

Da das Internet im Vergleich mit anderen Medien ein relativ junges Medium ist und die medienpädagogische Arbeit mit diesem Medium noch am Anfang steht, regte die Fachberatung des JIZ Hamburg die Entwicklung eines Internetprojektes an und beauftragte den jaf mit der Entwicklung und Umsetzung. Da sich ihrer Meinung

nach die digitale Technik mit großer Geschwindigkeit entwickle und damit auch den Einfluss auf die Gesellschaft intensiviere, sei es um so wichtiger, die medienpädagogische Arbeit mit diesem Medium zu forcieren. Kinder und Jugendliche sollten nicht nur Konsumenten des Internets sein, sondern es selbst mitgestalten und hinterfragen können. Hinzu komme die unzureichende medienpädagogische Qualifizierung der Pädagogen und Pädagoginnen in den Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, die mit dem Projekt verbessert werden sollte.

Das Projekt besteht seit Herbst 2000, die Vorüberlegungen und Vorprojekte hatten einen Vorlauf von anderthalb Jahren.

#### 5.1.5.1 Geschichte des Projekts klickerkids

Um zu erkunden wie Kinder und Jugendliche Projekte rund um das Internet rezipieren und um zu eruieren, welche Einrichtungen für ein weiterführendes Angebot in Frage kommen, wurden in den Sommerferien 2000 in sechs Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit „Schnupper-Workshops“ durchgeführt. Es wurde dabei auf das Projekt StarNet des JFF<sup>26</sup> zurückgegriffen.

##### StarNet

StarNet<sup>27</sup> hieß ursprünglich „Stars und Helden“ und ist ein Internetprojekt; in dem Kinder und Jugendliche über ihre Stars im Internet recherchieren, Ihre Meinung in Schrift, Ton oder Videoclip einfügen oder bereits existierende Seiten ergänzen.

##### Beginn der Gruppen

Die erste Gruppe begann nach den Herbstferien 2000 in einer Kindertagesstätte in Hamburg die ersten eigenen Seiten zu gestalten. Bis zu den Frühjahrsferien 2001 kamen die Redaktionen im Haus der Jugend (HdJ) Lattenkamp und im HdJ Stintfang hinzu. Die Gruppen mit bis zu acht Kindern trafen sich wöchentlich bis zu

---

<sup>26</sup> Das Institut Jugend Film Fernsehen München beschäftigt sich mit Forschung und pädagogischer Praxis bezüglich des Medienumgangs der heranwachsenden Generation. Die Ergebnisse der Forschung sind Grundlage für die medienpädagogische Praxis. Mehr Infos unter: <http://www.jff.de>

<sup>27</sup> StarNet kann man sich unter <http://www.starnet.muc.kobis.de/> ansehen.

den Sommerferien 2001. Nach den Sommerferien wurde klickerkids in der Gesamtschule Steilshoop als Interessenkurs und in der KITA Wagrierweg als zeitlich begrenztes Projekt einen Monat lang angeboten.

Hinzu kam im gleichen Jahr das Ferienangebot im Rahmen des Hamburger Ferienpasses. 15 Kinder konnten sich jeweils zu diesem Angebot anmelden, um fünf Tage lang von 10.00 – 15.00 Uhr ihre Reportagen zu erstellen. Am sechsten Tag präsentierten sie die Werke auf einer Großleinwand ihren Familien, Freunden und Bekannten.

Die Internetseite [www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de)

Vorgegeben war nur die Startseite. Die Kinder und Jugendlichen entwickelten eigenständig die Rubriken, die über die Startseite aufgerufen werden können. So entdeckten die Kinder der KITA Wagrierweg das Thema Lieblingsorte für sich und richteten zusätzlich eine Witzecke ein. Andere Gruppe erstellten Reportagen über ihre Hobbys oder schrieben phantasievolle Geschichten, die sie mit gemalten Bildern oder Fotos illustrierten. Inzwischen gibt es Seiten mit Reportagen und Geschichten, Rezepten, Kritiken zu Computerspielen und Edutainmentsoftware, Meinungen zu aktuellen Themen, persönlicher Vorstellungen der Redaktionsmitglieder und vieles mehr. Hat sich eine Gruppe auf ein Thema geeinigt, sammelt sie Material, zieht mit Kamera und Mikrofon los, um vor Ort zu recherchieren und malt und schreibt. Um die Anonymität im Netz zu garantieren, wählt sich jedes Redaktionsmitglied einen Nickname, unter dem es die Seiten ins Netz stellt. Fotos, kleine Filme und Ton bearbeiten die Kinder mit einfachen Programmen um sie webfähig zu machen. Mit unkomplizierten Programmen wie Netscape Composer kreieren die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Webseiten. Fortgeschrittene Kinder und Jugendliche nutzen für die Bearbeitung der Seiten auch schon mal Dreamweaver, ein Programm zur Herstellung von Webseiten, das viele kreative Möglichkeiten bietet, aber grundlegende Kenntnisse der Webgestaltung voraussetzt. Nur das Einbinden in die, der website zugrunde liegende, Datenbank wird ohne die Kinder von den Erwachsenen vorgenommen.

### 5.1.5.2 Kooperation mit anderen Organisationen

Über mehrere Jahre arbeitete klickerkids mit verschiedenen Trägern und Organisationen zusammen und führte in Kooperation mit ihnen verschiedene Projekte durch. Einige sind im Folgenden beschrieben.

#### Kinderfilmfest

Auf dem Kinderfilmfest im Jahre 2000 in Hamburg hat der jaf zum ersten Mal im Rahmen des Projekts „Film Dir Einen“ täglich Workshops angeboten. An verschiedenen Außenstellen des Festivals bestand das Angebot, selbst kleine Filme zu drehen oder etwas zu der klickerkids-Rubrik Filmkritiken, über die beim Kinderfilmfest gesehenen Filme, beizutragen. So entstanden kleine Reportagen über das Filmfest, mit Interviews mit Schauspielern, Regisseuren und Kinobesuchern, und viele von Kindern geschriebene Filmrezensionen. Die Filmbeiträge als Teil der Workshop-Präsentation wurden zum Abschluss des Festivals in den Hamburger Zeise-Kinos gezeigt. In den folgenden Jahren wurde dieses Angebot fortgeführt.

#### Kinder machen Medien für Demokratie und Kinderrechte

In diesem Kooperationsprojekt konnten Kinder an verschiedenen Standorten in Hamburg ihre Meinung zum Thema medial vorstellen. Sie veröffentlichten ihre Beiträge in einer Radiosendung und in einer selbstgemachten Fernsehtalkshow. Umgesetzt wurde die Thematik außerdem in einem Zeichentrickfilm, als gezeichnete Postkarte und bei klickerkids im Internet. Besonders hervorzuheben ist bei diesem Projekt die unterstützende Mitarbeit professioneller Künstler und Künstlerinnen. Hier wurde erstmalig zu einem vorgegebenen Thema gearbeitet. Alle Kinder der verschiedenen Workshops hatten die Möglichkeit, ihre Ergebnisse ins Internet zu stellen. Die sehr unterschiedlichen medialen Produkte konnten so in einer Internet-Dokumentation zusammen gefasst werden. Die Workshops wurden im Herbst mit einer Kinderpressekonferenz beendet.

#### Medienarbeit gegen Gewalt

Das Projekt Medienarbeit gegen Gewalt ist ein Aktionsprogramm des JFF und wurde in Zusammenarbeit mit der GMK durchgeführt und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Es ist das erste deutschlandweite Projekt in diesem Bereich. Klickerkids führte im Rahmen dieses

Aktionsprogramms Interessenkurse in der Gesamtschule Steilshoop und in der KITA Wagrierweg durch. In der Gesamtschule setzten sich acht Jungen mit dem Thema Gewalt in Computerspielen auseinander. Sie bewerteten die Spiele und verglichen sie mit der Realität. Zum Schluss beschäftigte sie die Frage, wie denn ein Spiel nach ihren Wünschen aussehen würde. Die Kinder der KITA überlegten, wo ihnen überhaupt im Alltag Gewalt begegnet und entwickelten aus ihren Überlegungen die erste animierte Geschichte, die für klickerkids entstanden ist.

#### 5.1.5.3 Ausstattung

Das JIZ finanzierte für die Grundausstattung zwei Computer. Der jaf schaffte weitere Computer und Laptops an. Um flexibler arbeiten zu können, kamen ein Casablanca-Schnittplatz sowie je eine digitale Videokamera und Fotoapparat hinzu. Analoge Videokameras und Mikrophone waren bereits vorhanden.

#### 5.1.5.4 Öffentlichkeitsarbeit

Eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit betreibt der jaf nicht. Es gab Veröffentlichungen in Zeitschriften und Ankündigungen in Tageszeitungen. Außerdem stellte sich das Projekt an der Universität Hamburg im Fachbereich Pädagogik vor.

#### 5.1.5.5 Finanzierung

Klickerkids wurde als Auftragsprojekt vom JIZ bis Ende 2001 finanziert. Die Finanzierung des Ferienprojekts geschieht durch das Museum für Kommunikation Hamburg und durch Eigenbeiträge der Kinder. Die Teilnahme am Ferienpassprojekt kostet in diesem Jahr 30,- Euro. Für weitere Angebote werden gezielt Projektgelder eingeworben. In diesem Jahr finanziert das JIZ eine Videodokumentation, die gleichzeitig der Öffentlichkeitsarbeit dienen soll.

## 6 Empirischer Teil

Diese Untersuchung erforscht, ob die Methode der aktiven Medienarbeit geeignet ist, um Medienkompetenz nachhaltig zu vermitteln. Wichtig ist dabei, etwas über die notwendigen Bedingungen für so eine Arbeit und das Erfahrungswissen der Beteiligten zu erfahren. Grundlage für die empirische Untersuchung ist die im voran gegangenen Teil dieser Arbeit erfolgte Auseinandersetzung mit den Begriffen Medienkompetenz, aktive Medienarbeit und handlungsorientierte Medienpädagogik sowie Sozialisationsbedingungen. Der Untersuchungsgegenstand ist das im vorherigen Kapitel beschriebene Projekt klickerkids, bzw. die Sichtweisen seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, genauso wie die der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Durch Interviews sollen die Sichtweisen und Bewertungen der Medienpädagogen und Medienpädagoginnen, sowie der Kinder und Jugendlichen untersucht werden. Da im Zentrum der Untersuchung Menschen, ihr Handeln und ihre Haltungen stehen, habe ich qualitative Methoden der Sozialforschung für die Erhebung und Auswertung ausgewählt. Das leitfadengestützte Interview eignet sich besonders gut, um etwas über die Sichtweisen von Menschen zu unterschiedlichen Themenkomplexen zu erfahren.

### 6.1 Erläuterung von Fragestellung und Untersuchungsziel

Basierend auf den Grundlagen der qualitativen Sozialforschung untersucht diese Arbeit, wie und ob mit der Methode der aktiven Medienarbeit in einem Internetprojekt Medienkompetenz vermittelt werden kann. Zu Beginn muss jedoch geklärt werden, für wie relevant Medienpädagogen aus der Praxis, die Vermittlung von Medienkompetenz halten und welche Fähigkeiten sie mit dem Begriff verbinden. Eng verbunden mit der Fragestellung wird erforscht, welcher Bedingungen und Methoden es bedarf, um so ein Projekt, an der Zielstellung gemessen, erfolgreich durchzuführen. Dazu gehört die Frage nach dem geeigneten Ort, welche Einrichtungen der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit sich überhaupt als Standort für so ein Medienprojekt eignen und wie sie kooperieren sollten.

Ein weiterer Fragenkomplex beschäftigt sich mit den Zielen und Inhalten des Projekts. Was für Inhalte müssen angeboten werden, damit die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen auch Spaß an so einem Projekt haben, mitarbeiten und Medienkompetenz nachhaltig vermittelt wird? Zudem war für mich wichtig zu erfahren, wie Kinder und Jugendliche das Projekt annehmen und welche Inhalte oder Programmpunkte für sie von größerer Bedeutung sind. Auch ihre eigene Wahrnehmung von dem, was sie in dem Projekt lernen, also ihr Erfahrungswissen, ist bedeutsam. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Kinder und Jugendliche mit so einem Projekt zu erreichen sind? Stimmt die Zielgruppe mit den Teilnehmerinnen überein. Welche Vorerfahrungen sind notwendig? Ferner wird die Wahl des Mediums näher betrachtet. Warum ist das Internet Zentrum des Projekts und nicht ein anderes Medium und welche Möglichkeiten und Grenzen bietet das Internet?

Um Antworten auf diese vielfältigen Fragen zu finden, befragte ich drei Kinder und Jugendliche sowie drei Medienpädagogen und Medienpädagoginnen des Projekts klickerkids.

## 6.2 Methoden

Die Kriterien des qualitativen Denkens sind nach Mayring Einzelfallbezogenheit; Offenheit; Methodenkontrolle; Vorverständnis; Introspektion; Forscher-Gegenstand- Interaktion; Ganzheit; Historizität; Problemorientierung; Argumentative Verallgemeinerung; Induktion; Regelbegriff und Quantifizierbarkeit (vgl. Mayring, 1993: 15-24).

