



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Diplomarbeit

Voices of Children – gehört und respektiert.

**Eine exemplarische Studie über die Medienarbeit mit Kindern
und Jugendlichen in Deutschland und Indien**

vorgelegt von

Sahar Nadi

(Matrikelnr. 1779033)

am 19. Oktober 2009

Erster Prüfer: **Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler**

Zweiter Prüfer: **Prof. Dr. Johannes Ludwig**

Studiengang [**Medien und Information**]

Hamburg, Oktober 2009

Abstract

Kinderstimmen und oft auch die der Jugendlichen, werden in zahlreichen Ländern dieser Welt überhört. Dabei können sie häufig wichtige Dinge benennen, die Erwachsenen schon gar nicht mehr ins Auge fallen. Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche bekommen nur selten die Möglichkeit, ihr kognitives und kreatives Potential zu beweisen. In Entwicklungs- und Schwellenländern ist die Situation marginalisierter Bevölkerungsgruppen zumeist sehr schwierig. Unterprivilegierte Kinder können ihre Rechte nur selten wahrnehmen oder einfordern. Nur allzu oft dienen sie ihrer Gesellschaft als billige Arbeitskräfte, dürfen keine Schule besuchen, werden früh verheiratet oder zur Prostitution gezwungen.

Auch in Deutschland und Indien – zwei Länder, die unterschiedlicher nicht sein könnten – leben zahlreiche Heranwachsende in prekären Umständen, leiden unter ihrer Armut, Ausgrenzung und großen Bildungsdefiziten. Die internationale Entwicklungszusammenarbeit, wie auch die Jugendarbeit in Deutschland versuchen mit verschiedenen Programmen und Projekten dieser Situation entgegenzuwirken. Kern der vorliegenden Diplomarbeit sind zwei solcher sozialen Programme mit dem Fokus Kinder und Medien in Deutschland und Indien.

Derartige Kindermedienprojekte konnten in ihrer Gesamtheit bisher viel bewirken. Zahlreiche Erwachsene in den Gemeinden der Heranwachsenden und auch außerhalb, wurden vom Sinn ihrer Teilhabe an wichtigen Entscheidungsprozessen überzeugt. Neben dem Aufzeigen ihrer Anliegen und der Verteidigung ihrer Rechte, tragen die Medienprojekte auch zur verbesserten Kommunikation zwischen den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der Gemeinden bei.

Den Kindern eine Stimme zu geben bedeutet auch, sie bereits früh die Verantwortung für ihr eigenes Leben tragen zu lassen. Die Medienarbeit mit Kindern dient vor allem dazu, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, ihre formellen und informellen Kompetenzen auszubilden und ihre Umwelt über ihre Realität und Rechte aufzuklären.

Schlagwörter: Aktive Medienarbeit, Entwicklungskommunikation, Entwicklungszusammenarbeit, Jugendarbeit, Kindermedienprojekte, Medienpädagogik, Medienförderung, Partizipation, Videoarbeit

Inhaltsverzeichnis

Abstract	i
Inhaltsverzeichnis	ii
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	iv
Abkürzungsverzeichnis	v
Einleitung - Kindermeinungen als Anstoß zur Veränderung	1
I. Kindheit und Jugend in zwei Welten	3
1. Kinder in sozialen Brennpunkten in Indien und Deutschland	3
1.1. Situation der Benachteiligung in Indien	4
1.2. Situation der Benachteiligung in Deutschland (Berlin)	9
II. Entwicklungspolitik zur Umsetzung der Kinderrechte	14
1. UN-Kinderrechtskonvention und Millenniumsziele	14
1.1. Veränderungen seit Ratifizierung der Konventionen	16
III. Medien als entwicklungs- und bildungspolitisches Instrument	18
1. Entwicklungskommunikation und Medienförderung	19
1.1. Deutsche Massenmedienförderung und Entwicklungskommunikation	20
1.2. Trends der Medienförderung	21
1.3. „New paradigm“ vs. „old paradigm“	26
2. Paradigmen der deutschen Medienpädagogik	28
2.1. Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland	33
IV. Zwei Kindermedienprojekte im Vergleich	35
1. Der soziale Träger „AHB Lichtenberg gGmbH“	35
1.1. „ahb-Reporter-Team“ aus Deutschland (Berlin)	36
1.1.1. Aufbau und Durchführung der 1. Projektphase	40
1.1.2. Aufbau und Durchführung der 2. Projektphase	44

1.1.3. Zielsetzungen des Projekts	52
1.1.4. „ahb-Reporter-Team On The Road – Polen – Ansichten und Einsichten“	54
1.1.5. Fazit des Teilprojekts.....	58
1.1.6. Kritische Analyse und Fazit des Projektes „ahb-Reporter-Team“	61
2. Medienarbeit mit Kindern im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit....	67
3. Das Kinderhilfswerk „Plan International“	68
3.1. „Children have something to say“ aus Indien (Mumbai u.a.)	71
3.1.1. Projektstruktur und Implementierung	74
3.1.2. Struktur und Aufbau der Video-Workshops	75
3.1.3. Distribution und mediale Resonanz	80
3.1.4. Die Kurzfilme und ihre Inhalte	81
3.1.5. Persönliche Teilnehmerbeispiele	85
3.1.6. Gesetzte Projektziele.....	87
3.1.7. Kritische Analyse und Fazit des Projekts „CHSTS“	88
4. Vergleichende Schlussbetrachtung der Medienprojekte	94
V. Literaturverzeichnis	104
Anhang A - F.....	vi
Anhang A: Interview mit Shonu Chandra	vi
Anhang B: Interview mit Thomas Engler	xvi
Anhang C: Interview mit Gina W.....	xxxii
Anhang D: Interview mit Marcus M.	xxxvi
Anhang E: Sendeablaufplan.....	xl
Anhang F: Eidesstattliche Versicherung	xlii

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Das „old paradigm“, dargestellt als vertikales Kommunikationsmodell	23
Abbildung 2: Das horizontale Kommunikationsmodell des „new paradigm“	27
Abbildung 3: Verlauf des Video-Training-Workshops	75
Abbildung 4: Partizipationsleiter nach Roger Hart	99
Tabelle 1: Zeitliche Abfolge der 1. Projektphase	43
Tabelle 2: Chronologische Tabelle der 2. Projektphase	52
Tabelle 3: Tagesdispo der Studioproduktion im OKB am 11.09.2004	57

Abkürzungsverzeichnis

„BMZ“	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
“CHSTS”	Children have something to say
“ahb”	Ambulante Hilfe Berlin
„URMUL“	Uttara Rajasthan Milk Union Limited (Plan Partner)
„SMBA“	Sri.Bhuvaneshwari Mahila Ashram (Plan Partner)
„CASP“	Community Aid and Sponsorship Program (Plan Partner)
“ASM”	Arthik Samatha Mandal (Plan Partner)
“DRF”	Dr. Reddy’s Foundation for Human and Social Development (Plan Partner)
„SAMUHA“	Sanskrit: “Gemeinschaft” (Plan Partner)
„MYRADA“	Mysore Resettlement and Development Agency (Plan Partner)
„CYSD“	Centre for Youth and Social Development (Plan Partner)
„PREM“	People’s Rural and Development Agency (Plan Partner)
“NGO”	Non Governmental Organization
“UNESCO“	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
“UN”	United Nations
“UNICEF”	United Nations International Children’s Fund
“MDG”	Millennium Development Goal
“BMZ”	Bundeszentrale für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
“SGB”	Sozialgesetzbuch

Einleitung - Kindermeinungen als Anstoß zur Veränderung

„Es gibt keine großen Entdeckungen und Fortschritte, solange es noch ein unglückliches Kind auf Erden gibt.“¹ oder „Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entzündet werden will“² – diese und andere Zitate über Kinder sind zwar weltweit bekannt, bleiben aber dennoch oftmals nur Weisheiten, an deren Umsetzung es mangelt. Eine Tatsache jedoch ist, dass Kindermeinungen, aber auch die von Jugendlichen nur allzu häufig keinerlei Beachtung finden. Trotz ihres kognitiven und kreativen Potentials, ihrer Fähigkeit Dinge konkret zu benennen, die sie stören oder bewegen, oder auch nur ihrer quantitativen Stärke – die Meinung von Kindern und Jugendlichen wird nur selten wahr- und ernst genommen.

Oftmals wird dabei jedoch vergessen, dass vor allem benachteiligte Kinder in Entwicklungs- und Schwellenländern eine relativ kurze Kindheit erleben und früh einer Einkommen schaffenden Tätigkeit nachgehen müssen. Sie tragen viel Verantwortung zum Überleben der Familie bei, werden jedoch in wichtige Entscheidungsprozesse ihrer Gesellschaft kaum eingebunden.

Auch in Deutschland wissen nur wenige Menschen um die Bedeutung wahrer Kinderpartizipation. Die Pädagogin Yvonne Vockerodt nennt als erste Assoziationen von Erwachsenen zum Thema Beteiligung von Kindern und Jugendlichen beispielsweise das „Jugendparlament“ oder Kinderräte (s. Vockerodt 2006, S. 1). Diese Aussagen seien zwar nicht falsch, die Beteiligung müsse jedoch bei den Erwachsenen beginnen. Erwachsene befänden sich in der Position, der Meinung und der Lebenswelt der Kinder authentisches Interesse entgegen zu bringen, sich an ihrem Leben zu beteiligen (vgl. Vockerodt 2006, S. 1f). Kinder und Jugendliche fühlten sich oftmals nicht ernstgenommen und zeigten dies dann in den unterschiedlichsten Bereichen (vgl. Vockerodt 2006, S. 2f).