Im Zentrum qualitativer Forschung steht das Subjekt, das in seiner „Ganzheit“, mit seiner Geschichte (Historizität) und seinen Problemen (Problemorientierung) wahrgenommen wird. Hinzu kommt die genaue Beschreibung, die sich wiederum am Subjekt orientiert (Einzelfallbezogenheit) und ihm mit „Offenheit“ begegnet, wobei die methodischen Schritte immer wieder zu kontrollieren sind (Methodenkontrolle).

Ein „Vorverständnis“ ist die Voraussetzung für die Interpretation von gesammelten Daten. Auch die subjektive Wahrnehmung (Introspektion), also die eigene Erfahrung mit dem Forschungsgegenstand ist ein zugelassenes Deutungsmittel.

Grundsätzlich bewegt sich qualitative Forschung aber auch immer in der Beziehung zwischen Forscher und Gegenstand, also in der „Forscher-Gegenstands- Interaktion“.

Schließlich vollzieht sich ein Verallgemeinerungsprozess von der Generalisierung des Einzelfalls hin zur Allgemeinheit (Argumentative Verallgemeinerung) und zu allgemeinen Zusammenhängen (Induktion). Eng verbunden mit der Induktion ist die Suche nach einem Zusammenhang mit kontextgebundenen „Regeln“. Da der Mensch nicht nach allgemeingültigen Gesetzen handelt, sind hier Regelmäßigkeiten bezüglich des Fühlens oder Handelns gemeint, innerhalb situativer oder auch soziohistorischer Kontexte (vgl. ebenda, 13-14).

In dieser Arbeit sind die Kriterien der qualitativen Sozialforschung bewusst nur in dem Maße erfüllt, wie sie dem Umfang und der Aussagekraft einer Diplomarbeit entsprechen können. Es wäre sinnvoll, die hier gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen einer entsprechend ausgestalteten Forschungsarbeit zu erweitern.

### 6.2.1 Zugang zum Feld / Zusammensetzung des Samples

Um zwei Wahrnehmungsperspektiven untersuchen zu können, sind drei Kinder bzw. Jugendliche, zwei Mitarbeiter und eine Mitarbeiterin des Projektes befragt worden. Das Kriterium für die Auswahl der Kinder war eine mindestens zweimalige Teilnahme am Ferienprojekt. Aus der sich daraus ergebenden Gruppe möglicher Interviewpartner wurden drei Kinder stichprobenartig ausgewählt. Die Untersuchungsgruppe der Kinder und Jugendlichen besteht daher aus drei Jungen, Pelle 11 Jahre, Max 13 Jahre und Tim 15 Jahre alt<sup>28</sup>. Es wurden nur Jungen ausgewählt, weil kein Mädchen zwei mal am Projekt teilgenommen hat. Die drei Jungen besuchen das Gymnasium und kommen aus Familien mit höherem Einkommen. Die Drei waren mir vorher nicht bekannt. Telefonisch machte ich ein Vorgespräch mit den Eltern, in zwei Fällen waren es Väter, und verabredete mich darauf hin mit den Jungen. Alle Familien waren dem Thema und meinem Vorhaben gegenüber sehr aufgeschlossen.

---

<sup>28</sup> Die Namen wurden aus Datenschutzgründen von der Verfasserin geändert.

Für die Auswahl der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von klickerkids war die regelmäßige und mehrjährige Durchführung des Projektes Voraussetzung. Durch dieses Auswahlkriterium ergab sich die Untersuchungsgruppe der Mitarbeiterinnen von selbst. Die drei Medienpädagogen und Medienpädagoginnen sind langjährige Mitarbeiter des jaf und begleiten das Projekt seit seinem Beginn. Sie haben mehrjährige medienpädagogische Berufserfahrungen und studierten Pädagogik oder Soziologie.

### 6.2.2 Erhebungsinstrument

Das Erhebungsinstrument sind Leitfadeninterviews. Die Interviews sind teilstrukturiert und in Leitthemen unterteilt. Es wurden zwei Interviewleitfäden erstellt. Beide Interviews setzen sich aus einer Einstiegsfrage, einem Erzählteil und darauf folgenden Themenblöcken zusammen. Die Interviews wurden auf Tonträgern fixiert.

Die Interviews mit den Kindern fanden bei ihnen Zuhause in einer für sie sicheren gewohnten Umgebung statt. Nur während des Interviews mit dem Jüngsten war die Mutter anwesend und trug auch etwas zu dem Gespräch bei. Diese Situation entstand, da er sehr aufgeregt war. Die Eltern der Kinder und die Kinder selbst sind um ein mündliches Einverständnis für die Verwendung der Interviews gebeten worden. Die Namen der Kinder sind geändert. Den Eltern stellte ich ein paar Fragen zum Medienbesitz und Medienverhalten in der Familie. Die Antworten der Eltern wurden ausschließlich schriftlich festgehalten.

Auch die MitarbeiterInnen haben ihr mündliches Einverständnis gegeben. Es wurden nur ihre Vornamen verwendet. Zwei Gespräche fanden im Büro des jaf statt und eins im Büro der Medienagentur Frische Medien.

### 6.3 Auswertung der Interviews

Alle Interviews wurden von mir wörtlich transkribiert und sind im Anhang nachzulesen. Bei der Transkription wurde auf die Hervorhebung von Betonungen und die Beschreibung von Gesten verzichtet, da diese für diese Arbeit nicht von Bedeutung sind. Auf die Transkription erfolgte eine Paraphrasierung und die

tabellarische Sortierung der Paraphrasen nach Themen (siehe Anhang). In der weiteren Auswertung wurden die Aussagen zueinander in Beziehung gesetzt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews in einer Zusammenfassung dargestellt.

### 6.3.1 Interviews mit Kindern und Jugendlichen

#### *Projektzugang*

Der Zugang erfolgte über den Ferienpass. Die Eltern lesen den Ferienpass und machen ihre Kinder auf Programmpunkte aufmerksam. Die Drei haben sich selbst für eine Teilnahme bei klickerkids entschieden und haben sich selbstständig angemeldet. Kein Junge ist von den Eltern zu klickerkids geschickt worden. Max und Pelle wollten ursprünglich einen Computerkurs machen. Die Jungen haben sich erneut angemeldet, weil es ihnen so gut gefallen hat und möchten wieder mitmachen. Aus Pelles Klasse hatten sich Mitschüler angemeldet, weil er ihnen die website gezeigt hat. Die Drei würden gern wieder am Projekt teilnehmen.

#### *Medienbesitz und Mediennutzung in der Freizeit*

Medienbesitz und Mediennutzung weisen bezüglich des Alters große Unterschiede auf. Tim und Max besitzen einen eigenen Computer und einen eigenen Fernseher. Hinzu kommen verschiedenen Abspielgeräte für Musik und Film. Tim hat eine Spielkonsole, Max einen Internetanschluss in seinem Zimmer. Der jüngere Pelle besitzt viele Bücher und Musik. Bücher sind auch in den Zimmern der anderen beiden zu finden. Die drei Familien sind mit allen gängigen Medienarten ausgestattet.

Medien spielen im Leben der drei Jungen eine große Rolle. Max und Pelle verbringen sehr viel Zeit mit Lesen, bei Pelle ist der Bücherkonsum sogar reglementiert, da er „... ununterbrochen liest. ... und bei uns gibt es die Regel, nur ein Buch am Tag, sonst können es auch zwei am Tag werden.“ (Pelles Mutter: 735)<sup>29</sup> Tim hingegen liest Zeitungen und Zeitschriften. Das Fernsehen ist bei allen

---

<sup>29</sup> In allen Quellenangaben, die sich auf die Interviews beziehen, verweisen die Ziffern innerhalb der Klammern auf die Zeilennummern der Transkripte, nicht auf die Seitenzahlen.

dreien nebensächlich, bei Pelle wohl auch, weil der Fernsehkonsum kontrolliert ist. Er darf eine halbe Stunde am Tag fernsehen und eine halbe Stunde am Computer spielen, was aber oft auch mehr wird. Das Spielen am Computer ist bei den drei Jungen eine beliebte Freizeitbeschäftigung, Tim spielt noch lieber an seiner Spielkonsole und das sehr ausgedehnt. Freizeitbeschäftigungen der Drei sind außerdem Sport, Musik (Pelle bekommt Musikunterricht) und Freunde treffen. Max trifft nicht oft Freunde, sondern geht zu Projekten, wie einem Matheprojekt der Universität Hamburg. Kinder-, und Jugendeinrichtungen wie Häuser der Jugend spielen in der Freizeit der drei Jungen keine Rolle, weil sie sie entweder gar nicht kennen oder langweilig finden.

### *Computer-, und Internetnutzung*

Die liebste Beschäftigung der Drei mit Computer und Internet ist das Spielen. Tim spielt noch lieber an der Spielkonsole. Pelle und Tim verabreden sich auch zum Computerspielen mit Freunden. Für das Surfen im Internet interessiert sich nur Max. Die beiden Älteren brennen sich auch viel Musik auf CDs. Für Hausaufgaben wird der Computer von den Jungen nur selten genutzt. Computer und Internet nehmen zeitlich trotzdem einen großen Raum ihrer Freizeit ein. Max schätzt, ohne Sport verbringe er 80% seiner Freizeit mit Computer und Internet. Tim spielt viel mit Freunden am Computer und an der Spielkonsole. Nur bei Pelle, dem Jüngsten ist das Spielen am Computer auf eine halbe Stunde am Tag von den Eltern begrenzt.

Die Internetnutzung weist bei den Jungen große Unterschiede auf. Tim besucht vor allem Seiten aus den USA über American Sports und schreibt darüber Statistiken. „Aus den USA erfährt man hier in Deutschland ja nicht so viel.“ (Tim:129) Außerdem besucht er gern Chatrooms. Max Favorit ist ein Browser-Online-Spiel. Es ist ein Strategiespiel, in dem man Minen auf Planeten bauen muss. Das besondere ist, dass es in Echtzeit läuft. „Und das läuft in Echtzeit, das heißt eine Stunde in der Wirklichkeit ist auch eine Stunde im Spiel und da muss man halt aufpassen, weil da kommen manche aus Amerika und die sind immer am Computer, wenn wir im Bett sind und da muss dann aufpassen, dass die einem nicht die Flotten zerschießen.“ (Max: 149) Auch Pelle interessiert sich vor allem für Spiele im Internet. Er spielt im Internet und lädt sich auch selbstständig Spiele runter. Alle Drei recherchieren auch für die Schule im Internet. Max ist davon

begeistert alle erdenklichen Informationen im Internet bekommen zu können. Für ihn ist das „... Internet wie ein Buch, also eigentlich nur Text, wo hingegen richtige Bücher nicht immer aktuell sind.“ (Max: 391) Pelle kennt sich schon sehr gut mit Suchmaschinen aus und sucht sich seine Informationen lieber im Internet als in der Bibliothek (vgl. Pelle: 216). Er kennt auch [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de) und weiß, dass man Internetseiten auf ihren Wahrheitsgehalt hin vergleichen muss (vgl. Pelle: 483). Tim würde mehr am Computer und im Internet machen, wenn einen er leistungsfähigeren Rechner sowie einen eigenen Internetanschluss hätte.

Selbst etwas ins Internet zu stellen, finden die drei Jungen für sich selbst nicht so wichtig. Max betont jedoch, das Internet würde nicht existieren, wenn das niemand tun würde. Es lebt schließlich von diesen Informationen. Privat haben sie noch nichts ins Internet gestellt. Den Computer und das Internet kennen die Jungen seit dem sie ca. acht Jahre alt sind.

### *Computer und Schule*

Für das Erstellen von Hausaufgaben, muss der Computer nur selten genutzt werden. Tim nutzt ihn manchmal für Präsentationen in der Schule. Bei ihm gibt es Informatik als Unterrichtsfach erst ab der zehnten Klasse. Er meint, dafür müsse „... man aber gut in Mathematik sein.“ (Tim: 224) Programmieren ist ihm zu kompliziert. Max meint, seine Schule sei sehr gut mit Computern ausgestattet. Es gibt in seiner Schule drei Computerräume und in der Pausenhalle stehen auch welche. In seinem Unterricht sind Computer und Internet wichtig für Projekte (vgl. Max: 270). Pelle hat Informatik in der Schule. Dort lernt er, wie man mit Word umgeht und wie man sich im Internet bewegt. Zum Recherchieren wird das Internet häufig benötigt.

### *Erzählen vom Ferienprojekt*

Tim und Max können sehr strukturiert vom Ferienprojekt erzählen, Pelle hingegen brauchte ein häufigeres Nachfragen. Die Projektpunkte Kennenlernrunde, Themenauswahl, Gruppenaufteilung, Recherche und Seitengestaltung wurden von Tim und Max erinnert. Die drei Jungen sind beim Polizeiprojekt dabei gewesen. Tim ist in einem Jahr beim FC St. Pauli gewesen und hatte in einem anderen Jahr Jugendrechte zum Thema. Max hat sich im vorletzten Jahr mit dem Thema Geld beschäftigt. Seine Gruppe besuchte eine Sparkasse und die

„Geldschredderanstalt“. Pelles Gruppe besuchte im vorletzten Jahr den NDR und beschäftigte sich mit Radiosendungen.