Den Kindern und Jugendlichen eine Plattform zu bieten, auf der sie sich und ihre Lebenswelt frei ausdrücken und Belange einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen können, liegt ebenfalls im Aufgabenbereich der Erwachsenen. Es gibt mehrere

¹ Zitat von Albert Einstein (1879-1955), dt.-amerik. Physiker, 1921 Nobelpreisträger

² Zitat von Francois Rabelais (um 1494 - 1553), frz. Dichter

Arten, Kindern und Jugendlichen eine „Stimme“ zu geben – nicht zuletzt durch die eigene Mediengestaltung im Rahmen der sozialen Jugendarbeit im In- und Ausland. Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihre eigenen Belange zu äußern, aber darüber hinaus sich auch Kompetenzen anzueignen, die sich wiederum förderlich auf ihre private und berufliche Zukunft auswirken.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich im Kern mit dem Bereich des aktiven Mediengebrauchs in der sozialen Arbeit in Deutschland (d.h. Jugendarbeit), wie auch im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit in Indien. Zwei Medienprojekte dienen der Anschaulichkeit der eingangs beschriebenen Thematik und in beiden Fällen stehen Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der Bemühungen um mehr Kompetenz, Emanzipation, Förderung der kreativen und kognitiven Fähigkeiten und den zweckdienlichen, wie auch ästhetischen Selbstausdruck. Der handlungsorientierte, partizipative Ansatz der pädagogischen Medienarbeit (s. Kap. III, Abschn. 2.) stellt die Grundlage der folgenden Projektbeispiele dar. Um jedoch den Wandel der medienpädagogischen Arbeit im nationalen und internationalen Kontext transparenter zu gestalten und die Nutzung der Medien im entwicklungspolitischen Bereich aufzuzeigen, liefert die vorliegende Diplomarbeit auch einen Überblick über die wichtigsten Paradigmen und Positionen der Medienarbeit. Darüber hinaus werden die UN-Kinderrechtskonvention, wie auch die Millenniumserklärung aus dem Jahre 2000 als Grundlagen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit mit dem Zielbereich Kinder und Jugendliche angesprochen. In einer vergleichenden Schlussbetrachtung der beiden sozialen Medienprojekte sollen schließlich die Ergebnisse der Studie zusammengetragen und inhaltlich gewürdigt werden.

I. Kindheit und Jugend in zwei Welten

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in wichtigen Belangen ihrer Gesellschaft ist auch im 21. Jahrhundert noch keine Selbstverständlichkeit. Es existieren erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, jedoch lassen sich auch Übereinstimmungen ausmachen: Die Herkunftsschicht entscheidet oft auch über Bildungsstand und Armutsrisiko. Zudem besteht der UNESCO nach weltweit eine hohe Korrelation zwischen Bildungsdefiziten und Armut. Zum „Welttag der Alphabetisierung“ am 8. September 2009 stellte Koïchiro Matsuura, Generalsekretär der UNESCO, fest, dass nach wie vor 776 Millionen Erwachsene weltweit nicht lesen und schreiben können. Vor allem Frauen, indigene Völker, arme ländliche Bevölkerung, aber auch Kinder stellen einen Großteil der Analphabetenquote. 75 Millionen Kinder besuchen demnach keine Schule (vgl. UNESCO 2009).

So sind es also vor allem marginalisierte Bevölkerungsgruppen, die global am meisten unter dieser Korrelation leiden müssen. Für die vorliegende Diplomarbeit wurden die Bevölkerungsgruppen der benachteiligten Kinder und Jugendlichen in Deutschland und Indien untersucht, um ihre Lebenswelt und ihren Alltag nachvollziehbarer zu gestalten. Auf der Grundlage dieser Informationen soll im Laufe der Arbeit geprüft werden, ob nationale und internationale Organisationen ihnen durch ihre soziale Arbeit, im Rahmen der aktiven Medienprojekte, aus ihren Notlagen helfen können.

Um diese Fragen der Wirksamkeit ergründen zu können, müssen die gesellschaftlichen Zusammenhänge betrachtet werden, in denen die Kommunikationsstrukturen und -prozesse stehen. Erst dann wird ihr Leistungsvermögen einschätzbar.

1. Kinder in sozialen Brennpunkten in Indien und Deutschland

Da in der vorliegenden Arbeit zwei exemplarische Kindermedienprojekte in Deutschland und Indien den Kernteil der Studie bilden, wurde versucht, die Darstellung der gesellschaftlichen Situation lediglich auf die Projektregion zu beschränken. In Deutschland liegt das Hauptaugenmerk auf der Stadt Berlin (Bezirk Marzahn-Hellersdorf), das indische Projekt wurde jedoch in sieben unterschiedlichen Staaten Indiens umgesetzt. Daher wurde die Beschreibung der Situation benachteiligter

Kinder und Jugendlicher in Indien auf das gesamte Land ausgeweitet und fällt dementsprechend ausführlicher aus.

1.1. Situation der Benachteiligung in Indien

In kaum einem Land der Welt sind derart viele Gegensätze und parallele Gesellschaften zu beobachten wie in Indien. Einerseits kann sich dieses Land mit einer jahrtausendalten Geschichte und dem rasanten Aufstieg zu einer asiatischen Weltmacht rühmen, andererseits steht dem eine große Bürde der indischen Gesellschaft gegenüber: die extreme Armut weiter Teile der Bevölkerung.

Derzeit machen Kinder und Jugendliche bis 14 Jahren etwa 31,1% der indischen Gesamtbevölkerung aus, werden jedoch in erster Linie nicht als Subjekte, sondern häufig nur als Objekte ihrer Gesellschaft wahrgenommen (vgl. CIA 2009, *India*). Die Altershierarchie spielt eine sehr große Rolle in der indischen Kultur. So wird von den Kindern und Jugendlichen oftmals nicht mehr als Gehorsam und Unterwürfigkeit verlangt – ihre Meinung zu Dingen, die auch sie betreffen, ist nur selten gefragt (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. XI). Wichtiger als ihre psychische Leistungsfähigkeit ist ihre physische, die sie in den Dienst ihrer Familien stellen müssen, um das tägliche Überleben zu gewährleisten. Um die Lebenswelt der benachteiligten Kinder transparenter zu gestalten, sollte sie im Kontext der indischen Gesellschaftssituation betrachtet werden.

Gründe und Dimensionen der Armut

Eines der größten Probleme Indiens, das auch die gesamte Welt betrifft, ist sein enormes Bevölkerungswachstum. Von 1947 bis 2001 wuchs die indische Bevölkerung um fast 200 %, d.h. in 54 Jahren von ca. 345 Millionen auf 1.029 Milliarden. Nach einigen Schätzungen soll Indien im Jahre 2050 eine Bevölkerungszahl von ca. 1,4- 1,5 Milliarden aufweisen (vgl. Rothermund 2008, S. 220). Die Bevölkerungsexplosion, die sich in den ersten 50 Jahren nach der indischen Unabhängigkeit vollzog, ist in erster Linie auf die sinkende Sterberate und die gleichzeitig steigende Geburtenrate zurückzuführen. Auch die Kindersterblichkeitsrate sank von 146 pro 1000

Geburten (1951-1961) auf 63 (bis etwa 2001). Dies war und ist vor allem der verbesserten gesundheitlichen Versorgung zuzuschreiben (vgl. Rothermund 2008, S. 221). Dennoch leidet noch immer ein Großteil der ländlichen Bevölkerung Indiens unter dem mangelhaften Zugang zu Gesundheits- und Sanitäreinrichtungen. In den Slums der Megastädte Indiens zeichnet sich eine ähnlich prekäre Lebenssituation ab (vgl. Plan Deutschland 2007/2008, *Programmbericht*).

Die Unterernährung ist in Indien, laut des indischen Nobelpreisträgers Amartya Sen, schwerwiegender als in Schwarzafrika (vgl. Rothermund 2008, S. 259). Die Mangelerscheinungen, die vor allem bei Frauen, Kindern und alten Menschen auftreten, zeigen sich in Formen der Anämie oder starker Wachstumsprobleme bei Kindern. Vermeidbare Krankheiten, die durch Nahrungs- und Hygienedefizite (z.B. Durchfall) entstehen, führen noch immer häufig zum Tod von zahlreichen Menschen in Indien.

Die große Bevölkerungsdichte (ca. 324 Menschen pro Quadratmeter) führt vor allem in den Megastädten Indiens zu einer enormen Wohnungsnot und dem Aufbau von sehr dichtbesiedelten Slums, in denen die Ärmsten unterkommen (vgl. Rothermund 2008, S. 221). Etwa die Hälfte der Bevölkerung Mumbais, der Hauptstadt des Nordindischen Staates Maharashtra und Filmhauptstadt Indiens, lebt beispielsweise in Slums (vgl. Schweizer 2004, S. 240).

Die Urbanisierungsrate in Indien ist trotz dieser Zahlen relativ gering. Nur etwa 28 % der indischen Bevölkerung lebt in Städten, der Rest von ihnen ist in ländlichen Regionen angesiedelt (vgl. Rothermund, S. 221).

Die Dimensionen der Armut in Indien sind sehr weitreichend. 2006 lebten einem Regierungsbericht zufolge 27,8 % der indischen Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze, „die absolute Zahl der Armen beträgt 300 Millionen“ (s. Rothermund 2008, S. 255). Es gibt zudem eindeutige Hinweise auf die „Korrelation von Analphabetismus und Armut“, wie beispielsweise im ärmsten Bundesstaat Indiens, Bihar. Die Analphabetenquote beträgt hier 53 %. Derzeit können etwa 35 % der indischen Bevölkerung weder lesen noch schreiben und verdienen durchschnittlich „0,43 US-Dollar pro Tag“ (s. Rothermund 2008, S. 260).

Als Ziel der Bevölkerungspolitik Indiens im Jahre 2000 wurde festgelegt, dass der Bestand der Bevölkerung gesichert werden, es jedoch zu keinem weiteren Wachstum kommen sollte (vgl. Rothermund 2008, S.226ff).

Während bereits einige Staaten im südlichen Indien der vorgegebenen TFR („Total Fertility Rate“, a. d. Engl. „Gesamt-Fruchtbarkeitsrate“) von 2,1 bis zum Jahre 2010 sehr nahe kommen, ist im patriarchalen Norden Indiens eine deutliche Geburten-senkung noch immer nicht zu erkennen (vgl. Rothermund 2008, S. 226f). In Staaten wie Uttar Pradesh existiert noch immer die frühe Kinderheirat, trotz Verbotes seitens der indischen Regierung. Diese frühe Verheiratung von Mädchen führt wiederum zur früheren Empfängnis und einer hohen Kinderzahl.