*Wie hat dir die Gruppenarbeit gefallen?*

Die Gruppenarbeit hat den Dreien sehr gut gefallen. Für Tim und Max war es sehr wichtig, andere Kinder und Jugendliche kennen gelernt zu haben. Sie sagten, sie seien alle gut miteinander ausgekommen. Sie hätten sehr gut zusammen gearbeitet und eng miteinander kooperiert. Auch Pelle ist dieser Meinung. Tim merkt an, manchmal gäbe es Probleme, wenn sich jemand nicht richtig in die Gruppe einfügt. „Ja gut, schwierig ist ja nur, wenn man einen schwierigen Charakter dabei hat, aber es ging eigentlich.“ (Tim: 346) Auch Max nennt dieses Problem an anderer Stelle. Pelle meint, es sei gut zusammen zu arbeiten, denn allein könnte man nicht so viele Informationen sammeln.

*Themenwahl*

Selbst ein Thema auszuwählen ist allen sehr wichtig. Tim erzählt, es sei manchmal auch kompliziert, denn es dauere lange, bis Vorschläge kommen und man sich auf ein Thema geeinigt habe. Für ihn ist es trotzdem von großer Bedeutung das Thema selbst zu bestimmen.

„Nee, also, das geht ja so in den Journalismus rein. Ich denke mal im Journalismus ist es ja auch so, dass man sich seine Themen selbst sucht und nicht vorgegeben bekommt. Und deswegen fand ich das schon besser, dass man sich die selber aussucht. Wenn jetzt jemand gekommen wär und gesagt hätte, ihr macht jetzt, was weiß ich, über das neuste Haargel, hätten sicherlich einige gesagt, mach ich nicht, da habe ich keine Lust drauf. Dementsprechend ist dann ja auch die Arbeitseinstellung. Dann hat man keine Lust, jemanden zu interviewen oder das ins Internet zu stellen.“ (Tim: 389)

Max ist der gleichen Meinung und auch Pelle antwortet, dass das schließlich gewählte Thema seine Idee gewesen sei, es aber etwas gedauert hätte, sich darauf zu einigen.

*Mit welchen Medien wurde am liebsten gearbeitet?*

Tim glaubt, er habe gar nicht so viel mit Medien gearbeitet (vgl. Tim: 404). Er hat die Tonaufnahme bevorzugt, denn er habe bei den Interviews auch immer die Fragen gestellt. Max hat die Fotos für die Reportage gemacht und ihm hat die Internetrecherche gefallen. Pelle kann sich nicht richtig erinnern, mit welchen

Medien er gearbeitet hat. Er nennt den Stimmenverzerrer beim NDR als wichtigstes Medium.

#### *Wie war das Erstellen der Internetseiten?*

Pelle hatte vor der Projektteilnahme noch keine Erfahrungen mit dem Erstellen von Internetseiten. Er meint, die Seitenerstellung sei problemlos gewesen. Max erwähnt technische Probleme. Tim sagt, es hat ihm Spaß gemacht, aber auf Dauer würde es langweilig werden (vgl. Tim: 286). Das eigentliche Erstellen der Internetseiten spielte nach den Antworten in den Interviews keine große Rolle. Die Drei fanden andere Projektteile wesentlich wichtiger. Für Tim war es z.B. wichtiger, andere Kinder und Erwachsene kennen gelernt zu haben.

#### *Probleme*

Probleme werden kaum genannt. Das einzige Problem, das sich in den Erzählungen wiederholt, ist, wenn sich andere Kinder nicht in die Gruppe einfügen. Wenn sie sich nicht für das Thema interessieren, seien sie nicht, kooperativ. Max erzählt hierzu:

„Der eine, der bei diesem Thema fest gehangen hat und der nichts anderes machen wollte, der war halt nicht so, wie soll man sagen, beliebt in unserer Gruppe, eigentlich eher so ein Außenseiter, aber auch nicht ganz. Der war halt auch immer ein bisschen eigenartig, aber es lag halt an ihm, weil er das Thema nicht machen wollte, war er schlecht gelaunt.“ (Max: 450)

Pelle fallen keine Probleme ein, bis auf das Passanten, die seine Gruppe interviewt hat, nicht im Internet genannt oder gezeigt werden wollten. Tim nennt noch die Situation, wenn man keinen Interviewpartner findet oder Verabredungen und Termine nicht eingehalten werden. Manchmal habe es auch technische Probleme gegeben. Aber auch für ihn spielen die sozialen Probleme eine Rolle. Er nennt hier Streitereien bei der Seitengestaltung. Er fügt hinzu, es sei sich letztlich aber immer geeinigt worden. Auch Max nennt noch technische Probleme.

#### *Was hat dir am besten gefallen?*

Alles, was „draußen“ statt gefunden hat, gefiel den Drei am besten. Die Interviews waren das wichtigste für die drei Jungen. Max erzählt, beim ersten Mal hätte er noch das Erstellen der Seiten sehr spannend gefunden, aber nun kenne er das schon und es sei deshalb nicht mehr so interessant.

#### *Wie wichtig ist dir die Präsentation?*

Die Abschlusspräsentation hat für die Jungen einen sehr hohen Stellenwert. Tim ist es sehr wichtig, dass andere von ihrem Werk erfahren.

„Wenn man das einfach nur ins Internet stellt, denn viele Leute kennen diese Seite ja nicht; und deshalb finde ich so eine Präsentation schon generell wichtig, weil sonst kriegt das keiner raus, das da mal 25 Jugendliche so was gemacht haben. Und das wär ja eigentlich schade. Dafür macht man das ja auch.“(Tim: 470)

Auch Pelle sieht die Präsentation in diesem Zusammenhang. Für ihn steigt der Wert, wenn andere sehen, was sie gemacht haben. „Ja also, das war schon ziemlich wichtig, weil, wenn ich das gar nicht gezeigt hätte, wär das wie, als wär es nichts.“ (Pelle:532) Max ist darüber hinaus sehr wichtig, dass die Präsentation gut läuft und die Seiten ansprechend gestaltet sind.

*Wie wichtig ist es, dass die Reportagen im Internet stehen?*

Die Jungen sagen zwar, es sei die Grundidee des Projekts, persönlich sei es ihnen aber nicht so wichtig. Pelle findet die persönliche Präsentation wesentlich wichtiger. Tim meint, es könnte auch in einer Zeitung stehen, es sei aber schon von Bedeutung, dass sich andere Leute das anschauen können. Max ist seine Anonymität im Netz wichtig. Tim und Pelle haben die Seite auch Freunden und Verwandten genannt.

*War so eine Form der Projektarbeit den Kindern bekannt?*

In dieser Form war es den Kindern nicht bekannt. Vor allem war ihnen neu, sich ein Thema selbst zu wählen, wobei Pelle denkt, er habe die freie Wahl auch in der Schule. Max weist darauf hin, es gäbe schließlich einen Lehrplan in der Schule und der schließe eine freie Themenwahl aus (vgl. Max: 533). Die drei haben zuvor keine Interviews gemacht. Auch war ihnen selbstverantwortliche Gruppenarbeit bis zu ihrer Teilnahme an klickerkids unbekannt.

*Was könnte klickerkids besser machen?*

Kritik wurde in den Gesprächen kaum geäußert, es herrscht eher die Meinung vor, das Projekt sei perfekt. Tim meint auf Nachfrage, die Präsentation sollte besser organisiert sein, denn die sei manchmal sehr chaotisch. Pelle würde gern alles auf Video aufnehmen.

*Glaubst du, das Projekt hat deine Mediennutzung beeinflusst?*

Die Drei antworten, es habe ihr Medienverhalten eher nicht beeinflusst. Max sagt, technisch habe er etwas dazu gelernt, denn er wisse jetzt, wie das funktioniert. Der Spaß stand im Vordergrund.

*Was hast du für dich mit genommen?*

Pelle weiß jetzt, wie man eine Internetseite erstellt und wie man Interviews führt. Für Max und Tim war sehr wichtig, dass sie Leute kennen gelernt und Spaß gehabt haben. Für beide war es eine gute Beschäftigung. Tim weiß nun auch, wie man Internetseiten erstellt und mehr darüber, wie das Internet funktioniert. An erster Stelle stehe bei ihm die Gruppenarbeit. Für ihn sei es sehr schön gewesen, mit anderen zusammen Informationen zu sammeln.

*Die Rolle der Pädagogen*

Alle Drei fanden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nett, erwähnen sie aber nur am Rande. Tim weiß nicht, wie er sie nennen soll. Einmal heißen sie bei ihm „Aufseher“ dann „Beobachter“ (Tim: 251, 332). Die Jungen erwähnen sie nie als aktiv mitgestaltend, in ihren Erzählungen haben die Kinder alles selbst gemacht und die Betreuer nur bei Problemen unterstützend eingegriffen.

### 6.3.2 Interviews mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen

*Die persönlichen Definitionen von Medienkompetenz und deren Bedeutung der Vermittlung.*

Die beiden Mitarbeiter und die Mitarbeiterin des Projekts haben eine genaue Vorstellung von dem, was Medienkompetenz für sie bedeutet. Vor allem erwähnen alle den kritischen Umgang mit Medien und deren Nutzung für eigene Interessen. Ein Mitarbeiter bezieht sich auf die Definition von Baacke. Kriterien von Medienkompetenz sind für sie, dass man den Wahrheitsgehalt von Medien einschätzen, Medien selbst gestalten und präsentieren kann und zu wissen, dass Medien auch zur Manipulation eingesetzt werden können. Die Vermittlung von Medienkompetenz erachten die drei als sehr wichtig, wobei die Einschätzung besteht, dass sie nur punktuell zu vermitteln ist. Vor allem der aktive Umgang mit Medien ermögliche erst die Vermittlung von Medienkompetenz. Andreas meint, Medienkompetenz sei eine Erziehungsaufgabe, die nicht nur Medienpädagogen

zufälle (vgl. Andreas: 41) und Frank bezeichnet Medienkompetenz als eine „Gesamtkompetenz“ (Frank: 36).

#### *Die wichtigsten Ziele und Inhalte des Projekts*

Alle drei MitarbeiterInnen geben als Ziel an, dass die Kinder neugierig sind, eigene Ideen umsetzen können und die Welt erfahren. Das Erfahren ist hierbei nicht auf Medien begrenzt. Das Fördern von Medienkompetenz ist auch ein wichtiges Ziel. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Medien, Medien für bestimmte Interessen einzusetzen und der Technikerwerb, erklärt Frank (Frank: 71). Hinzu kommen für ihn klassische pädagogische Projektziele wie z.B. Erwerb sozialer Kompetenz durch Gruppenarbeit. Auch mobil zu bleiben ist für Frank ein Ziel. Für Ute ist von Bedeutung, dass die Kinder etwas heraus finden, es weitergeben und vorzeigen können (vgl. Ute: 41).

#### *Die Methoden*

Die Frage nach den Methoden stellte sich als schwierig heraus, da nicht alle genau wussten, was damit gemeint ist. Als Methoden wurden „Learning by doing“, Gruppenarbeit, Ausprobieren, Anknüpfen an Erfahrungen, Bestärken, Erfahrungen sammeln zu können, Spiele, die Medien mit einbeziehen, redaktionelles Arbeiten, Zeitung machen, Themenfindung genannt. Die aktive Medienarbeit wurde als Methode nicht genannt.

#### *Was soll gefördert werden?*

Andreas und Frank nennen an erster Stelle Medienkompetenz. Für Frank spielen auch die sozialen Kompetenzen eine große Rolle. Andreas möchte den Kindern zeigen, was man über das bekannte hinaus mit Medien noch machen kann, sie zum Geschichten erzählen anregen und dies nicht nur medienimmanent (vgl. Andreas: 105). Ute erwähnt bezüglich dieser Frage keine Medien. Sie möchte auf ein selbstbestimmtes Leben der Kinder hinführen. Auf dem Weg dorthin seien Standortwechsel nötig. „Es ist auch wichtig, dass man rausgehen muss, dass man seinen angestammten Platz verlassen muss, um zum Ziel zu kommen.“(Ute: 160) Des weiteren nennt sie „Erfahrung durch Tun“ (ebenda).

#### *Positive Sequenzen*

Die Abschlusspräsentation ist für zwei Mitarbeiter der schönste Moment des Projekts. Der positive Stress des Redaktionsschlusses ist eine schöne Phase für

Ute. Andreas freut sich, wenn alles umgesetzt werden kann, was die Kinder sich vorstellen, wenn alles klappt und die Gruppenarbeit gut funktioniert. Er fügt hinzu, dass auch Tiefpunkte zu einem Projekt gehören.

### *Negative Sequenzen*

Schwierige Momente sind für Ute, wenn die Themenfindung zu lange dauere oder wenn es keine Interviewpartner gibt. Auch sie betont, dass Enttäuschungen zur Projektarbeit dazu gehören. Ein weiteres Problem sei, dass einige Kinder nicht gut oder gern schreiben. Besonders problematisch werde es, wenn Kinder nicht richtig mitmachen und lieber am Computer spielen (vgl. Ute: 105). Frank und Andreas beschreiben die Gruppenarbeit als manchmal problematisch, wenn beispielsweise ein Kind sich in einer Gruppe nicht wieder finde und die anderen störe oder die Gruppe zu klein seien und die Kinder sich dann nicht abgrenzen können (vgl. Frank: 12, Andreas: 88).