Auch die Vorliebe für Jungen ist im Norden ausgeprägter als im Süden Indiens. Dies hat zur Folge, dass eine Frau, die bisher nur Mädchen geboren hat, immer wieder versuchen wird, auch einen Jungen zu gebären (vgl. Rothermund 2008, S.228f).

Benachteiligung der Frauen und Mädchen in Indien

„Der Vorzug eines Sohnes ist so alt wie die indische Gesellschaft selbst.“ (s. Kakar 2006, S. 48). Die Geburt eines Sohnes in Indien wird folglich nie mit der einer Tochter gleichgesetzt. Lediglich in wenigen Landesteilen, wie dem Nordosten oder im Südwesten Indiens – in denen das Erbrecht eher matriarchalisch ausgelegt wird – begrüßt man auch die Geburt mehrerer Töchter. Im patriarchalen Norden und anderen Teilen Indiens hingegen, wird die Geburt mehrerer Töchter hintereinander als Unglück betrachtet. Dies hat unterschiedliche Gründe: Zum einen gibt das traditionelle Indien vor, dass die Familie der Braut eine meistens sehr hohe Mitgift an den Bräutigam zahlen muss. Hinzu kommt, dass eine Tochter häufig als Bürde angesehen wird, da sie weder viel zum Lebensunterhalt beiträgt, noch bei ihrer Heirat etwas einbringt, sondern nur als „Gast“ im elterlichen Haushalt verweilt (vgl. Kakar 2006, S.51ff/ S. 59).

Ein weiteres Problem stellt der fehlende Frauenanteil in der indischen Bevölkerung dar. Zahlen aus dem Jahr 2001 halten fest, dass in Relation zu 1.000 Männern lediglich 933 Frauen zu zählen sind (vgl. Rothermund 2008, S.222). Das Frauendefizit erschließt sich beispielsweise durch das gezielte Abtreiben weiblicher Föten, das zwar

gesetzlich verboten ist, jedoch nur schwer verfolgt werden kann. Es ist den Ärzten seit 1994 zwar untersagt, „pränatale medizinische Diagnostik“ anzuwenden, dennoch geben zahlreiche Mediziner Auskunft über das Geschlecht des ungeborenen Kindes und beeinflussen so möglicherweise die Entscheidung der werdenden Eltern (s. Rothermund 2008, S.222).

Auch die frühe Verheiratung ist für zahlreiche Mädchen nur schwer zu ertragen und obwohl die Kinderheirat gesetzlich verboten ist, werden viele Mädchen in Indien bereits im Alter von 12 Jahren in die Ehe geschickt. Die jungen Schwiegertöchter werden oft schwer vernachlässigt und nur unzureichend medizinisch behandelt, es sei denn, sie haben Jungen geboren (vgl. Rothermund 2008, S. 222). Durch Zählungen wurde erwiesen, dass vor allem in Nordindien die Zahl der Todesfälle zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr zunehmen (vgl. Rothermund 2008, S.222).

Die hohe Analphabetenrate ist ein weiterer Hinweis für die Vernachlässigung der weiblichen Bevölkerung. 2001 ergaben Erhebungen, dass nur 53 % der Frauen lesen und schreiben können, während es bei den Männern nahezu 76% sind (vgl. Rothermund 2008, S.222f). Das Lesen und Schreiben wird vor allem bei Frauen der ländlichen Gesellschaft nicht als notwendig betrachtet. Die Bildung ist für sie als Ehefrau, Mutter und Schwiegertochter oft nur nebensächlich (vgl. Rothermund 2008, S.222f/ vgl. Kakar 2006, S. 60ff).

Probleme des Bildungssektors in Indien

Trotz allgemeiner Schulpflicht macht sich auch hier die Kluft zwischen armer und reicher Bevölkerung in Indien deutlich bemerkbar. Schuluniformen und -material sind relativ teuer und große Teile der Bevölkerung sind nicht in der Lage, das notwendige Geld für die Schulbildung ihrer Kinder aufzubringen oder brauchen die Arbeitskraft der Kinder, um das notwendige Haushaltsgeld zu verdienen (vgl. Wikipedia 2009, *Mumbai*).

Nach der Unabhängigkeit 1947 wurde zwar eine Grundschulpflicht in Indien eingeführt, die jedoch nicht die erwartete Wirkung hatte. Die Zahl der Schulabbrecher stieg von Jahr zu Jahr und Anfang der 90er Jahre waren es bereits 73 % der Schüler, die vorzeitig den Schulbesuch aufgaben. Bis 2003 sank die Anzahl der Schulabbre-

cher zwar auf etwa 31 %, die Quote erlaubt jedoch den Schluss, dass noch immer viele Familien ihre Kinder frühzeitig von der Schule nehmen (vgl. Rothermund 2008, S.232). Auch die Gewalt an den Schulen bietet immer wieder Anlass die Schule abzubrechen. Diese wird in Indien häufig von Lehrern gegen ihre Schüler ausgeübt, da sie zum Teil nur mangelhaft pädagogisch ausgebildet wurden oder einfach mit der großen Schülerzahl (durchschnittlich werden 58 Schüler von einem Lehrer unterrichtet) überfordert sind (vgl. Rothermund 2008, S.232f).

Das Interesse an der Grundbildung ist in der indischen Bevölkerung aber tendenziell gestiegen. Da jedoch ein Lehrermangel vorherrscht, kann dieser steigenden Nachfrage nur schwer entsprochen werden. Die indische Regierung versucht dem mit sog. „Erziehungsarbeitern“ entgegenzuwirken (s. Rothermund 2008, S. 233). So hat sich zwar die Bildung in Indien ausweiten können, die Analphabetenquote ist derzeit jedoch noch immer sehr hoch.

Fazit

Die Benachteiligung in Indien begründet sich auf zahlreichen Defiziten der indischen Politik, aber auch auf dem enormen Bevölkerungswachstum und gesellschaftlichen Traditionen und Restriktionen Indiens (z.B. das Kastenwesen). Trotz gesetzlicher Schranken, die versuchen Ordnung in das indische Gesellschaftssystem zu bringen und den karikativen Maßnahmen von Nichtregierungsorganisationen (im Folgenden „NGO“ genannt), treiben die Armut und gesellschaftliche Konventionen viele der Menschen in Verzweiflungs- und Straftaten. So ist das Abtreiben weiblicher Föten oft nur ein Weg für Familien, an einer Verschuldung durch hohe Mitgiftzahlungen vorbeizukommen. Zudem können sich männliche Nachkommen aktiv am Lebensunterhalt beteiligen, während Mädchen physisch weniger belastbar sind und lediglich als stationäre Gäste der Familie gelten.

„Kinderarbeit, Zwangsprostitution und Missbrauch“ zählen zu den häufigsten Kinderrechtsverletzungen in Indien (s. Plan Deutschland 2007/2008, *Programmbericht*). Aber auch Entscheidungen wie den Verkauf der eigenen Töchter in die Prostitution, die frühe Kinderheirat, Bettelerei und Kinderarbeit, haben ihren Ursprung oftmals in der Armut.

Derzeit sind über 36 % der Kinder in Indien nicht registriert, da das Ausstellen einer Geburtsurkunde Geld kostet, Meldestellen nur oft schwer erreichbar sind oder viele Eltern ihre Rechte nicht kennen (vgl. Plan Deutschland 2009, *Fokus Mädchen*). Eine Geburtsurkunde ist jedoch Voraussetzung dafür, dass Kinder medizinische Behandlungen in Krankenhäusern erhalten, sich zu Prüfungen in Schulen anmelden können und auch vor Ausbeutung und Missbrauch geschützt werden (vgl. Plan Deutschland 2009, *Fokus Mädchen*).

Obwohl die Kindheit der Heranwachsenden in Indien nur kurz andauert, werden sie häufig aufgrund gesellschaftlicher Traditionen, die eine Sozialisation durch altersbedingte Hierarchie vorschreibt, nur wenig ernst- und als Individuen wahrgenommen. Früh müssen sie bereits Verantwortung für den elterlichen oder gar eigenen Haushalt tragen, werden aber dennoch nur selten respektiert und in wichtige Entscheidungen ihrer Gesellschaft eingebunden.

1.2. Situation der Benachteiligung in Deutschland (Berlin)

Auch in Deutschland, einem der reichsten Staaten der Erde, leben zahlreiche Kinder und Jugendliche in Benachteiligung. Je nach Herkunftsschicht müssen nicht wenige Kinder in Deutschland in Armut aufwachsen (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 18). Die UNICEF-Studie „Child Poverty in Rich Countries 2005“ besagt, dass ungefähr 10,2 % aller Kinder in Deutschland in Haushalten mit weniger als 50 % des durchschnittlichen Nettoeinkommens auskommen müssen und so als bedürftig bezeichnet werden können (vgl. UNICEF 2005, S. 4).

In einer anderen Studie im Auftrag des Kinderhilfswerks „World Vision“ aus dem Jahre 2007 ging aus der repräsentativen Befragung von 1592 Kindern (acht bis elf Jahre) und ihren Eltern hervor, dass benachteiligte Kinder vor allem aus unteren Herkunftsschichten stammen (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 18).

Mangelnde Bildung und Armut

Auch in Deutschland lässt sich eine Korrelation zwischen Armut und Bildungsdefiziten feststellen. Der Begriff „Armut“ sollte jedoch nicht nur auf das zur Verfügung stehende Einkommen beschränkt werden, sondern die Lebenslage der Kinder und

Jugendlichen, die sich in einem sog. „Teufelskreis“ befinden, miteinbeziehen (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 73). Ein schwaches Einkommen gepaart mit starken Bildungsdefiziten führt oftmals zum Ausschluss aus gesellschaftlichen Kreisen, wie auch der Minderung individueller Entwicklungschancen. Zwei Indikatoren, die eine wohlhabende Position innerhalb der deutschen Gesellschaft sichern, sind zum einen der erreichte oder noch zu erreichende Bildungsstand und zum anderen eine erfolgreiche Eingliederung ins Erwerbstätigendasein (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 73f).