### *Hat sich die Projektarbeit auf Grund von gemachten Erfahrungen verändert?*

Alle sind der Meinung, die Projektarbeit habe sich kaum verändert. Nur zeitlich wurde etwas variiert, wie z.B. die Verkürzung der Phasen des Kennenlernens und der Themenfindung zu Gunsten der redaktionellen Arbeit.

### *Warum beschäftigt ihr euch mit dem Internet?*

Andreas und Frank merken an, es werde nicht nur mit dem Internet gearbeitet, sondern es seien viele Medien mit eingebunden, das Internet vereine in sich verschiedene Medien (vgl. Andreas: 130). Frank sagt, das Internet werde für die Zukunft, wie für den Beruf immer wichtiger und deshalb sei es wichtig, sich damit auseinander zu setzen. Die Auseinandersetzung sollte kritisch sein. Er meint, über die inhaltliche Vermittlung sei auch eine Nachhaltigkeit gegeben (vgl. Frank: 225). Darüber hinaus sei es ein Vorteil, dass man anders als beim Film, die Ergebnisse jederzeit zeigen und anschauen könne (vgl. Ute:196). Darüber, ob man dieses Projekt mit jedem Medium durchführen könne, gehen die Meinungen auseinander. Andreas ist der Meinung, das wäre ein ganz anderes Konzept und Ute sagt, es sei gleich welches Medium man benutze (vgl. Ute: 191, Andreas: 145).

### *Welche Rolle spielt die technische Vermittlung?*

In diesem Punkt sind die Drei gleicher Meinung. Die technische Vermittlung ist auch Teil des Projekts, denn es ist wichtig, mit den einzelnen Geräten umgehen

zu können. Im Vordergrund stehe aber immer die Geschichte, bzw. die redaktionelle Arbeit.

### *Welche Rolle spielen künstlerische und gestalterische Aspekte?*

Hier weichen die Aussagen sehr voneinander ab. Andreas sagt, Kinder hätten im Gegensatz zu Jugendlichen sehr genaue Vorstellungen.

„Also, da gibt es immer wieder Ansätze, den Kindern auch zu zeigen was man noch machen kann, äh... Witzigerweise sehen Kinder ganz anders als Jugendliche nicht unbedingt das Nachahmen als vordergründige Geschichte. Sie wollen nicht eine Seite bauen, die genauso aussieht wie die Legoseite, sie wollen ihre eigene Seite bauen. Die Kreativität, die bremsen wir nur in dem Moment, wenn hellgrün auf hellgelbe Schrift gemacht wird so.“(Andreas: 217)

Ute weist darauf hin, dass die Pädagogen kaum die Gestaltung steuern. Es werde mehr Wert auf die inhaltliche Gestaltung gelegt. Außerdem sei für die künstlerische Gestaltung zum einen kaum ausreichend Zeit vorhanden, zum anderen seien sie keine Kunstpädagogen (vgl. Ute: 292-314). Frank betont, es werde viel Wert auf Farben, Schrift und die Seiteneinteilung gelegt. Malen sei auch wichtig. Auf die Frage nach der kreativen Umsetzung reagierten die Drei mit Zurückhaltung und ausweichend.

### *Zielgruppe*

Das Ferienangebot ist auf Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis vierzehn Jahren zugeschnitten. Da das Projekt zurzeit über den Ferienpass angeboten wird, werden zumeist Eltern darauf aufmerksam. Die Mitarbeiterinnen meinen, dies sei möglicherweise der Grund, warum mehr Gymnasiasten als Haupt-, oder Realschüler an dem Projekt teilnehmen. Eltern mit höherem Bildungsniveau würden es befürworten, wenn ihre Kinder an einem solchen Projekt teilnehmen oder würden diese auch schicken, wenn die keine Lust hätten. Das sei aber keinesfalls gewollt, das Projekt funktioniere grundsätzlich mit allen Kindern und Jugendlichen. Vorerfahrungen seien keine Voraussetzung für die Teilnahme. Viele Kinder nehmen mehrmals teil, weil es ihnen so gut gefalle. Ein weiterer Grund dafür, dass nur bestimmte Kinder und Jugendliche mitmachen, könnte der Unkostenbeitrag von € 30,- sein spekulieren Frank und Andreas. Frank wäre es lieber, es würde nichts kosten, aber der Veranstalter benötigt das Geld (vgl. Frank: 365). Die drei Befragten denken trotzdem, die Gruppen seien vom Bildungsniveau eher gemischt, vielleicht seien es etwas mehr Gymnasiasten. Andreas denkt das

Angebot stehe mit dem Bildungsstand in keinem Zusammenhang. Zu einem Internetangebot würden alle geschickt, weil das modern sei (vgl. Andreas: 280).

Ute und Frank meinen, es sei auch ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Jungen und das Geschlecht würde keine Rolle spielen. Andreas hingegen sagt, es seien wohl etwas mehr Jungen gewesen, aber nun würde das bei der Anmeldung reguliert werden (vgl. Andreas: 253).

Frank fügt hinzu, in den Jugendeinrichtungen sei der Zugang anders gewesen, denn dort wären die Kinder spontan gekommen (vgl. Frank: 365).

Auf die Frage ob andere Kinder kommen würden, wenn ein anderes Medium das zentrale Thema wäre, sagt Andreas die Kinder kämen gezielt zu diesem Internetangebot, weil sie sich dafür interessierten. Viele konnten sich nach seiner Aussage auch schon gut aus. Auch Ute meint, anders gelagerte Angebote würden andere Kinder erreichen (vgl. Ute: 365). Frank ist der Meinung, es sei egal, welches Medium angeboten wird (vgl. Frank: 398).

Obwohl Vorkenntnisse keine Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt seien, haben die Kinder heute wesentlich mehr Erfahrungen mit Computer und Internet als noch vor wenigen Jahren. Es mache sich am Umgang mit Tastatur und Maus bemerkbar und auch daran, was für Internetseiten die Kinder schon kennen (vgl. Andreas: 287). Einige Kinder haben auch schon eigene E-Mail Adressen oder eine eigene Homepage (vgl. Frank: 327). Die Mitarbeiter und die Mitarbeiterin denken, dies begründe sich durch eine bessere Ausstattung mit Internet und Computer in den Familien. Ute meint, die Kinder hätten gar nicht so große Kenntnisse, ihre Erfahrungen würden sich eher auf Computerspiele beziehen (vgl. Ute: 374).

*Warum findet das Projekt in der außerschulischen Kinder-, und Jugendarbeit statt?*

Frank und Andreas glauben, es könne grundsätzlich auch in der Schule funktionieren, es habe auch bereits zwei Mal in einer Schule statt gefunden. Dort gebe es allerdings konzeptionell einige Unterschiede zu den Ferienpass-Projekten zu bedenken. Dennoch bleiben beide hier insgesamt skeptisch (Andreas: 327, Frank: 412). Ute sieht die Projektdurchführung im Schulrahmen noch skeptischer. Auf Grund der gemachten Erfahrungen sagt sie, dass die Bedingungen dort eher ungünstig seien. Man dürfe den Schulhof nicht spontan verlassen, bzw. müsse die

Eltern vorher schriftlich um Erlaubnis bitten. Auch der zeitliche Rahmen des Schulalltags wie Pausen und Schulstundenlänge wirkten dem Projekt entgegen. Vor allem aber ist die Freiwilligkeit der Teilnahme nicht gegeben. Auch ein Thema frei zu wählen, sei im Schulbereich durch Vorgaben im Lehrplan schwerer oder gar nicht umzusetzen (vgl. Ute: 435). Frank und Ute merken noch an, dass die Wahl der außerschulischen Arbeit auch finanzielle Gründe hatte, denn Projektgelder wurden für den Schulbereich bisher nicht bewilligt.

*Als wie sinnvoll wird das Projekt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit angesehen?*

In der Modellphase, als das Projekt einmal wöchentlich durchgeführt wurde, stellte sich die Regelmäßigkeit als problematisch heraus. Es sei schwer, einmal pro Woche an einem Thema zu arbeiten, wenn man nicht weiß, welche oder ob die gleichen Kinder in der kommenden Woche wieder kämen. Die zwei Mitarbeiter sowie die Mitarbeiterin machen auf dieses Problem aufmerksam und schätzen die Unverbindlichkeit in einer offenen Einrichtung als ungünstig für den Projekterfolg ein. Eine weitere Problemlage ist in den Einrichtungen selbst zu sehen. Als externes Angebot könne das Projekt in einer offenen Einrichtung nicht existieren. Andreas sagt dazu, das Projekt sei in einigen Einrichtungen ein „Bespäßungsangebot“ gewesen und hätte sich nicht in die Jugend-, oder kinderkulturelle Arbeit vor Ort eingefügt (vgl. Andreas: 417). Die drei Interviewten sind der Meinung, die Pädagogen in den Einrichtungen hätten nicht dafür gesorgt, dass sich das Projekt in die übrige Arbeit der Einrichtung integriere. Dies liege möglicherweise auch an den fehlenden technischen Kenntnissen der Pädagogen in den Einrichtungen. Die Häuser seien außerdem personell oft so schlecht besetzt, dass eine Mitarbeit der Pädagogen in den Einrichtungen ohne zusätzliche Personalressourcen gar nicht möglich sei. Das Projekt müsse jedoch von den Pädagogen der Einrichtungen begleitet und unterstützt werden (vgl. Frank: 314). Dies war ursprünglich auch ein Teil des Fortbildungskonzepts. Andreas fügt hinzu, dass kein Kind Lust habe, jede Woche dasselbe zu machen, es bedürfe also einer hohen Fluktuation in den offenen Einrichtungen (vgl. Andreas: 440). Ute erachtet die Projektarbeit von klickerkids in einer Einrichtung der offenen Arbeit ausdrücklich als nicht sinnvoll (vgl. Ute: 541). Frank betont, das Projekt könne im Prinzip überall stattfinden, denn das Konzept sei so angelegt (vgl. Frank: 555).

### *Die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen*

Trotz der bereits genannten Probleme bewerten die MitarbeiterInnen die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen als positiv. Die Pädagogen der Einrichtungen seien zwar sehr begeistert gewesen, sie hätten sich jedoch in der Praxis nicht mit dem Angebot identifiziert (vgl. Frank: 470). Das bedeutet, sie hätten sich nicht wie geplant beteiligt und das Projekt als ein zusätzliches Angebot gesehen. Auch diese Situation bringt Frank mit dem nicht umgesetzten Teil des Konzepts bezüglich der Fortbildung in Verbindung (vgl. Frank: 488). Ein Problem sieht Andreas in den Pädagogen selbst, denn sie würden den Kindern oft nicht genug zutrauen und „glücken“ sehr. Und gerade in diesem Projekt würden Kinder oft etwas machen, was sie sonst nie tun (vgl. Andreas: 391). Ute bemerkt, es hänge von der Einrichtung ab, man könne das also nicht verallgemeinern. Sie präferiert, im Vergleich mit den bisher genutzten Veranstaltungsorten, das Museum für Kommunikation, denn dort füge sich das Projekt als kulturelles Angebot in die übrige Arbeit des Museums ein (vgl. Ute: 496, 503).

### *Klickerkids in der Kindertagesstätte*

In der KITA war klickerkids ein sehr erfolgreiches Projekt. Die Kinder dort hätten selbst etwas aufgebaut und seien mit Kontinuität dabei gewesen. Andreas ist der Meinung, man könne das Projekt gut in einem Kindergarten anbieten (vgl. Andreas: 457).

### *Fortbildung*

Die Fortbildungskonzept konnte nicht umgesetzt werden, da die finanzielle Unterstützung gefehlt habe. Dies bedauern die MitarbeiterInnen, denn sie meinen, es sei ein gutes, durchdachtes Konzept (siehe 5.1.2.3). Die Pädagogen in den Einrichtungen hätten selbst gemerkt, dass ihnen die Erfahrungen fehlen. Sie hätten zudem große Berührungsängste vor dem Internet (vgl. Frank: 535). Trotzdem hätten Sie unbewusst etwas gelernt, meint Andreas (vgl. Andreas: 467).

### *Die Internetplattform [www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de)*

Die Startseite wird von Erwachsenen gestaltet, um eine hohe Übersicht zu garantieren, deren technische Umsetzung für die teilnehmenden Kinder zu komplex ist. Mittlerweile ist [www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de) datenbankgestützt. Die Mitarbeiterinnen binden die von den Kindern gestalteten Seiten in die Datenbank

ein. Es habe zwar die Idee gegeben, eine feste Redaktionsgruppe aus Kindern zu gründen, von der auch die Startseite gestaltet und gepflegt wird. Diese Idee sei aber nicht umsetzbar, weil die Erfahrung gezeigt habe, Kinder interessieren sich nicht dafür, die Sachen anderer zu präsentieren.

Eine Vernetzung zu anderen Homepages existiert nicht, genauso fehlen interaktive Elemente für die Kommunikation. Es gibt weder ein Gästebuch noch ein Forum. Die Gründe hierfür seien erneut die fehlenden finanziellen Mittel, denn Gästebücher oder Foren müssen betreut und gepflegt werden. Frank und Andreas heben die Einzigartigkeit der Seite hervor, denn das Projekt sei bundesweit das Einzige seiner Art. In den Einrichtungen in denen das Projekt stattgefunden hat, ist [www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de) als Startseite eingerichtet. Man kann zwar eine E-Mail schicken, die erreicht aber nicht die Kinder, die die Seiten erstellt haben, sondern die erwachsenen Vereinsmitglieder.

#### *Vernetzung und Partizipation*

Zwei Mitarbeiter dachten anfänglich, die Vernetzung über das Internet würde in dem Projekt eine größere Bedeutung haben. Die Kinder zeigen zwar gern ihre Arbeiten, interessieren sich aber weniger für die Werke der anderen Kinder. Andreas erzählt, sie nähmen zwar schon an der Welt des Internet teil, sie würden sie aber nicht begreifen. Das Internet sei für die Kinder im Projekt in erster Linie ein Veröffentlichungsmedium oder wird für die Recherche nach Informationen genutzt (vgl. Ute: 226). Die Versuche, Kommunikation über das Netz stattfinden zu lassen, waren nicht sehr erfolgreich (vgl. Frank: 237). Erst wenn Kinder beginnen, mit anderen Kindern über das Internet zu kommunizieren, wird es eine Vernetzung über das Internetportal [www.klickerkids.de](http://www.klickerkids.de) geben. Mit älteren Jugendlichen sei das einfacher, die Kinder und Jugendlichen, die am Projekt teilnehmen, seien dafür meist zu jung. „Ich glaub schon, dass es auch immer Ansätze gibt von Demokratisierungsprozessen, Austauschprozessen, die für die Partizipation wichtig sind, aber die kann ich mit Kindern nur ansatzweise erreichen. Mit Jugendlichen schon viel besser.“(Andreas: 170).

#### *Evaluation und Dokumentation*

Wieder sind es finanzielle und zeitliche Gründe, die einer Dokumentation oder Evaluation im Wege stehen. Andreas erzählt, klickerkids sei ein gewachsenes Projekt, dass sich sehr gut entwickelt habe. Es orientiere sich an den Bedürfnissen

der Kinder und nicht an denen der Erwachsenen. Aus diesem Grunde bräuchte er keine Dokumentation, höchstens um Anträge zu stellen (vgl. Andreas: 595). Zu diesem Themenkomplex ändern die Mitarbeiter und Mitarbeiterin im Verlauf des Gesprächs zum Teil ihre Meinung. Anfangs dachten sie noch, eine Dokumentation wäre nicht sehr wichtig, am Ende sagten sie, es wäre schön eine Dokumentation zu haben.

#### *Die wichtigsten persönlichen Erfahrungen aus der Projektarbeit*

Andreas ist davon fasziniert, was die Kinder über die Welt wissen und was für Meinungen sie haben. „... , ich denk mal am allerwichtigsten waren die Erfahrungen rund um den Irakkrieg, was die Kinder sehr beschäftigt hat und was sie untereinander diskutiert haben, aber nicht zu nem Thema von den klickerkids machen wollten.“ (Andreas: 351) Da Andreas kein Pädagoge sei, spüre er manchmal seine Grenzen, da er bestimmte Themen nicht bearbeiten könne (vgl. Andreas: 358). Wenn die Kinder selbständig arbeiten und Spaß haben, sei das ein wichtiger Moment für Frank. Sind die Kinder stolz auf ihre präsentierten Reportagen, erfülle ihn dies ebenso mit stolz (vgl. Frank: 429).

#### *Wird in dem Projekt Medienkompetenz vermittelt?*

Die MitarbeiterInnen denken, sie tragen etwas zum medienkompetenten Umgang der Kinder und Jugendlichen bei. Sie sind sich aber auch darüber bewusst, dass Medienkompetenz auch von anderen Faktoren wie der Sozialisation abhängig sind. So sehen sie das Projekt als einen Baustein auf dem Weg zu einem kompetenten Umgang mit Medien. Die Kinder und Jugendlichen haben erfahren, dass man mitgestalten, Geschichten erzählen und diese anderen mitteilen kann. Sie hätten eigene Ideen umgesetzt und begriffen, was mit Medien alles möglich sei (vgl. Andreas: 618). Kinder, die mehrmals teilgenommen haben, gingen inzwischen sehr bewusst mit Medien um und könnten beispielsweise Aufmachungen in Zeitungen sehr gut interpretieren (vgl. Frank: 720). Trotzdem wüssten die MitarbeiterInnen, dass sie nur einen Einblick geben können. Ob das Projekt nachhaltig etwas bewirkt sei auch von dem, was darauf folgt, abhängig. „Kinder und Jugendliche müssen sich mit den Dingen auseinandersetzen, sonst wird das Projekt nichts verändern.“ (Ute: 675)

#### *Pläne, Phantasie und Wünsche*

Andreas wünscht sich, dass es weiter laufe wie bisher und klickerkids sich irgendwann mal zu einer bundesweiten Internetzeitung entwickle (vgl. Andreas: 663). Frank findet den Gedanken der Partizipation sehr schön und würde gern verschiedenen Gruppen an unterschiedlichen Orten einen gleichzeitigen, gemeinsamen Internetauftritt ermöglichen (vgl. Frank: 752). Wenn der Stand der Technik es erlaube, möchte er gern Video und Internet verstärkt zusammen bringen (vgl. Frank:760). Ute hätte gern eine Dokumentation und möchte Einrichtungen miteinander vernetzen. Die Umsetzung des Fortbildungskonzepts ist auch ein Wunsch von ihr. „Das Projekt sollte auch noch größere Kreise ziehen.“ (Ute: 700).

Unkonkrete Pläne für die Zukunft sind die Verbindung mit Schule, da die geplante Ganztagschule möglicherweise neue Möglichkeiten bietet sowie die Zusammenarbeit mit anderen Internetplattformen. Die Kindersuchmaschine [www.blindekuh.de](http://www.blindekuh.de) hat hierzu an klickerkids schon eine Anfrage gerichtet.

### 6.3.3 Schnittmengen

#### *Die Rolle der Pädagogen*

Auf die Frage, welche Rolle die Pädagogen des Projekts eingenommen haben, gab es eine große Übereinstimmung. Es sei das Konzept der MitarbeiterInnen, sich im Hintergrund zu halten und die Kinder frei arbeiten zu lassen. Dies nehmen die Kinder auch so wahr und haben das Gefühl, sie würden tatsächlich alles allein machen.

#### *Die Arbeit mit verschiedenen Medien*

Auf die Frage, wie es für die Kinder war mit verschiedenen Medien zu arbeiten, variieren die Aussagen der Kinder und die der Erwachsenen. Die Mitarbeiter und die Mitarbeiterin haben die Einschätzung, es sei für die Kinder eine Selbstverständlichkeit mit verschiedenen Medien zu arbeiten und dass sie kein Medium bevorzugen würden. Außerdem sei es für sie sehr interessant, wenn verschiedene Medien miteinander verknüpft werden. Auf die Frage, ob die Kinder ein bestimmtes Medium präferieren, nannten die Kinder die Medien, die sie vorrangig benutzt haben. Ein Kind konnte sich überhaupt nicht an verschiedene Medien erinnern (vgl. Pelle: 245, siehe 6.4.1) und ein Teilnehmer denkt, er habe

nicht viel mit Medien gearbeitet. Für ihn stehen die Interviews im Vordergrund (vgl. Tim: 404).

### *Abschlusspräsentation*

Der Abschlusspräsentation räumen die Kinder genauso wie die Erwachsenen einen sehr hohen Stellenwert ein. Die zeitliche Begrenzung, das Ergebnis und das Vorzeigen sind von großer Bedeutung (vgl. Andreas: 299). Es ist die Belohnung für die Kinder (vgl. Frank: 123). Die Kinder bekommen Anerkennung und sie können sich selbst ernst nehmen (vgl. Ute: 408).

### *Internet*

Das Internet sei der Grund, warum die Kinder kommen. Dies sagen die Kinder selbst aus und es schätzen auch die Erwachsenen so ein. Aber in der Bewertung der Kinder rückt das Internet dann doch eher in den Hintergrund. Ihnen gefällt vor allem alles, was außerhalb stattfindet, das Interviewen sowie das Erkunden der Welt. Das Internet verliert für die Kinder hier also an Bedeutung. Ein Mitarbeiter erwähnt, dass die Kinder erstaunt sind, wenn sie merken, dass das Internet nicht im Mittelpunkt steht (vgl. Andreas: 181). Nur Frank ist der Meinung, unterwegs zu sein und Informationen zu beschaffen sowie Interviews zu machen, sei den Kindern genauso wichtig wie das Internet (vgl. Frank: 266). Ute sagt, die Kinder sind fasziniert vom Internet und wollen mehr darüber wissen, obwohl sie schon Teilexperten sind (vgl. Ute: 261).

### *Was, glauben die Mitarbeiter, haben die Kinder und Jugendlichen aus dem Projekt für sich mitgenommen?*

Hier variieren die Antworten sehr und weichen auch größtenteils von denen der Kinder ab. Nur Ute meint, es wären den Kindern sehr wichtig gewesen, in der Gruppe etwas gemeinsam zu erforschen (vgl. Ute: 476). Damit hat sie recht, denn auch die Kinder nennen den sozialen Aspekt und das Forschen an erster Stelle. Auch einfach nur Spaß zu haben ist für die Kinder wichtig, erzählt Andreas. Er denkt, das Projekt sei der Einstieg, Dinge anders wahrzunehmen und es erzeuge das Wissen darüber, was man alles selber machen kann. Andreas fügt hinzu, das Bewusstsein darüber würde vielen Kindern fehlen (vgl. Andreas: 380). Frank denkt, es sei für die Kinder wichtig, etwas angefangen und zu Ende gebracht zu

haben. Ihr Werk einem Publikum vorstellen zu können, sei den Kindern besonders wichtig. Mitnehmen würden sie dadurch mehr Selbstbewusstsein (vgl. Frank: 446).

#### 6.4 Zusammenfassung und Interpretation

Zunächst werden im Rückbezug auf die Theorie die Aussagen der Kinder interpretiert. Im Vordergrund steht dabei die Überprüfung, ob und wie Medienkompetenz vermittelt wird. Dem Begriff Medienkompetenz liegen hierbei die Definitionen Baackes und Aufenangers zugrunde (siehe auch 3.1.4). Im Anschluss wird das gleiche Verfahren auf die Berichte der MedienpädagogInnen angewendet. Alle Interviewergebnisse werden weiterhin auf die Einhaltung der Methode der aktiven Medienarbeit hin überprüft. Den Schluss bildet eine Untersuchung nach notwendigen Rahmenbedingungen für erfolgreiche aktive Medienarbeit sowie eine Auseinandersetzung mit der Wahl des zentralen Mediums, dem Internet.

##### 6.4.1 Ergebnisse der Interviews mit den Jungen

Vorausschickend ist zu erwähnen, dass die drei Jungen ihrem Alter entsprechend viel Medienerfahrung haben. Außerdem verfügen sie über eine hohe Lesekompetenz. Auch im Umgang mit Computer und Internet verfügen sie bereits über einen großen Erfahrungsschatz und zeigen großes Interesse daran. Neben weiteren Interessen wie dem Treffen mit Freunden, nehmen Medien in ihrer Freizeit einen großen Raum ein. In der Schule spielen das Internet und der Computer dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Dort wird zwar der Umgang mit diesen Medien vermittelt, das Internet aber hauptsächlich für die Recherche nach Informationen zu Unterrichtsthemen verwendet. Medienpraktische Erfahrungen hatten die Drei vor der Projektteilnahme nicht.

Nicht allen der drei Kinder ist bewusst, dass sie während der Projektarbeit mit mehreren Medienformen (Internet, Foto, Text etc.) gearbeitet haben.

Wahrgenommen haben sie das Erlernen der Homepagegestaltung und die Wissensaneignung über das journalistische Arbeiten. Sie denken weiterhin, sie wüssten nun mehr darüber, wie das Internet funktioniert. Medienkundlich gesehen, haben die Teilnehmer etwas über die Handhabung des Internets und

einzelner medialer Geräte gelernt. Durch die journalistische Arbeit haben sie außerdem viel über das Mediensystem und seine Funktionsweise erfahren. Sie wissen jetzt, wie man im Internet, in der Literatur oder im zwischenmenschlichen Kontakt Informationen recherchiert und Interviews durchführt. Darüber hinaus haben sie gelernt, wie man diese Informationen verarbeitet und präsentiert. Die Mediennutzung nach Baacke betreffend, nehmen sie den Gebrauch verschiedenen Medien größtenteils aber nicht wahr.

Der soziale Kontakt mit der Außenwelt sowie die Beschäftigung mit gesellschaftsrelevanten Themen wie Geld, Polizei oder Radiosendern, ist die Grundlage für erste Ansätze medienkritischen Denkens, bzw. erfüllt die Kriterien der sozialen Dimension Aufenangers. Die Kinder mussten ihre Rechercheergebnisse mit den technischen Medienformaten verbinden und darüber nachdenken, wie sie das Erlebte dort für die Internet-Öffentlichkeit aufbereiten. Diese Erfahrungen waren für die Drei die intensivsten, hier sind sie aber auch auf Probleme und Grenzen gestoßen. So gab es im direkten Kontakt Personen, die es ablehnten, dass ihre Meinungen veröffentlicht werden oder Bereiche, die auf Grund der öffentlichen Sicherheit nicht erkundet werden durften, wie der Safe einer Bank. Durch diese Grenzen waren sie zum einen ethisch gefordert, fanden aber auch etwas darüber heraus, wie Gesellschaft funktioniert.