Als Hauptmerkmal für die untere Herkunftsschicht der „World Vision Kinderstudie 2007“ wurde der Bildungsstand der Eltern festgelegt, die in diesem Fall höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen³. Für 23% dieser Heranwachsenden gilt, dass die Eltern arbeitslos sind oder es in den letzten zwei Jahren waren (39%). Kinder und Jugendliche aus den neuen Bundesländern (21%, bzw. 47%), wie auch Kinder mit Migrationshintergrund (14%, bzw. 34%) sind ebenfalls erhöht von der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern betroffen (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 77).

Demographie und Arbeitslosigkeit

2009 leben etwa 82 Millionen Menschen in Deutschland. Anders als in Indien zeichnet sich die Altersstruktur des Landes durch eine hohe Anzahl älterer Menschen über 65 Jahre aus, die etwa 20,3 % der Gesamtbevölkerung ausmachen. Kinder und Jugendliche bis 14 Jahren machen lediglich 13,7 % der deutschen Bevölkerung aus (Zahlenquelle: CIA 2009, *Germany*). Dennoch gibt es auch hier Städte und Regionen, die noch eine relativ junge Altersstruktur aufweisen. Berlin, als Hauptstadt Deutschlands, liegt mit dem Durchschnittsalter seiner Einwohner (2007: 42,5 Jahre) etwas unter dem Altersdurchschnitt der Restbevölkerung Deutschlands (43,8 Jahre).

Der Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf, in dem auch das deutsche Medienprojekt der vorliegenden Arbeit stattfand, gilt als ein relativ junger Stadtteil Berlins (durchschnittliches Alter 2006: 40,6 Jahre), in dem es den höchsten Anteil der 15 bis 25 Jährigen (16,6%) in Berlin gibt (vgl. Augustin 2006, S. 8).

³ Anm. d. Verf.: In der Studie waren es 9% der befragten Kinder, die zur Unterschicht und 19% die zur unteren Mittelschicht gehörten (d.h. ca. 73-74% der Eltern haben einen Hauptschulabschluss).

Jedoch hat sich die Altersstruktur auch hier sehr verändert. Die Bevölkerung im einst jüngsten Bezirk Berlins wird immer älter, da zahlreiche junge Menschen und Familien dort wegziehen. Bis 2020 soll kein Berliner Bezirk so viele Einwohnerzahlen verlieren wie Marzahn-Hellersdorf (-19.000, d.h. -7,4 %). Alle Altersgruppen unter 45 Jahren werden abnehmen, am stärksten aber trifft es die Gruppe der 6 bis 18 Jährigen (Rückgang um 37% bzw. 45%) (vgl. Augustin 2006, S. 4).

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Neben Neukölln und Lichtenberg-Hohenschönhausen, gehört Marzahn-Hellersdorf zu den sozial-schwächsten Bezirken der Hauptstadt. Obwohl der Stadtteil noch relativ jung ist, wurden aufgrund des Geburtenrückgangs, wie auch der Wegzüge seit Beginn der neunziger Jahre in andere Stadtteile, zahlreiche Schulen, Kitas und andere Einrichtungen geschlossen (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003).

Während die Arbeitslosenquote 2009 im Bundesdurchschnitt bei 8,3 % liegt, ist diese im Osten Deutschlands wesentlich höher (12,8) und liegt im Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf bei ca. 16 %. (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009) Viele der Menschen leben in sog. „Hartz IV- Bedarfsgemeinschaften“ (24,6 %) (vgl. Statistik Berlin Brandenburg 2009, S. 31).

Im Jahre 2003 war jeder 17. Bürger in Marzahn-Hellersdorf auf Sozialhilfe angewiesen, die Mehrheit der Empfänger waren Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (57 %) (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 24).

Zur sozialen Infrastruktur lässt sich feststellen, dass einige Haupt- und Realschulen im Bezirk ansässig sind, jedoch nur wenige Gymnasien (5) (vgl. Berlin.de 2009, *Berlin*).

Rechtsextremismus

Auch wenn alle Stadtteile ihr Entwicklungspotential haben, ist die soziale Spaltung in Marzahn-Hellersdorf deutlich erkennbar. Vor allem die nördlichen Regionen des Bezirks können als sog. „Brennpunkte“ bezeichnet werden. In diesen Stadtteilen ist auch der Rechtsextremismus besonders stark verbreitet. Viele junge Zuläufer der rechtsradikalen Szene stammen aus nicht intakten Familien, in denen die soziale Sicherheit oftmals fehlt. So fühlen sich zahlreiche Jugendliche aufgrund der Arbeitslosigkeit, damit einhergehender Perspektivlosigkeit und auch Enttäuschung häufig

von den populistischen Aussagen rechtsextremer Vereinigungen angesprochen und suchen durch diese Bestätigung und eine feste Gemeinschaft. Das Wegbrechen der sozialen Infrastruktur wird von den Einwohnern Marzahn-Hellersdorfs stark kritisiert (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 30).

Orte, die eine gewisse Infrastruktur bieten und an denen es möglich ist, sich zu treffen und auszutauschen, stellen ein Bedürfnis für fast alle Jugendlichen dar. Seit Mitte der neunziger Jahre sind jedoch zahlreiche kulturelle Einrichtungen und Jugendhäuser in Marzahn-Hellersdorf geschlossen worden (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 87).

In den Jugendeinrichtungen, die nach wie vor bestehen, versuchen einige rechtsextreme Bewegungen, wie beispielsweise die „Jungen Nationaldemokraten“ (JN), die Kinder und Jugendlichen von Marzahn-Hellersdorf für ihre Ideen einzunehmen (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 44f). So flüchten viele benachteiligte Heranwachsende des Bezirks in die rechtsextreme Szene, da sie in ihren Familien keine Orientierung oder feste Strukturen vorfinden und sich diese innerhalb einer rechten Vereinigung erhoffen, in denen „gesellschaftlich wirksame Familienbilder“ eine große Rolle spielen (s. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S.73).

Rassistische und rechtsextreme Auswüchse verbreiten sich oftmals besonders gut auf einer bereits bestehenden Alltagskultur der Ausgrenzung. Solange keine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Themen stattfindet und sie nicht in Frage gestellt werden (z.B. in Jugendeinrichtungen), bestätigen sich oftmals derartige Haltungen in Cliques und Peergroups (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 76). Daraus ergibt sich ein großer Bedarf an pädagogischer Arbeit, die sich vor allem mit interkulturellen und vorurteilsbehafteten Themen auseinandersetzt. Zahlreiche Kinder fallen jedoch durch die Angebote der Jugendeinrichtungen, die sich mit vorurteilsbewusster Arbeit beschäftigen, da zu wenige Einrichtungen in Marzahn-Hellersdorf vorhanden sind (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 76f). Dabei sind es vor allem Heranwachsende zwischen 10 und 13 Jahren, die sehr beeinflussbar und für demagogische Anschauungen besonders empfänglich sind und die Jugendeinrichtungen als Alternative zu rechtsextremen Vereinigungen erkennen könnten (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S.77).

Fazit

Kinder und Jugendliche haben in Deutschland je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Chancen und Gestaltungsspielräume. Die schlechteren Lebensumstände von Kindern unterer Herkunftsschichten prägen ihre Sozialisation von Beginn an und wirken oftmals wie ein Teufelskreis. Armut, fehlende Sicherheit und Halt innerhalb der Familien stoßen häufig eine Kausalkette an, die wiederum zur Verminderung der Teilhabe in vielen gesellschaftlichen Bereichen führt.

In einer Familie, in der „materieller Druck und existentielle Sorgen“ vorherrschen, sind Eltern oft zu überfordert, um sich ausreichend mit ihren Kindern zu beschäftigen (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 17). Auch in der Schule als Sozialisationsinstanz erfahren benachteiligte Kinder und Jugendliche nur selten einen Ausgleich, da in den jeweiligen öffentlichen Schulformen oftmals die Zeit fehlt, sich jedem Kind ausreichend anzunehmen und es individuell zu fördern. Die Schichtzugehörigkeit wirkt sich zudem auf Vereinstätigkeiten und die Inanspruchnahme sonstiger „Kreativangebote“ aus (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 17). Für viele benachteiligte Kinder gehört der passive Medienkonsum (v.a. Fernsehen) zur beliebtesten Form der Freizeitgestaltung. „Kinder aus sozial schwächeren Familien unterliegen [daher] auch angesichts ihres Medienkonsums häufiger der Gefahr einer kommunikationsarmen Ausgestaltung ihres Alltags.“ (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 183)

Im Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf, dem Ort des deutschen Projektbeispiels „ahb-Reporter-Team“, lassen sich die vorangegangenen Thesen bestätigen. Hier wird deutlich, wie sehr sich die sozialen Unterschiede und die Herkunft innerhalb der Bevölkerung nachhaltig auf das Leben der Marzahner und Hellersdorfer Kinder und Jugendlichen auswirken.

Die benachteiligten Heranwachsenden des Bezirks sind häufiger auf sich allein gestellt. Vielen fehlt es oft an Sicherheit, Antrieb und gezielter Förderung, sowohl aus der Familie, der Schule oder den Peergroups. Die hohe Dichte hilfsbedürftiger Familien oder die Schließung kultureller Einrichtungen fördern rechtsextreme und demokratiegefährdende Phänomene. In der Konsequenz besteht ein hoher Bedarf an Arbeit schaffenden Maßnahmen, aber ebenso ist vermehrt die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Heranwachsenden von großer Bedeutung.

II. Entwicklungspolitik zur Umsetzung der Kinderrechte

1. UN-Kinderrechtskonvention und Millenniumsziele

Entwicklungspolitik und –zusammenarbeit sind wichtige politische Standpfeiler der deutschen, wie auch internationalen Politik. Zahlreiche Länder der Erde leiden heute noch unter vermeidbaren Problemen wie Nahrungsmangel, Bildungsdefiziten, großer Armut oder den Schwächen ihres Gesundheitssystems. Wohlhabende Industrieländer haben sich daher bereit erklärt, durch Regierungshand, in Form von NGOs und politischen und sozialen Verbänden, diese Defizite zu bekämpfen und anhand der Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit das weltweite Geschehen positiv zu beeinflussen. Da Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt aufgrund ihrer Unmündigkeit und ihrer physischen Schwäche besonders von derartigen Problemen betroffen sind, wurden einige Regierungsprogramme und Kooperationen im Bereich der Entwicklungspolitik, wie beispielsweise die „Konvention über die Rechte des Kindes“ oder die „Millenniumsentwicklungsziele“ („MDGs“) der Vereinten Nationen auf den Weg gebracht, um eine nachhaltige Verbesserung ihrer weltweiten Lebensumstände zu erwirken.