Der Aspekt der Mediengestaltung findet bei den Jungen nur wenig Beachtung. Das Gestalten der Seiten war anfangs technisch für sie spannend, aber nach kurzer Zeit schon langweilig. Sie berichten nichts über einen kreativen Prozess. Das Einzige, was sie erwähnen, sind gelegentliche Unstimmigkeiten bei der Seitengestaltung im Team. Es hat den Anschein, als sei dieser Part des Projekts für sie nebensächlich.

Dem gegenüber steht das soziale Miteinander für die drei Jungen eindeutig im Vordergrund. Sie beschreiben ausführlich den Prozess des gemeinsamen Handelns. Der besteht für sie darin, sich untereinander zu ergänzen und zu bereichern, aber auch in der konfliktreichen Auseinandersetzung, sowie in der Lösung dieser Konflikte. Ihnen ist es sehr wichtig, gleichaltrige Kinder im Rahmen der Projektarbeit, aber auch erwachsene Spezialisten bei der Themenrecherche kennen zu lernen. Sie erleben in der Gruppenarbeit, dass man Kompromisse finden muss und erlernen, sich im Sinne des Projektziels, kooperativ zu verhalten.

Gleichzeitig müssen sie sich auch durchsetzen. Dies geschieht auf kommunikativer Ebene. Die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz geschieht so nicht nur in dem journalistischen Wirken, in Form von Terminvereinbarungen, der Diskussion über Themen und der Durchführung von Interviews, sondern auch in der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe.

Die Drei erwähnen immer wieder die Freude, die ihnen das Projekt bereitet hat. Spaß und emotionale Verbundenheit schaffen die Voraussetzung dafür, dass die Erfahrungen die sie gemacht haben, sich in ihren Erinnerungen verankern. Die Freude an einer Sache schafft auch Aktivität und wirkt einem Desinteresse entgegen. Auch die Abschlusspräsentation ist unter dem emotionalen Aspekt zu betrachten. Die Jungen treten noch mal mit dem Außen in Kontakt und erfahren hier Bestätigung. Das, was sie geschaffen haben, muss von anderen betrachtet werden können, sonst besitzt es für sie keinen Wert. Sie betonen nachdrücklich, dass das Vorführen während der Abschlusspräsentation im direkten Kontakt mit Eltern und Freunden wichtiger ist, als wenn es sich andere im Internet ansehen. Dies bedeutet, sie möchten auch die Reaktion erfahren und sich darin reflektieren.

Besonders wichtig ist den drei Jungen, dass sie ihre Themen selbst bestimmen und ihre eigenen Interessen verfolgen können. Sie betonen außerdem ihr selbsttätiges Handeln. Die Form einer solchen Projektarbeit und das selbstbestimmte Wirken waren ihnen vorher weder aus der Schule, noch aus anderen Bereichen bekannt. Betrachtet man ihre Äußerungen hierzu, kann man feststellen, dass in diesem Bereich die Methode der aktiven Medienarbeit sehr erfolgreich umgesetzt wurde und bei den Teilnehmern großen Anklang findet. Hinzu kommt der Gruppenprozess der für die Teilnehmer von größter Bedeutung ist. Was die Ausdrucksmöglichkeiten über Medien und das Ausleben von Kreativität betrifft, liegen jedoch kaum Äußerungen der Jungen vor.

Die Jungen meinen, die Teilnahme am Projekt hätte keine Auswirkungen auf ihr weiteres Medienverhalten, ihnen ist jedoch bewusst, dass sie bestimmte Umgangsweisen mit Medien erlernt haben. Sie haben neue technische Fertigkeiten dazu gewonnen. Auch ihr Wissensspektrum darüber, wie Medien entstehen, hat sich deutlich erweitert.

#### 6.4.2 Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Projekts

Den MedienpädagogInnen fällt auf, dass Kinder, die mehrmals teilnahmen, bewusster mit Medien umgehen, als Kinder, die zum ersten Mal teilnehmen. Sie berichten, die Kinder mit medienpraktischen Erfahrungen, könnten Aufmacher in Zeitungen sehr gut interpretieren. Das Projekt klickerkids ist für sie somit ein Beginn, Medien und deren Inhalte besser wahr zu nehmen, ihnen ist dies jedoch noch nicht bewusst. Trotzdem könnte diese Beobachtung ein Hinweis auf die Ausfaltung von medienkritischen Denken hinweisen.

Neben der technischen Vermittlung, lernen die Kinder durch die journalistische Arbeit etwas darüber, wie Medienberichte entstehen und begreifen, was alles mit ihnen machbar ist. Die redaktionelle Arbeit steht sehr im Vordergrund. Den Schwerpunkt bilden die Materialsammlung, das Erzählen und das sich Mitteilen. Auf Baackes zweite Dimension, die Medienkunde bezogen, erweitern die Kinder hier ihr Wissen (vgl. 3.1.4).

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen denken, es sei für die Kinder und Jugendlichen selbstverständlich, verschiedene Medienformen anzuwenden. Durch ihren Einsatz lernen die TeilnehmerInnen, sie zu nutzen und sinnvoll einzusetzen.

Die Kinder erzählen Geschichten und gestalten eigenständig die Internetseiten. Darüber, wie viel Bedeutung dem kreativen Aspekt dieses Schaffens beigemessen wird, waren die Medienpädagogen sich uneinig. Das Tun der Kinder wird auch in diesem Prozess weder gesteuert noch gebremst. Die Erwachsenen stehen ihnen bei der Mediengestaltung mit Rat zur Seite. Diesem Teil des Projekts steht aber auch wenig Raum zur Verfügung. Die Ästhetik der Seiten spielt zwar eine Rolle, es soll ansprechend sein, der künstlerisch, kreative Ausdruck wird jedoch nicht aktiv gefördert. Die ästhetische Dimension, bzw. die Mediengestaltung erhält hier einen technischen Schwerpunkt. (siehe 3.1.4).

Die Mitarbeiter sowie die Mitarbeiterin haben eine genaue Vorstellung von Medienkompetenz, die zum größten Teil auch der fachlichen medienpädagogischen Definition entspricht. Ihr Schwerpunkt liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit Medien und den kommunikativen und sozialen Gesichtspunkten. Die pädagogische Vermittlung von Medienkompetenz erachten sie als sehr wichtig, ihnen ist aber bewusst, dass so ein Projekt dies nur punktuell erfüllen kann. Neben der Mediensozialisation in der Familie, Schule und an

anderen Orten, sehen sie das Projekt als eins von vielen Bausteinen in der Erweiterung der medialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Sie meinen, Medienkompetenz werde darin auf jeden Fall vermittelt. Was jedoch die Nachhaltigkeit betrifft, sei dies davon abhängig, was die Kinder sonst tun. Kinder, die nicht interessiert sind und sich nicht mit den Dingen auseinandersetzen, werden nicht zu medienkompetenten Erwachsenen heran wachsen. Auf das weitere Medienverhalten der Kinder habe das Projekt aber keinen Einfluss.

Die Methode der aktiven Medienarbeit wird im Projekt erfolgreich umgesetzt. Die emanzipatorische Arbeit erfolgt in der Beschäftigung mit eigenen Interessen und dem Erfahren der Welt. Die Kinder und Jugendlichen lernen, sich über verschiedene Medienformen auszudrücken. Die TeilnehmerInnen erweitern im Gruppenzusammenhang agierend, anhand selbst gewählter Themen ihre medialen Fähigkeiten. Soziale und kommunikative Kompetenz werden im gemeinsamen Handeln gefördert. Besonders der Präsentation der medialen Werke wird eine große Relevanz eingeräumt. Durch sie fühlen die Kinder sich ernst genommen, erlangen ein größeres Selbstbewusstsein und können sich und ihre Ergebnisse reflektieren. Ob in diesem Projekt der lebensweltliche Kontext berücksichtigt wird, bleibt fraglich. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Methode der aktiven Medienarbeit eine gute Möglichkeit ist, punktuell Medienkompetenz zu vermitteln.

Doch auch die Rahmenbedingungen, unter denen ein solches Projekt statt findet, sind maßgeblich für dessen Erfolg.

Wie die Gespräche gezeigt haben, ist es enorm wichtig, dass sich alle Beteiligten mit dem Projekt identifizieren und es unterstützen. Dazu muss aber der Rahmen gegeben sein. Der Versuch, Pädagogen der offenen Jugendarbeit mit in das Projekt einzubeziehen, ist beispielsweise daran gescheitert. Ein Grund dafür ist, dass deren konzeptionell geplante Fortbildung auf Grund nicht bewilligter finanzieller Ressourcen nicht durchgeführt werden konnte. Äußere Rahmenbedingungen, wie die geringe personelle Ausstattung in den offenen Einrichtungen oder fehlendes medienpädagogisches Fachwissen der dortigen MitarbeiterInnen, verhinderten eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes. Ebenso gravierend ist ein stimmiges Umfeld, das ein veränderter Veranstaltungsort mit sich bringt. So hat in der offenen Jugendarbeit die fehlende

Verlässlichkeit der Jugendlichen einer Kontinuität entgegengewirkt. Externe Projekte haben es schwer, sich in die pädagogische tägliche Arbeit einer offenen Jugendeinrichtung einzubetten. Über weitere Gründe der nicht erfolgreichen Arbeit in offenen Einrichtungen ist nur zu spekulieren. Es könnte am Angebot liegen, das die Jugendlichen nicht anspricht, aber auch daran, dass so ein Projekt auf Dauer für die Besucher offener Einrichtungen nicht interessant genug ist. Es ist auf jeden Fall ein sehr anspruchsvolles Projekt, das oft im Gegensatz zu den eher lockeren, unverbindlichen Zusammentreffen in einem Haus der Jugend steht. Um so ein Projekt in der offenen Jugendarbeit statt finden zu lassen, bedarf es folglich sehr intensiver Vorbereitungen und einer sehr guten Kooperation mit den Pädagogen und Pädagoginnen der Einrichtung.

Auch die Schule stellt sich als Ort für die Projektdurchführung als ungünstig dar, weil auch hier die institutionellen Bedingungen dem Projekt entgegen stehen. Hier verhält es sich fast entgegengesetzt zu den Bedingungen einer offenen Jugendeinrichtung. Der straffe Rahmen der Schule, mit seinen Pausen, der fehlenden Freiwilligkeit und dem Lernen nach Lehrplan, verträgt sich nicht besonders mit den Grundsätzen der aktiven Medienarbeit.

Als besonders geeignete Orte haben sich die Kindertagesstätte und das Museum für Kommunikation herauskristallisiert. Das Museum bietet gute Möglichkeiten, weil sich das Projekt thematisch in die museumspädagogische Arbeit einfügt. Hier erfährt das Projekt eine sehr hohe Akzeptanz. Die KITA bietet ein ausgewogenes Maß an Verlässlichkeit und Freiwilligkeit, womit die Bedingungen für eine Kontinuität aber auch selbstbestimmtes Handeln gegeben sind.

Eine Dokumentation wurde zwar bisher nicht als besonders wichtig erachtet, die Mitarbeiter sowie die Mitarbeiterin fanden diesen Punkt aber letztlich doch interessant. Sie waren zum Teil der Meinung, das Projekt dokumentiere sich von selbst. Ein Grund für die nicht erfolgte Dokumentation und Evaluation sind auch die fehlenden finanziellen Mittel. Unter anderem durch die Interviews zu dieser Arbeit angeregt, wurde in diesem Sommer zum ersten Mal eine Dokumentation in Form eines Videofilms erstellt. Hätte es eher eine Dokumentation gegeben, wäre den Mitarbeiterinnen möglicherweise aufgefallen, dass wesentlich mehr Jungen als Mädchen an den Ferienprojekten teilgenommen haben. Die klickerkids - MitarbeiterInnen können auch nur wenige Aussagen über das Bildungsniveau und

die soziale Herkunft der Teilnehmerinnen machen. Möchte man den sozialen Kontext und geschlechtsspezifische Aspekte mit in die medienpädagogische Arbeit einbeziehen, muss sich auch mit diesen beschäftigt werden.

Auch der Zugang über den Ferienpass sowie die Kosten für die Teilnehmerinnen sorgen nicht für ein heterogenes Gruppenverhältnis. Um also Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch ungünstigeren Verhältnissen die Teilnahme am Projekt zu ermöglichen, sollte über die Teilnahmegebühr sowie eine veränderte Öffentlichkeitsarbeit nachgedacht werden.

Das Internet bietet Vorteile gegenüber anderen Medien, da es mehrere Medienformen in sich vereint und die Ergebnisse langfristig jederzeit zu betrachten sind. Die MitarbeiterInnen merken an, den Umgang mit dem Internet frühzeitig zu erlernen sei wichtig, da das Internet in der Zukunft der Kinder, zum Beispiel im Berufsleben, eine wichtige Rolle spielen wird.