Die „Konvention über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen (UN) trat am 20. September 1990 in Kraft und ist mittlerweile von allen Staaten der Erde, bis auf die USA und Somalia ratifiziert worden. In diesem Abkommen wurde festgelegt, welche Pflichten und Umstände zu wahren sind, um das Wohl eines Kindes nicht zu gefährden. Insgesamt umfasst der Vertrag 54 Artikel (Hauptteil 41 Artikel), in denen die Vertragsstaaten die Verantwortung für die Schaffung angemessener Verhältnisse und positiver Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche übernehmen.

Der Kinderhilfsorganisation der Vereinten Nationen „UNICEF“ zufolge liegen der Kinderrechtskonvention folgende Prinzipien zugrunde (vgl. UNICEF.de 2009):

- „Das Recht auf Gleichbehandlung: Kein Kind darf benachteiligt werden - sei es wegen seines Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Staatsbürgerschaft, seiner Sprache, Religion oder Hautfarbe, einer Behinderung oder wegen seiner politischen Ansichten.“

- „Wohl des Kindes hat Vorrang: Wann immer Entscheidungen getroffen werden, die sich auf Kinder auswirken können, muss das Wohl des Kindes vorrangig berücksichtigt werden - dies gilt in der Familie genauso wie für staatliches Handeln.“
- „Das Recht auf Leben und Entwicklung: Jedes Land verpflichtet sich, in größtmöglichem Umfang die Entwicklung der Kinder zu sichern - zum Beispiel durch Zugang zu medizinischer Hilfe, Bildung und Schutz vor Ausbeutung und Missbrauch.“
- „Achtung vor der Meinung des Kindes: Alle Kinder sollen als Personen ernst genommen und respektiert und ihrem Alter und Reife gemäß in Entscheidungen einbezogen werden.“

Quelle: <http://www.unicef.de>

Vor allem der letzte Grundsatz trägt für diese Arbeit eine entscheidende Bedeutung mit sich: das Recht des Kindes auf Respekt und Partizipation.

Aufgrund des großen Umfangs der Kinderrechtskonvention entschied sich UNICEF, die Übereinkunft vereinfacht und kindgerecht in zehn Grundrechte des Kindes aufzuschlüsseln (s. UNICEF Deutschland 2009):

1. Gleichheit
2. Gesundheit
3. Bildung
4. Spiel und Freizeit
5. Freie Meinungsäußerung und Beteiligung
6. Gewaltfreie Erziehung
7. Schutz im Krieg und auf der Flucht
8. Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung
9. Elterliche Fürsorge
10. Besondere Fürsorge und Förderung bei Behinderung

Deutschland ist Mitglied des Staatenverbundes der Vereinten Nationen und wichtiger Träger der weltweiten Entwicklungszusammenarbeit. Daher hat sich die

deutsche Bundesregierung neben 188 anderen Staaten beim Gipfeltreffen der UN im September 2000 in New York auch bereit erklärt, ihre Entwicklungspolitik nach der sogenannten „Millenniumserklärung“ auszurichten und ihre entwicklungspolitischen Ziele die der internationalen Gemeinschaft anzupassen. Aus dieser Millenniumserklärung formten sich später die Millenniumsentwicklungsziele heraus, die von allen 189 Staaten der UN bis zum Jahre 2015 in Zusammenarbeit erreicht werden sollen.

- MDG 1: Den Anteil der Weltbevölkerung, der unter extremer Armut und Hunger leidet, halbieren
- MDG 2: Allen Kindern eine Grundschulausbildung ermöglichen
- MDG 3: Die Gleichstellung der Geschlechter fördern und die Rechte der Frauen stärken
- MDG 4: Die Kindersterblichkeit verringern
- MDG 5: Die Gesundheit der Mütter verbessern
- MDG 6: HIV/AIDS, Malaria und andere übertragbare Krankheiten bekämpfen
- MDG 7: Den Schutz der Umwelt verbessern
- MDG 8: Eine weltweite Entwicklungspartnerschaft aufbauen

(s. BMZ 2009, *Millenniumsziele*)

1.1. Veränderungen seit Ratifizierung der Konventionen

Seit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention, wie auch der Millenniumserklärung, hat sich dem Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) nach einiges zur Verwirklichung der Endziele getan. Dem Weißbuch der BMZ lässt sich entnehmen, dass einige Entwicklungsziele wie das Streben nach Grundbildung für alle Kinder und die Gleichstellung der Geschlechter besser zu erreichen sind als andere. Aufgrund der aktuellen Weltwirtschafts- und Lebensmittelkrise und der dadurch immer größer werdenden Armut sind jedoch andere Ziele, wie die Halbierung der weltweiten Armut, stark gefährdet.

NGOs wie UNICEF, die Kinderorganisation der UN, verzeichneten jedoch acht Jahre nach Ratifizierung der Millenniumserklärung und 20 Jahre seit Verabschiedung der

Kinderrechtskonvention zu wenige Fortschritte zugunsten der Kinder. Noch immer sterben weltweit jährlich etwa 9,7 Millionen Kinder unter fünf Jahren (vgl. UNICEF.de 2008). Die Kindersterblichkeitsrate unter fünf Jahren stellt für UNICEF einen Gradmesser für den Fortschritt und die Entwicklung eines Landes dar (vgl. UNICEF 2007, S.232ff). Sie ist das Ende einer Kausalkette, die durch Armut, Nahrungsmittelknappheit, Mängel des Gesundheitssystems und anderen Defiziten in Entwicklungs- und Schwellenländern angestoßen wird.

Kinder zu stärken und sie zu befähigen, ihre Gedanken und Meinungen frei auszudrücken, gehören mitunter zu den wichtigsten Aspekten der Kinderrechtskonvention (Artikel 12 und 13).

Gibt man Kindern die Möglichkeit, sich frei auszudrücken und Dinge, die sie berühren, beängstigen oder ihnen Probleme bereiten, eigenständig zu nennen, können die Belange ausgemacht werden, die sie wirklich tangieren und nicht nur die, die den Erwachsenen ins Auge fallen. Des Weiteren erschließt ihnen die Kommunikation ihrer Sehnsüchte und Ängste durch Medien neue Wege, so dass ihre Anliegen auch von Politikern und anderen Institution deutlich wahrgenommen und sie dazu genötigt werden, sich um die adäquate Umsetzung der Konvention und MDGs zu bemühen.

Im folgenden Kapitel sollen Medien als entwicklungs- und bildungspolitisches Instrument betrachtet werden. Zunächst wird die Wirkungsweise bildender Massenmedien in Entwicklungsländern kurz dargestellt, um anschließend den Wandel entwicklungspolitischer Bemühungen im Medienbereich zu thematisieren.

III. Medien als entwicklungs- und bildungspolitisches Instrument

In zahlreichen Ländern in denen Entwicklungszusammenarbeit eine Notwendigkeit darstellt, wird oftmals das extern einfließende, entwicklungsfördernde Wissen, das durch Medien verbreitet und möglichst umgesetzt werden soll, nicht grundlegend verstanden. Es ist jedoch von großer Bedeutung, exogenes Wissen in das lokale Wissen der Bevölkerung mit einzubinden, da nur so das Bewusstsein der Bevölkerung für nachhaltige Entwicklung gestärkt werden kann (vgl. Basting 2007, S. 99).

Demnach kann mit der bloßen Verbreitung entwicklungsfördernder Informationen durch Medien und ihrer Rezeption nicht unmittelbar auch das Verständnis und die Akzeptanz der Bevölkerung für die verbreiteten Inhalte erwartet werden.

Es gilt die Skepsis der Bevölkerung zu minimieren und die Angst vor Neuem zu nehmen. Um das zu bewältigen, müssen außen entstehende Entwicklungsimpulse und die dazugehörige Terminologie in wohlbekannte Strukturen (in das sog. „lokale Wissen“) der Bevölkerung eingebettet werden (vgl. Basting 2007, S. 99).

Daraus lässt sich schließen, dass der Medieninhalt für die rezipierende Bevölkerung medienpädagogisch wertvoll und ansprechend gestaltet werden müsste, um darin auch bildungspolitische Botschaften zu platzieren. Diese würden subtil vermittelt und dadurch häufig positiver aufgenommen werden können. In Entwicklungs- und Schwellenländern wie beispielsweise Indien, das auch das exemplarische Entwicklungsland dieser Arbeit darstellt, spielen subtile, bildungs- und entwicklungspolitische Inhalte in den Medien eine wichtige Rolle.

In den achtziger Jahren wurde beispielsweise „Doodarshan“, der öffentlich-rechtliche Fernsehsender Indiens, vor allem zur Realisierung „entwicklungsorientierter“ Ziele gegründet und trug zur Verbreitung „staatlicher Entwicklungs- und Bildungsprogramme“ wesentlich bei (s. Schneider 2007). 1992 verlagerte sich der Schwerpunkt „Doordarshan´s“ auf familienorientierte Unterhaltungsprogramme, besonders Fernsehserien wurden immer häufiger produziert. Hiervon erhoffte sich die indische Regierung eine verstärkte Integration aller Teile der fassettenreichen indischen Gesellschaft. Die Intention war, innerhalb der Bevölkerung ein Gefühl

einer „nationale[n] Gemeinschaft“ zu wecken (s. Schneider 2007). Zudem sollten die Zuschauer möglichst viele „entwicklungsförderliche Einstellungen“ der Serienprotagonisten annehmen (s. Schneider 2007). Als Vorbild der indischen Serien dienten lateinamerikanische Telenovelas.

Eine Art der sozialen Bildung wurde geschaffen und sollte vom Volk so gut wie möglich angenommen werden. Nach der Einführung pädagogisch wertvoller Sendungen nahm die Fernsehrezeption in Indien rasant zu. Bis Ende der achtziger Jahre produzierte „Doodarshan“ 40 Serien, stets nach demselben Muster und erreichte dabei bis zu 50 Millionen Zuschauer (vgl. Schneider 2007).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit geht jedoch über die bloße Rezeption entwicklungsfördernder Medien hinaus und liegt somit auf der aktiven Produktion von Klein- und Basismedien als Instrument entwicklungs- und bildungspolitischer Bemühungen. Die Zielgruppen der Medienarbeit sind benachteiligte Kinder und Jugendliche in Deutschland und Indien. Um jedoch den Wandel bis hin zu dieser partizipativen Entwicklungsstrategie nachvollziehbar zu gestalten, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit den verschiedenen Herangehensweisen und Paradigmen der Medienförderung.

1. Entwicklungskommunikation und Medienförderung

Neben den allgemeinen Bereichen der Entwicklungszusammenarbeit, wie beispielsweise Armutsbekämpfung oder die Entwicklung eines funktionierenden Gesundheitssystems, bemühen sich die deutsche Bundesregierung und zahlreiche NGOs in vielen Ländern der Erde auch um Demokratisierung, Stärkung der Partizipation benachteiligter Menschen und den Aufbau einer funktionierenden, unabhängigen Medienlandschaft (vgl. BMZ 2009, *Leitmotive*). Die Bemühungen um die Verbesserung der Medienlage reichen von der Aufhebung der Zensur und Förderung freier journalistischer Berichterstattung über Journalistenausbildungen, bis hin zur aktiven Einbindung benachteiligter Menschen in die Medienproduktion.

Die Maßnahmen der Bundesregierung und NGOs in diesem Bereich sollen auch den Weg der Medien als „vierte Gewalt“ ebnen und somit eine Kontrollinstanz für politische Geschehnisse und gesellschaftliche Geschehnisse schaffen.

Die Entwicklungskommunikation als weiterentwickelter Ansatz der reinen Massenmedienförderung definiert in erster Linie die Integration medialer Tools zur Förderung interpersoneller Kommunikation. Der Begriff der Entwicklungskommunikation (a. d. Engl. „development communication“) beschreibt eine relativ junge Kommunikationsstrategie, beruhend auf Erkenntnissen der soziokulturellen Bedürfnisse benachteiligter Bevölkerungsgruppen und den Erfahrungen der partizipativen Medienproduktion (vgl. Oepen 2004, S. 56).

Im folgenden Abschnitt soll zunächst ein relativ kurzer Einblick in die deutsche Medienförderung gewährt werden (Kap. III, Abschn. 1.1.), um dann die Entwicklungskommunikation als einen der Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit näher zu betrachten (Kap. III, Abschn. 1.3.). Die Paradigmenwechsel innerhalb der entwicklungspolitischen Mediennutzung veranschaulichen die unterschiedlichen Ansätze internationaler Medienarbeit (Kap. III, Abschn. 1.2.).

1.1. Deutsche Massenmedienförderung und Entwicklungskommunikation

Nach kriegerischen Konflikten oder dem Ende von totalitären, politischen Systemen ist oftmals eine Restrukturierung, bzw. ein Neuaufbau der Medienlandschaft im jeweiligen Land von großer Bedeutung. Neben der Informationsübermittlung und dem Meinungsaustausch, den Medien anstoßen können, sollen sie auch ihre Rolle als Kontrollgremium über Staat und Gesellschaft im Land übernehmen.

Die deutsche Bundesregierung schaffte es, über 20 Jahre (1970-1990) einen Vorreiterposten in der weltweiten Medienförderung einzunehmen. Deutschland verfügte bereits in den siebziger Jahren über das notwendige Know-how im Medienbereich und war – nicht zuletzt aufgrund seiner relativ unbedeutenden kolonialen Vorgeschichte – als Medien-Aufbauhelfer weltweit gern gesehen (vgl. Keune 2002, S.1). Zu Beginn versuchte man sich an der ausschließlichen Ausbildung ausländischer Medienschafter im eigenen Land, man erkannte jedoch relativ schnell, dass die Förderung der Medienproduzenten im eigenen Land zu aufwändig war. Aufgrund dessen entschied man sich zur Verlagerung der schulenden Maßnahmen in die jeweiligen Entwicklungs- und Schwellenländer (vgl. Keune 2002, S.1ff).

In den achtziger Jahren wurden die Maßnahmen der deutschen Organisationen im Bereich der Medienförderung weiter verbessert und auf die nachhaltige Entwicklung der Mediensysteme ausgerichtet. Es wurden regionale Kooperationen mit einheimischen Organisationen geschlossen, noch größerer Fokus auf die Fort- und Ausbildung journalistischer Fachkräfte im Land gelegt und Medienforschung und -lehre in den Vordergrund gestellt (vgl. Keune 2002, S. 2).

Mit Beginn der neunziger Jahre beschränkt man sowohl das Ende des Kalten Krieges, wie auch den Beginn der zunehmenden Demokratisierung zahlreicher Staaten weltweit. Als neues Handlungsgebiet sollte nun der lokale Medienmarkt verstärkt betrachtet werden. So wurden beispielsweise vermehrt Klein- und Basismedien in armen Ländern gefördert und vor „wirtschaftlichem und politischem Druck“ geschützt (vgl. Keune 2002, S. 5).

Trotz vielfältiger Erfahrungen auf dem Gebiet der Förderung Medienschaffender gingen in diesem Jahrzehnt jedoch sowohl das Interesse als auch die finanzielle Mittelzufuhr der Ministerien und Organisationen in die Medienförderung stark zurück (vgl. Oepen 2004, E+Z).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es mehrere Paradigmenwechsel der Mediennutzung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit (wie auch der sozialen Arbeit in Deutschland). Dennoch wurde vor allem der bedeutende Trend, weg von der bloßen Massenmedienförderung - hin zur Entwicklungskommunikation, nie vollständig ins entwicklungspolitische Konzept der Bundesregierung integriert (vgl. Oepen 2004, S. 55). Dem nahmen sich jedoch die NGOs weltweit an.

1.2. Trends der Medienförderung

Entwicklungspolitische Medienberater wie Reinhard Keune⁴ und Manfred Oepen⁵ erkannten, dass globale Ansätze und Strategien benötigt werden, die jedoch lokale Umsetzungen nach sich ziehen müssen. Bis zu dieser Erkenntnis durchlief die inter-

⁴ Reinhard Keune († 2002) war langjähriger Medienabteilungsleiter der Friedrich-Ebert-Stiftung und Berater zahlreicher NGOs (Quelle: Cameco.org).

⁵ Manfred Oepen ist Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft „ACT – Appropriate Communication in Development“ und Berater nationaler und internationaler Institutionen im Bereich Medienpolitik (Quelle: Oepen 2004, E+Z).

nationale Kommunikationswissenschaft jedoch mehrere Richtungswechsel und unterschiedliche theoretische Ansätze, die allesamt versuchten, die mediale Kommunikation als entwicklungspolitisches Instrument einzusetzen. Die folgenden Ausführungen bieten eine Übersicht der wichtigsten Paradigmen der Massenmedienförderung und Entwicklungskommunikation. Sie sollen jedoch keine kritische Diskussion der Ansätze darstellen. Die Kritik, die beschrieben wird, dient in erster Linie der Begründung neu aufkommender Theorien im Entwicklungsprozess der Medienförderung. Erst der Ansatz der partizipativen Entwicklungskommunikation wird ausführlicher behandelt, da sie die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet.

„Modernisierungstheorie“

Einer der wichtigsten entwicklungstheoretischen Ansätze wurde unter dem Begriff der „Modernisierungstheorie“ bekannt.

Vertreter dieser Theorie bestehen auf ein gegebenes Missverhältnis zwischen traditioneller und moderner Gesellschaft. Die Entwicklungsländer befänden sich demnach im Stadium einer traditionellen Gesellschaft, müssten sich aber den Gesellschaftsformen der Industrienationen annähern, um ein moderneres und somit fortschrittlicheres Leben führen zu können.

In der Modernisierungstheorie wird nicht nach den Ursprüngen für die „Unterentwicklung“ der Länder gesucht, sondern nach industrialisierten, westlichen Lösungen, die als erstrebenswert gelten, allerdings nur auf endogene Probleme anzuwenden sind (vgl. Teves 2000, S. 17). Bekannte Vertreter dieser Theorie sind Daniel Lerner und Wilbur L. Schramm.

Lerner betrachtet die Entwicklung von der traditionellen zur modernen Gesellschaft als vierstufigen Prozess, in dem die Phasen der „Urbanisierung, Alphabetisierung, Massenmediennutzung und [wirtschaftliche und politische, A. d. Verf.] Partizipation“ durchlaufen werden müssen und kausal aufeinander aufbauen (Lerner 1958, zit. n. Teves 2000, S. 18). Er erkennt zwar, dass nicht nur die bloße Übermittlung der Information ausreicht, sondern diese auch eine Verhaltensänderung des Rezipienten nach sich ziehen muss. Dennoch schreibt er den Massenmedien auch hierbei enormes Potential zu: Es brauche lediglich einen „empathischen Menschen“, der

dynamisch und Willens genug sei, sich von westlicher Lebens- und Weltanschauung beeinflussen zu lassen (s. Theves 2000, S. 19).