Die Möglichkeiten der Kommunikation sowie der Partizipation über das Internet werden von den Kindern nicht ausgeschöpft. Kinder sind hauptsächlich daran interessiert, ihre eigenen Werke zu präsentieren. Für sie ist das Internet in erster Linie ein Veröffentlichungsmedium. Jugendliche dagegen interessieren sich eher für die Kommunikation via Internet, was wohl auch an ihrer besser ausgebildeten Lese-, und Schreibkompetenz liegt. Außerdem wurden keine finanziellen Mittel für einen Chat oder ein Gästebuch bereit gestellt.

Die ursprüngliche Zeitplanung des Modellprojekts hat sich nicht bewährt. Es war damals auf ein Jahr, mit regelmäßig wiederkehrenden wöchentlichen Projekttreffen, ausgelegt. Die derzeitige zeitliche Aufteilung des Ferienprojekts ist dagegen von großem Vorteil. Eine Woche lang beschäftigen sich hierbei Kinder und Jugendliche konzentriert mit ihren Themen. Es entsteht ein intensiver Gruppenprozess, in dem Beziehungen geknüpft werden. Durch Anfang, Arbeitsprozess und Abschlusspräsentation haben die Kinder und Jugendlichen eine klare Übersicht. Sie erfahren positiven Stress und bekommen am Ende Bestätigung in Form einer besonderen Veranstaltung.

## 7 Abschließende Betrachtung

Die Untersuchung zeigt, dass diese Projektform eine gute Möglichkeit ist, punktuell zum Erwerb von Medienkompetenz beizutragen. Wie in der vorangegangenen Auswertung sichtbar wurde, werden nach den Definitionen von Medienkompetenz nach Baacke und Aufenanger, die Kriterien mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfüllt. Mit der Methode der aktiven Medienarbeit lernen Kinder und Jugendliche ihre Interessen mit Medien umzusetzen und sich auszudrücken. Sie haben selbst ein Bewusstsein von dem, was sie erlernt haben. Für die Kinder und Jugendlichen war am wichtigsten, dass sie Spaß hatten und mit anderen zusammen ihrem Forschungsdrang nachgehen konnten. Die hohe Bedeutung des sozialen Kontakts für die Kinder ist besonders hervorzuheben, denn dieser Aspekt war den Pädagogen nicht bewusst. Bemerkenswert ist auch, dass viel über das Mediensystem und seine Funktionsweise gelernt wird, obwohl es gar nicht im Mittelpunkt des Geschehens steht. Dies macht wohl auch die Besonderheit des Medienprojekts klickerkids aus. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Projekts werden ernst genommen und erleben einen großen Freiraum zum experimentieren, um ihre selbst gewählten Themen zu bearbeiten. Auch die Mobilität des Projekts ist hervorzuheben, denn sie ist ein weiterer herausragender Aspekt. Spielerisch und trotzdem mit Ernsthaftigkeit und Konzentration erfahren die Kinder und Jugendlichen selbst ihre Umgebung. Der direkte Kontakt zu anderen Menschen und Orten bietet so einen interessanten Gegensatz zu der medialen Welt, die nur eine Wirklichkeit aus zweiter Hand ist. Dies bedeutet, Medienprojekte müssen auch sinnliche und räumliche Erfahrungen zulassen und sollten sich nicht nur auf die Medienarbeit selbst konzentrieren, denn eben diese Erfahrungen waren für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen die wichtigsten. Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Freude, Spaß und sozialem Kontakt werden befriedigt, so dass einige freiwillig mehrmals an dem Projekt teilnahmen.

Inwieweit der lebensweltliche Kontext eine Rolle spielt, und ob ein breiteres Spektrum an Kindern und Jugendlichen angesprochen wird, bleibt zum Ende hin jedoch unbeantwortet. Einschränkend für die Fragestellung erwies sich die Tatsache, dass ich nur mit männlichen Gymnasiasten aus sozioökonomisch günstigen Verhältnissen sprechen konnte. Es war nicht in Erfahrung zu bringen, ob auch Kinder anderer Bildungsniveaus oder sozial schlechter gestellter Familien

teilnahmen, da Teilnehmerdaten nur rudimentär dokumentiert sind. Dieses Ergebnis zeigt unter anderem, wie wichtig eine Dokumentation in Bezug auf eine mögliche Verbesserung künftiger Angebote ist. Bezogen auf den Anspruch des Projekts, auch Kinder und Jugendliche anzusprechen, denen aus finanziellen oder sozialen Gründen der Zugang zum Internet verwehrt ist, wird die Zielsetzung hier nicht erfüllt.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterin haben auch geschlechtsspezifische Unterschiede weitgehend außer acht gelassen. Das unausgewogene Verhältnis von Mädchen und Jungen wurde in der Vergangenheit nicht als solches wahr genommen. In den letzten beiden Jahren nahmen laut Teilnehmerlisten nur zwei bzw. drei Mädchen, gegenüber vierzehn bzw. dreizehn Jungen am Projekt teil. Den Mitarbeiterinnen war zwar bewusst, dass es mehr Jungen als Mädchen gewesen sind, aber sie haben nicht wahrgenommen, dass der Anteil der Mädchen derart gering war. Das Kapitel 2.2.4. hat gezeigt, wie wichtig es für die medienpädagogische Praxis ist, geschlechtsspezifische Unterschiede im Angebot zu bedenken. Stolzenburg spricht im Zusammenhang mit Medienarbeit sogar von einer „K.O. - Edukation“. (Stolzenburg 1995, zit. n. Luca, 1998: 48) Die MedienpädagogInnen des Projekts waren ihrer Erinnerung nach der Meinung, ihr Angebot spräche alle Kinder und Jugendlichen an, gleich ob Junge oder Mädchen oder Herkunft. Um solche Projektangebote auch in diesem Punkt verbessern zu können, sollte die Wirklichkeit durch eine Projektdokumentation überprüfbar sein und dafür sorgen, dass Medienarbeit, genauso wie Jugendarbeit nicht weiterhin Jungenarbeit ist.

Aufgrund der sehr divergierenden Aussagen über das Ausleben von Kreativität und die künstlerische Gestaltung, findet dieser Aspekt meines Erachtens zu wenig Berücksichtigung in dem Ferienprojekt. Der Schwerpunkt liegt derzeit auf dem kognitiven Aspekt der journalistischen Arbeit. Der Raum für kreative, künstlerische Experimente ist kaum gegeben. Das ist zu bedauern, da doch gerade Medienarbeit die Möglichkeit bieten sollte, Phantasie und Kreativität auszuleben. Hier könnte etwas mehr Wert auf Sinneserfahrungen gelegt werden. Es wird zwar auch gemalt und fotografiert. Aber ein Foto ist nicht gleich ein Foto. Es kann dokumentieren, es kann auf der anderen Seite aber auch ein einzigartiges Kunstwerk sein. Je nachdem, mit welchem Material oder Medium sich ein Thema verbindet, wird es ein anderes Ergebnis ergeben. Wichtig in diesem Zusammenhang wäre, dass die Mitarbeiter mehr Impulse für die kreative

Bearbeitung der Themen geben. In diesen Themenkomplex fällt auch, dass den Kinder nicht bewusst ist, dass sie gleichzeitig mit verschiedenen medialen Geräten arbeiten. Dies kann viele Gründe haben. Vielleicht ist es für die Kinder und Jugendlichen tatsächlich so selbstverständlich, wie die Medienpädagogen denken, vielleicht sind die Sinne für die Wahrnehmung der Medien aber auch nicht geschärft genug. Sie werden im Projekt weder bewusst erlebt noch wird durch sie ein persönlicher Ausdruck erfahren. Vielleicht ist in dieser eher technischen Mediennutzung hier auch ein Grund zu finden, warum weniger Mädchen teilnehmen, bzw. Mädchen nicht mehrmals teilnehmen. Eventuell liegt hier der Umstand vor, dass ihnen nicht vermittelt wird, wie sie sich in dem Projekt ihren Bedürfnissen entsprechend ausdrücken können (siehe auch 2.2.4.).

Das Internet stellt sich als geeignetes Medium für aktive Medienarbeit heraus, da es gute Veröffentlichungsmöglichkeiten bietet und die Ergebnisse langfristig im Netz abrufbar sind. So können die Kinder und Jugendlichen ihre Werke noch lange nach dem eigentlichen Projekt jemandem zeigen. So trägt nicht nur die persönliche Präsentation etwas zum Erlangen von Selbstbewusstsein bei. Die einfachen Programme für die Seitengestaltung, die, denke ich, die Kreativität oftmals einschränken und für Kinder nicht besonders interessant sind, sind ein Nachteil des Internets. Möglicherweise begründet dies, dass die interviewten Jungen, die Seitengestaltung nebensächlich finden.

Trotz der erwähnten kritischen Aspekte, bietet das Projekt klickerkids Kindern und Jugendlichen einen spannenden Erfahrungsraum durch die Arbeit mit dem Internet und weiteren Medienformen. Leider können hier die kommunikativen Möglichkeiten, die das Internet bietet, nicht von den Kindern ausgeschöpft werden. Dieser Sachverhalt ist auch in der Studie über die Internetaneignung von Kindern begründet (siehe 2.3.). Trotzdem ist es für sie ein schönes und interessantes Veröffentlichungsmedium.

Um die medienpraktische Arbeit mit Kinder und Jugendlich voran zu treiben, stellt sich immer wieder die Frage nach dem Ort.

Die offene Jugendarbeit steht mit ihrer strukturellen Ausrichtung, die weniger Verbindlichkeit beinhaltet, sowie oft ungünstigen personellen Bedingungen einer intensiven Projekt-, und Medienarbeit eher entgegen. Die Untersuchung des Projekts zeigte, dass sich ein solches Angebot in die übrige Arbeit einer Einrichtung

einfügen muss, was sich in entsprechend erweiterten Personalressourcen sowie Fortbildung spiegeln sollte, um erfolgreich zu sein. Es bedarf einer guten Vorbereitung, intensiver Betreuung und Teilnehmern, die verbindlich, regelmäßig und konzentriert arbeiten können. Mit der Umsetzung des geplanten Fortbildungskonzepts, hätten sich die Pädagogen und Pädagoginnen in den Einrichtungen sicherlich mehr mit dem Projekt identifiziert und zu einem Gelingen beigetragen. Schule wiederum bietet einen zu engen Rahmen für diese Art der Projektarbeit. Die aktive Medienarbeit benötigt ein ausgewogenes Verhältnis von Verlässlichkeit und Offenheit.

Neben dem Museum für Kommunikation, wo sich das Projekt gut in die museumspädagogische Arbeit eingefügt hat, und der KITA, wo es Bestandteil der kinderkulturellen Arbeit war, ist darüber nachzudenken, ob ein Medienprojekt dieser Art darüber hinaus nicht auch in die soziokulturelle Arbeit von Kulturzentren Eingang finden kann. Stadtteil nah könnten dort auch lebensweltliche Kontexte mit in die medienpädagogische Praxis mit einfließen.

Herauszustellen ist noch der hohe Betreuungsschlüssel, ohne den diese Form der Medienarbeit nicht möglich wäre. Es bedarf außerdem hinreichender finanzieller Mittel und einem umfassenden, nicht nur medienpädagogischen Wissen, um aktive Medienarbeit erfolgreich durchführen zu können. Neben einem Wissen um pädagogische und didaktische Konzepte, ist auch die eigene Medienkompetenz der Projektbetreuer von Bedeutung. Auch Aufenanger macht darauf aufmerksam, dass Medienpädagogen ihre eigene Medienkompetenz oft nicht überprüfen (vgl. Aufenanger, 1999: 95). Wie einige Interviews verdeutlicht haben, brauchen Medienpädagogen neben einem hohen Maß an Medienkompetenz auch ein allgemeines pädagogisches Wissen, was die Sensibilität für bestimmte Themen und Probleme beinhaltet. Hinzu kommt die Fähigkeit, auf Probleme reagieren und Lösungsprozesse herbeizuführen zu können. Um Pädagogen und Pädagoginnen medienpädagogisches Wissen zu vermitteln, wäre das vom Projekt angestrebte Fortbildungskonzept geeignet gewesen.

Besonders erfreulich war es, dass schon während der Untersuchung Prozesse durch anregende Fragen in Gang gesetzt wurden. Fragen nach der fehlenden Dokumentation beispielsweise gaben den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen den Impuls in Zusammenarbeit mit dem JIZ eine Dokumentation in Form eines

Videofilms zu erstellen. Sie soll zum einen die Arbeit dokumentieren und auf der anderen Seite der bisher nur geringen Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Um repräsentativere und detailliertere Ergebnisse für diese Arbeit zu erhalten, hätte es mehrerer Interviews mit beteiligten Kindern bedurft. Eine Folgeuntersuchung oder vergleichende Untersuchung wäre angebracht. Hinzu kommt, dass sich die Erwachsenen wegen ihrer höheren kommunikativen Kompetenz ausführlicher und umfangreicher geäußert haben als die interviewten Jungen, wodurch deren Aussagen möglicherweise ein größeres Gewicht bekommt.

Abschließend ist zu sagen, dass diese Form der Medienarbeit etwas bietet, was Kinder und Jugendliche nicht kennen und ihnen die Möglichkeit einer gewissen Selbstverwirklichung gibt. Außerhalb von Lehrplänen erforschen sie Dinge, die sie interessieren, entdecken sie ihre Welt. Im Hinblick auf die Erweiterung von Handlungskompetenz von beteiligten Kindern und Jugendlichen bietet das Projekt Raum für soziales und selbst bestimmtes Lernen.