Demnach wird angenommen, dass Massenmedien schon an sich entwicklungsfördernde Eigenschaften besäßen und es ausreiche, sie als Informationsüberbringer von entwicklungsfördernden Inhalten einzusetzen, um Verhaltensänderungen zu erzielen. Diese Annahme begründet sich vor allem auf das stimulus-response-Modell, wobei ein bestimmter Reiz auch die selbige Wirkung auslösen soll (s. Abbildung 1). (vgl. Oepen 2004, S. 55; Lerner 1958, zit. n. Teves 2000, S. 20)

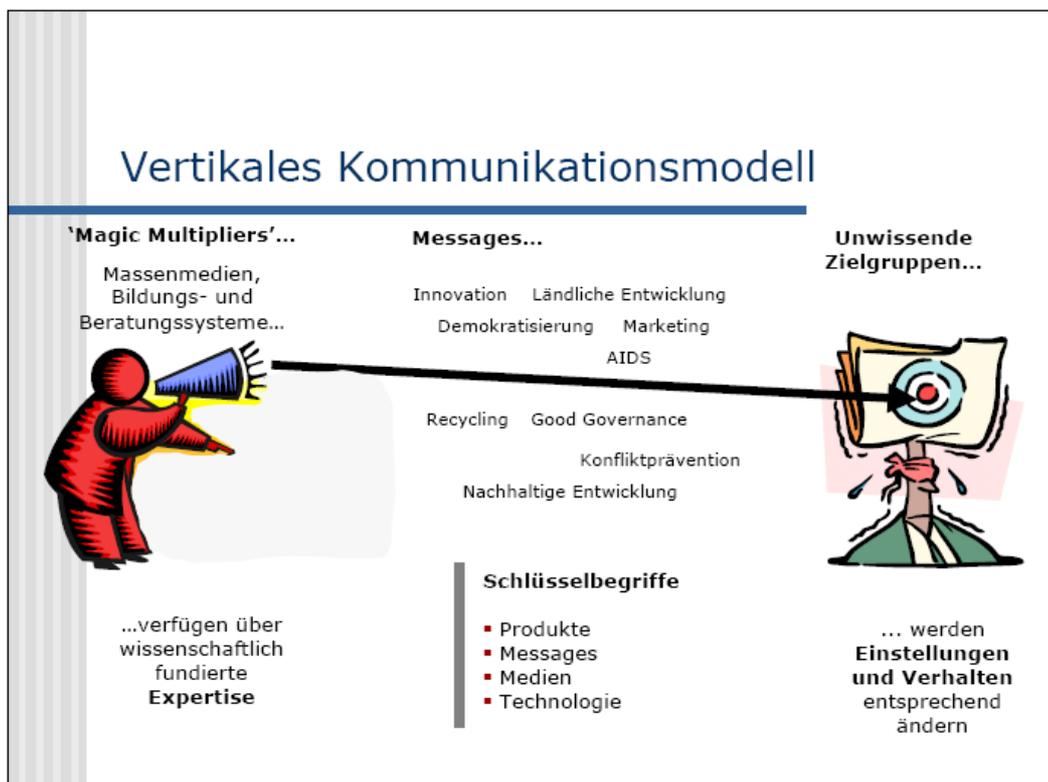


Abbildung 1: Das „old paradigm“, dargestellt als vertikales Kommunikationsmodell

(Quelle Oepen 2003)

Wilbur Lang Schramm nimmt in seinem Werk „mass media and national development“ (1964) den Hauptgedanken Lernalers über das große Potential der Massenmedien auf und erweitert ihn um das, seiner Meinung nach, notwendige, nationale Zusammengehörigkeitsgefühl, welches von den Industrieländern gefördert werden

sollte (Schramm 1964, zit. n. Teves 2000, S.23). Auch der Mediencontent und seine Anpassung an einheimische Kultur und gesellschaftliche Struktur erscheinen ihm sehr wichtig. Er erkennt, dass der Einsatz entwicklungsfördernder Medien vor allem im lokalen Umfeld der Menschen umgesetzt werden muss. Mit dieser Sichtweise nahm er eine gewisse Vorreiterposition ein, denn zuvor wurde der lokale Mediensektor im entwicklungspolitischen Bereich sehr vernachlässigt (vgl. Teves 2000, S. 23). Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass der Einsatz bildungsfördernder Medien in Indien auf die Thesen der Modernisierungstheorie zurückgreift (s. Kap. III).

Die Hypothese, dass Massenmedien allein durch ihren Konsum in der Lage wären, eine Wirkungskette auszulösen, wurde Manfred Oepen nach jedoch nie erwiesen. Eine Evaluation der deutschen Medienförderung (1978-1988) im Auftrag der damaligen Bundesregierung ergab sogar, dass viele Medienprojekte in Entwicklungs- und Schwellenländern scheiterten, da sie nicht zwischen reiner „Informationsverbreitung und Kommunikationsprozess“ unterschieden (s. Oepen 2004, S. 55).

„Diffusions-Theorie“

Das alte Paradigma (s. „Modernisierungstheorie“) sehe, laut Rogers, die alleinige Schuld der Unterentwicklung bei den Entwicklungsländern selbst und ließe dabei externe Einflüsse wie ökonomischen Imperialismus oder die Abhängigkeit solcher Staaten von den Industrieländern unbeachtet. Zudem werde darin behauptet, dass die Bevölkerung in Entwicklungsländern den „Western models of development“ nach schon aufgrund ihrer Natur für Innovationen und Veränderungen nicht empfänglich sei (vgl. Rogers 1976, S.10). Diesen Theorien widerspricht Rogers jedoch mit seinem Ansatz der „diffusion-of-innovations“, wonach sich der Prozess der sozialen Veränderung vor allem in drei Stufen vollzieht. Die erste Stufe beschreibt das Aufkommen von Innovationen („invention“), die wahrgenommen und als zweite Stufe, verbreitet („diffusion“) werden müssen (s. Rogers/Shoemaker 1971, S. 7). Als dritte Prozessstufe nach Rogers sind die Veränderungen, also die Folgen („consequences“) der Innovationen zu nennen (s. Rogers/Shoemaker 1971, S. 7). Ob man sich dann für oder gegen die Neuerung entscheidet, unterliegt ebenfalls einem Prozess, der

die Phasen der „Kenntnisnahme“, „Überzeugung“, „Entscheidung“ und der „Bestätigung“ durchläuft (Rogers/ Schoemaker 1971, zit. n. Teves 2000, S.24f).

Die Massenmedien spielen laut Rogers nur eine bedeutende Rolle in der Verbreitung der Innovationsnachricht, nicht jedoch im allgemeinen Entwicklungsprozess. Wichtiger sei viel mehr die interpersonelle, direkte Kommunikation der Individuen (Rogers/ Schoemaker 1971, zit. n. Teves 2000, S.25). Darüber hinaus plädiert er für die Konzentration der Entwicklungsbemühungen auf die „Opinion Leader“ (Meinungsführer) der benachteiligten Bevölkerung. Diese verfügten über das größte kognitive Potential innerhalb ihrer Gemeinschaft, wären für Innovationen besonders zugänglich und könnten ihre Gemeinschaft mobilisieren (vgl. Rogers 1976, S. 33).

Mit dieser Aussage begibt er sich jedoch wieder in das vertikale Modell des „old paradigm“, da hier ein abgemildertes „top-down“-Muster geschildert wird (vgl. Teves 2000, S. 26).

„Dependencia“-Theorie

Ursprünglich bezieht sich die Theorie des „Dependencia“-Ansatzes (a. d. Span. „dependencia“- Abhängigkeit) auf die wirtschaftliche Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrienationen als Resultat ihres Jahrhunderte andauernden Imperialismus. Trotz seiner ursprünglich ökonomischen Ausrichtung wird der Ansatz von den Vertretern dieser Theorie auch auf die Kommunikation im entwicklungspolitischen Kontext angewandt. Demnach werde die weltweite Kommunikation, ihre Wissenschaft und Technik, ebenfalls von einigen Machtzentren gesteuert, die die Entwicklungsländer in ihrer Abhängigkeit halten möchten (vgl. Teves 2000, S. 27f). Es würde also eine Art „Kulturimperialismus“ der Industrieländer betrieben, bei dem Formate, Inhalte und Technologien in die Entwicklungsländer exportiert werden und somit ihre einheimische Kultur gefährden (s. Teves 2000, S. 28). Im Gegensatz zur Modernisierungstheorie, werden hier vordergründig exogene Einflüsse für die Unterentwicklung eines Landes verantwortlich gemacht. Vertreter der Dependenztheorie messen den Massenmedien jedoch ebenso viel Bedeutung zu, wie die Modernisierungstheoretiker (vgl. Teves 2000, S. 28f). So seien diese zwar in der La-

ge, Menschen in ihrem Verhalten zu beeinflussen, jedoch nicht im entwicklungsfördernden Sinne, sondern auf eine manipulative, entwicklungshemmende Art.

1.3. „New paradigm“ vs. „old paradigm“

Dem alten Paradigma der reinen Massenmedienförderung steht eine neue, prozessorientierte und partizipative Kommunikationsstrategie gegenüber (vgl. Oepen 2004, *E+Z*). Statt wie bisher lediglich beim Aufbau der Medien als bloßen Informationsvermittler zu helfen und mit der Verbreitung der Inhalte auf das Einverständnis und die Einsicht der angesprochenen Bevölkerung zu hoffen, werden im neuen Ansatz die angesprochenen Bevölkerungsteile in die Konzeption und Produktion der Medien mit eingebunden. Durch die Partizipation der Rezipienten sollen diese einen tieferen Einblick in die entwicklungsbedürftigen Bereiche ihrer Gesellschaft erlangen und so auch befähigt werden, ihre Belange selbst in die Hand zu nehmen und destruktive Verhaltensweisen zu verändern. Die Strategie des „learning by doing“ trifft es hier wohl am ehesten.

„Partizipationstheorie“

Paulo Freire, einer der bekanntesten Vertreter der „Partizipationstheorie“, spricht sich in seinem Hauptwerk „Pedagogy of the Oppressed“ für ein horizontales, lokal verankertes Kommunikationsgebilde aus, in dem keine hierarchische Kommunikation stattfindet, sondern der interpersonelle Dialog innerhalb der benachteiligten Bevölkerung gefördert werden soll (Freire 1997, zit. n. Teves 2000, S. 30).

Nach der Rezeption verschiedener Medien können beispielsweise Gruppendiskussionen stattfinden, in denen ein Meinungs austausch zwischen den Betroffenen herrscht und man sich über die zu entwickelnden Belange austauscht, unterschiedliche Ansichten anhört und schließlich auch gemeinsam Lösungen findet (s. Abbildung 2). Als weiteres Umsetzungsfeld der dialogischen Entwicklungskommunikation lässt sich auch die partizipative Medienproduktion von Basismedien mit den Gemeindemitgliedern nennen (z.B. Sendungen auf offenen Kanälen oder anderen lokalen Sendern, Erstellung von Vereins- und Gemeindezeitungen und Radiobeiträgen, die dem Meinungs austausch dienen sollen).