In der Vermittlung von Medienkompetenz kann das Projekt klickerkids als Wegweiser für weitere Projekte gesehen werden. Ich wünsche dem Projekt klickerkids weiterhin viel Erfolg und eine aufregende Entwicklung.

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	JIM-Studie 2004:8
Abbildung 2	KIM-Studie 2003:15
Abbildung 3	JIM-Studie 2004:10
Abbildung 4	KIM-Studie 2003:7
Abbildung 5	JIM-Studie 2004:11
Abbildung 6	JIM-Studie 2004:22
Abbildung 7	KIM-Studie 2003:29
Abbildung 8	JIM-Studie 2004:33
Abbildung 9	Kim-Studie 2003:44
Abbildung 10	Baacke, Dieter/ Ferchhoff, Wilfried/ Vollbrecht, Ralf 1997: Kinder und Jugendliche in medialen Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Seite 35

## 9 Literaturverzeichnis

- Anfang**, Günther 2001: Computer in der Kinder- und Jugendarbeit. Ziele und Kriterien für die aktive Medienarbeit mit Multimedia. In: Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus: Erlebniswelt Multimedia. München: kopäd
- Aufenanger**, Stefan 1995: Neue Medien als pädagogische Herausforderung. In: Schell, Fred/Schorb, Bernd/Palme, Hans-Jürgen: Jugend auf der Datenautobahn. München: kopäd
- Aufenanger**, Stefan 1999: Medienpädagogische Projekte- Zielstellungen und Aufgaben. In: Baake, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Micos, Lothar/Thiele, Günter (Hrsg): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 94-97
- Aufenanger**, Stefan 2001: Wie die neuen Medien die Kindheit verändern. In: medien praktisch 2/01 4-7
- Aufenanger**, Stefan 2001: Multimedia und Medienkompetenz- Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz- Zander, Renate/ Spanhel, Dieter :Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske und Budrich
- Aufenanger**, Stefan 2003: Situation und Perspektiven der Medienpädagogik. In. Medien praktisch. 2/03, 11-13
- Baacke**, Dieter 1985: Einführung in die außerschulische Pädagogik. Weinheim und München: Juventa
- Baacke**, Dieter 1992: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In. Schill, Wolfgang/ Tulodziecki, Gerhard/ Wagner, Wolf- Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske und Budrich
- Baacke**, Dieter 1996: Medienkompetenz als Netzwerk. In medien praktisch 2/96:4-10
- Baacke**, Dieter 1997: Medienpädagogik: Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer
- Baacke**, Dieter 1999: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baake, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Micos, Lothar/Thiele, Günter (Hrsg): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Baacke**, Dieter 2001: Die Familie im Informationszeitalter- Medienkompetenz als Herausforderung. In: Augenanger, Stefan/ Schulz- Zander, Renate/ Spanhel, Dieter: Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske und Budrich
- Baacke**, Dieter 2003: Die 13 – 18 Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 8. überarbeitete Auflage Orig.1983. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Baacke**, Dieter; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf 1997: Kinder und Jugendliche in medialen Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: Fritz, Jürgen/ Fehr, Wolfgang (Hrsg): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Baacke**, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf 1988: Sozialökologische Jugendforschung und Medien. In: Publizistik 1988, S. 223-242, Heft 2-3
- Böckmann**, Klaus 1994: Medienmündigkeit. In: Medien Praktisch 4/94
- Böhnisch**, Lothar 1996: Pädagogische Soziologie. Weinheim und München: Juventa
- Böhnisch**, Lothar; Münchmeier, Richard 1987: Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München: Juventa
- Brecht**, Bertolt 1932: Rede über die Funktion des Rundfunks. Radiotheorie 1927- 1932. In: Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 18. Schriften zu Literatur und Kunst. Werkausgabe. Frankfurt a. M. 1968: Suhrkamp
- Brenner**, Gerd; Niesyto, Horst 1993: Thema. Handlungsorientierte Medienarbeit. In: Brenner, Gerd; Niesyto, Horst (Hrsg.): Handlungsorientierte Medienarbeit. Video, Film, Ton, Foto. Weinheim. München: Juventa
- Düx**, Wiebken 2003: Kinder- und Jugendarbeit – eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich: Kinder- und Jugendarbeit- Wege in die Zukunft. Weinheim und München: Juventa
- Enzensberger**, Hans Magnus 1970: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.): Kursbuch 20. Über ästhetische Fragen. Frankfurt: Zweitausendeins
- Fasching**, Thomas 1997: Internet und Pädagogik. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz. München: Kopäd
- Fasching**, Thomas, Podehl, Bernd 1997: Internet. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm- Klotz, Christiane: Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopäd
- Faulstich**, Werner 2000: Medium. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 4.Auflage. München: Fink
- Feil**, Christine 2001: Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Opladen: Leske und Budrich
- Feil**, Christine/ Decker, Regina/ Gieger, Christoph 2004: Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- 12- Jährigen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fix**, Tina 2001: Generation im Chat. Hintergrund und explorative Motivstudie zur jugendlichen Netzkommunikation. München: kopaed
- Fritz**, Karsten 1998: Die Bilderwelt der Jugend. Milieuorientierte Medienarbeit mit Jugendlichen. In: Böhnisch, Lothar/ Rudolph, Martin/ Wolf; Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München: Juventa

**Fromme**, Johannes/ Gecius, Melanie 1997: Geschlechterrollen in Videospiele. In: Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

**Glaap**, Dieter 1997: Konnekt! In: GMK Rundbrief. Netzwärts- Multimedia und Internet. 1997: 50-55 Bielefeld

**Grapski**, Harald 2001: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Kommunikationswissenschaft Diss. Wisbaden. Westdeutscher Verlag

**Grell**, Petra 1998: Schärfer Fernsehen. Offene und latente Inszenierungen von Geschlechtsrollenklischees in sexualthematischen Kontexten. In: Beinziger, Dagmar/ Eder, Sabine/ Luca, Renate/ Rölleke, Renate (Hrsg.): Im Wyberspace. Medien und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld: GMK

**Grunwald**, Klaus/ Thiersch, Hans 2001: Lebensweltorientierung. Zur Entwicklung des Konzepts Lebensweltorientierte Sozialarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans: Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand

**Hedrich**, Andreas 1997: Ansätze ohne Konzept? Aktive Computerarbeit mit Jugendlichen. In: Palme, Hans-Jürgen/ Hedrich, Andreas/ Anfang, Günther (Hrsg.): Hauptsache: Interaktiv. Ein Fall für die Medienpädagogik. München: kopäd

**Hiebel**, Hans H. 1997: Kleine Medienchronik. Von den ersten Schriftzeichen zum Mikrochip. München: Beck

**Hoelscher**, Gerald K. 1994: Kind und Computer. Spielen und lernen am PC. Berlin Heidelberg: Springer Verlag

**Hoffmann**, Dagmar 2002: Attraktion und Faszination Medien. Diss. Münster: Lit Verlag

**Hoffmann**, Dagmar/ Münch, Thomas/ Boenke, Klaus 1999: Individualisierung und mediale Sozialisation. In: Fromme, Johannes/ Kommer, Sven/ Mansel, Jürgen/ Treumann, Klaus- Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske und Budrich

**Hüther**, Jürgen 1997: Neue Medien. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd/ Brehm-Klotz, Christiane: Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopäd

**Hüther**, Jürgen/ Podehl, Bernd 1990: Grundlagen und Entwicklungen der Medienpädagogik. In: Kommer, Albert/ Bischoff, Johan: ZQ Zusatzqualifikation. Medienpädagogik. Universität Oldenburg: Oldenburg

**Hüther**, Jürgen/ Podehl, Bernd 1997: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd/ Brehm-Klotz, Christiane: Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopäd

**Hüther**, Jürgen/ Schorb, Bernd 1990: Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen (Hrsg.) Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag

**Jacob**, Ursula/ Peter, Dörthe 1978: Und wenn die Kinder nicht wollen...? Weinheim und Basel: Beltz Bibliothek

**JIM- Studie 2004:** Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis- 19- Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest-Stuttgart

**Kahmann, Uli**1999:Handbuch Medien, eine Einführung. In: Baake, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Mikos, Lothar/ Thiele, Günter A (Hrsg.):Handbuch Medien: Medienkompetenz.

Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 13- 14

**KIM-Studie 2003:** Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13 Jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

**Köhntopp, Marit** 1996: Stacheldraht im Internet. In: Bollmann, Stefan/ Heibach, Christiane (Hrsg.) Kursbuch Internet. Mannheim: Bollmann 119-135

**Kübler, Hans- Dieter** 1996:Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch 2/96, 11-15

**Kübler, Hans- Dieter** 1999: Medienkompetenz – Dimension eines Schlagwortes. In: Schell, Fred (Hrsg.) u.A.: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopäd

**Kübler, Hans- Dieter** 2000: Mediale Kommunikation. Tübingen: Niemeyer

**Kübler, Hans- Dieter** 2002:Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internetportal. Wiesbaden Westdeutscher Verlag

**Kübler, Hans- Dieter** 2005: Mythos Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

**Luca, Renate** 1998: Überlegungen zu einer feministischen Medienpädagogik. In: Beinziger, Dagmar/ Eder, Sabine/ Luca, Renate/ Rölleke, Renate (Hrsg.): Im Wyberspace. Medien und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld: GMK 47-61

**Mandel, Thomas/ Van der Leun, Gerard** 1996: Barmherzig untechnische Einführung. In: Bollmann, Stefan/ Heibach, Christiane (Hrsg.): Kursbuch Internet. Mannheim: Bollmann 12-28

**Mayring, Phillip** 1993: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 2.Aufl. Weinheim: Psychologische Verlags Union

**Mikos, Lothar** 1999: Medienmündigkeit als präventiver Jugendschutz. In: : Baake, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Mikos, Lothar/Thiele, Günter (Hrsg): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 56-61

**Pöttinger, Ida** 1997:Lernziel Medienkompetenz. München: kopäd

**Pütt, Heinz** 1982: Projektunterricht und Vorgabengestaltung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

**Rauschenbach, Thomas** 2003: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich: Kinder- und Jugendarbeit- Wege in die Zukunft. Weinheim und München: Juventa

**Schanze, Helmut** 2001: Handbuch der Mediengeschichte. Stuttgart: Kröner

- Schell**, Fred ( Hrsg.)/ Stolzenburg, Elke/ Theunert; Helga 1199: Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln: München: kopäd
- Schell**, Fred (Hrsg.)1999: Grundlagen und pädagogisches Handeln. Reihe Medienpädagogik Bd.11 München: kopäd
- Schell**, Fred 1997: Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd/ Brehm- Klotz, Christiane: Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopäd
- Schell**, Fred 1999: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. (3.Aufl.) München: Kopädverlag
- Schorb**, Bernd 11997: Medienkompetenz In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd/ Brehm- Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München:kopäd 234- 340
- Schorb**, Bernd 1995: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske und Budrich
- Schorb**, Bernd 1998: Stichwort: Medienpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt Medien. 1/98 Opladen: Leske und Budrich 7-22
- Swoboda**, Wolfgang H. 1994: Medienpädagogik. Konzeptionen, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In: Hiegemann, Susanne/ Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske und Budrich
- Swoboda**, Wolfgang H. 1995:Zu den normativen Grundlagen einer Medienpädagogik im Datenzeitalter. In:Schindler, Wolfgang/ Bader, Roland (Hrsg.): Menschen am Computer. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik e.V. 43-67
- Tangens**, Rena 1998: Netzwesen. Macht kommt von Macht. . In: Beinziger, Dagmar/ Eder, Sabine/ Luca, Renate/ Rölleke, Renate (Hrsg.): Im Wyberspace. Medien und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld: GMK 152-169
- Theunert**, Helga 1991: Faszination Computer. Nachdenken über ein neues Medium in der Jugendarbeit. Reihe Medienpädagogik Band 2. München: Institut Jugend Film und Fernsehen
- Tulodziecki**, Gerhard 1992: Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2.Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Vollbrecht**, Ralf 2001: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Von Hentig**, Hartmut 2002: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Wetzstein**, Thomas, A./ Dahm, Hermann/ Steinmetz, Linda 1995: Im Datennetz. Zwischen Individual- und Massenkommunikation. In: Medien Praktisch 3/95 S. 48-54
- Wolf**, Barbara 1998: Die gegenwärtige Suche nach Konzepten in der Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/ Rudolph, Martin/ Wolf; Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München: Juventa

**Wolf**, Gertrud; Peuke, Rolf 2003: Mehr Partizipation durch neue Medien.  
Bielefeld: Bertelsmann

Webquellen

<http://www.kindersache.de/about/default.htm> (Stand 15.7.05)

<http://www.klickerkids.de/klickerkids.php> (Stand 11.7.05)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Allmende> ( Stand15.8.2005)

## **10 Schriftliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe eigenständig verfasst und nur die angegebenen Quellen benutzt habe.

Beatrice Tenge

Hamburg, den 24.8.2005

## 11 Anhang

Legende für die folgenden Interviews:

B = Interviewerin (Beatrice Tenge)

T = Tim

M = Max

P = Pelle

A = Andreas

F = Frank

U = Ute

... = kurze Pause

(...) = Band undeutlich