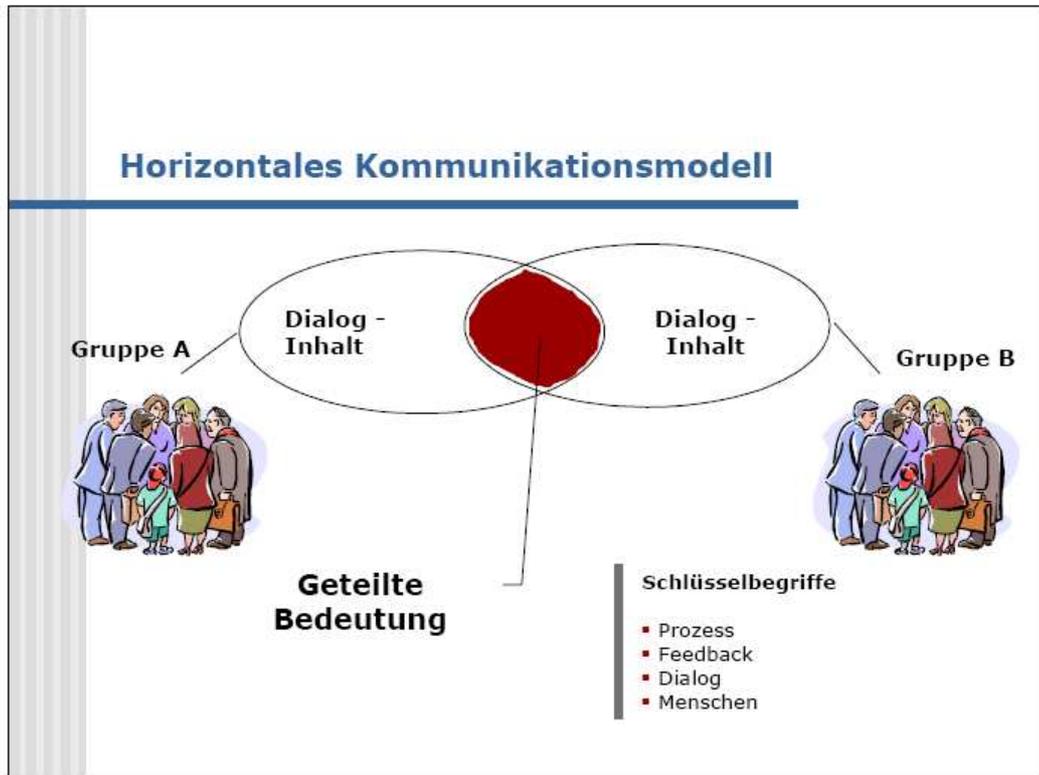


Abbildung 2: Das horizontale Kommunikationsmodell des „new paradigm“

(Quelle Oepen 2003)

Auch die internationale Weltbank hat sich dem Thema der Kommunikation als Entwicklungsinstrument angenommen.

So beschreibt sie die dialogische Entwicklungskommunikation als ein strategisches Verbindungselement zwischen Förderern, Geförderten und der Allgemeinheit. Die Medien, die in diesem Umfeld eingesetzt werden, dienen nicht nur der Informationsverbreitung und Sensibilisierung der Bevölkerung für Entwicklungsprozesse, sondern auch zum Anstoß der grundlegenden Veränderung ihres Verhaltens (vgl. The World Bank 2004).

Auch Freire spricht sich in seiner „Partizipationstheorie“ gegen eine massenmediale Verwendung von Kommunikationsmitteln im entwicklungspolitischen Kontext aus und plädiert im Gegenzug für autonome Entwicklungsbemühungen (in Zusammenarbeit mit) der benachteiligten Bevölkerung (vgl. Teves 2000, S. 30f).

Die Implementierung der dialogischen Kommunikation in Entwicklungsprojekte ist für beide Seiten der Entwicklungspartnerschaft von Bedeutung. Organisatoren der Geberländer sind damit in der Lage, einheimische Denkweisen, Traditionen und Gepflogenheiten (lokales Wissen) besser nachvollziehen zu können, während der einheimischen Bevölkerung der Zugang zu und das Verständnis für notwendige Entwicklungsprozesse erleichtert werden.

Auch Oepen ist der Auffassung, dass „selbst die Einsicht in die Ursachen und Folgen der angesprochenen Probleme nicht von selbst Verhaltensänderungen bewirkt“ (s. Oepen 2004, *E+Z*). Die neue Entwicklungskommunikation zielt hingegen auf den Meinungsaustausch und Dialog zwischen den beteiligten Parteien ab. Demnach ist es von großer Effektivität für die Entwicklungszusammenarbeit, Strategien und Medien zum Austausch gemeinsam mit der Bevölkerung zu entwickeln und umzusetzen und sie nicht nur als passive Rezipienten von exogenem Wissen zu verstehen.

Oepen empfiehlt allerdings eine Konvergenz der beiden Ansätze der klassischen Massenmedienförderung und der dialogischen, partizipativen Entwicklungskommunikation. So sollten „Klein- und Basismedien [...] projektbezogene“ Inhalte fördern, während die Hintergrundinformationen zu den Themen durch die Massenmedien verbreitet werden (s. Oepen 2004, S. 57).

Zwar lässt sich die aktive Medienarbeit in Deutschland nicht vollkommen mit der strategischen Entwicklungskommunikation gleichsetzen, jedoch ergeben sich bei näherer Betrachtung zahlreiche Überschneidungen. Um diese Überschneidungen darzustellen, finden im folgenden Abschnitt die Paradigmenwechsel der Medienpädagogik bis hin zur aktiven Medienarbeit in Deutschland Beachtung.

2. Paradigmen der deutschen Medienpädagogik

Nachdem die Medienpädagogik im vergangenen Jahrhundert einigen Paradigmenwechseln unterlag, lassen sich vor allem fünf entscheidende Positionen beschreiben:

„Kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Position“

Fred Schell bezeichnet diese Etappe der Medienpädagogik als „Bewahrpädagogik“, da sie in erster Linie den Schutz vor dem schädlichen Einfluss der Medien zur Aufgabe hat (s. Hüther/ Schorb 2005, S.266). Dieser Position nach rezipiert das Individuum durch die Medien eine objektiv diktierte Kultur, legt diese jedoch subjektiv aus (Subkultur) (vgl. Schell 2003, S. 15f). Da vor allem Kinder (zu Beginn des 20. Jahrhunderts) vor anstößigen, kulturkritischen Medien, wie beispielsweise „Großromanen“, bewahrt werden sollen, wird ihnen hier, wie auch in späteren Positionen, besondere Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Hüther/Schorb 2005, S.266). Die Freiwillige Selbstkontrolle (FSK) oder das „Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit“ lassen sich ebenfalls diesem Ansatz, der relativ früh nach dem Zweiten Weltkrieg aufkam, zuordnen (vgl. Schell 2003, S. 15f). Mit solch präventiven Schutzmaßnahmen sollen Ziele wie die Mündigkeit, Medienkompetenz und -kritik der Individuen realisiert werden. Als wichtigstes Mittel dieser Position kann das „Filmgespräch“ genannt werden, welches unter den Bereich der „rezeptiven Medienarbeit“ fällt (s. Schell 2003, S.17).

Diese Ausrichtung der Medienpädagogik verlor mit Aufkommen der kritischen Medientheorien zunehmend an Bedeutung. Dennoch kommt sie immer wieder auf, sobald Gewalttaten oder andere Verbrechen mit dem Einfluss verschiedener Medien in Verbindung gebracht werden (vgl. Schell 2003, S.18).

„Technologisch-funktionale Position“

Die Position des technologisch-funktionalen Ansatzes basiert auf der technologischen Entwicklung Deutschlands in den fünfziger Jahren, zur Zeit des deutschen „Wirtschaftswunders“. Da zu Beginn jener Zeit eine Lücke zwischen dem technologischen Fortschritt und dem Bildungsstand der deutschen Bevölkerung entstanden war, entschied man sich zur „Übernahme bildungstechnologischer Lehr- und Lernkonzeptionen aus den USA“ (s. Schell 2003, S. 19). Medien galten nunmehr als Lehrmaterial, die Lernprozesse mitgestalten. Die Aufgabe der technologisch-funktionalen Medienpädagogik bestand darin, Lehrenden den bestmöglichen Einsatz von Medien im Unterricht aufzuzeigen, um das Ziel eines größeren Wirt-

schaftswachstums zu erreichen (vgl. Schell 2003, S.19f). Allorts wurden Fachkräfte benötigt, zu deren Ausbildung das Individuum in den Hintergrund rücken und sich als solches der Steuerung durch Medien unterordnen musste. Das Scheitern dieses Ansatzes wurde in den siebziger Jahren eingeleitet, da eine solche Unterrichtsstruktur durch den hohen technischen Standard zu kostspielig war und darüberhinaus dem Individuum nicht gerecht wurde, da er seine Anpassung an technologische Gegebenheiten erforderte (vgl. Schell 2003, S.20f).

In diesen Zeitraum fiel auch die Aufteilung der Medienpädagogik in die Bereiche der „Medienerziehung“ und „Mediendidaktik“, wobei bei diesem technokratischen Ansatz lediglich die Erziehung durch Medien (Mediendidaktik) Beachtung findet (s. Schell 2003, S.19). (vgl. Hüther/ Schorb 2005, S. 266)

„Ideologiekritische Position“

In den sechziger und siebziger Jahren fand der wohl bedeutendste Umbruch im Arbeitsfeld der Medienpädagogik statt. Das, was Vertreter der Frankfurter Schule, wie Adorno und Horkheimer bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg proklamierten, nahm nun auch die linke Studentenbewegung der sechziger Jahre auf und setzte sich für die Mündigkeit und Emanzipation der Gesellschaft ein. Die technokratischen Positionen wurden als bloße „Manipulation“ des Individuums betrachtet, die auf die „Verdinglichung des Bewußtseins“ abziele (s. Enzensberger 1970, S. 163; Lucas 1967, zit. n. Schell 2003, S.21). Die Aufklärung der Menschen durch die Medienkritik sollte hier Abhilfe schaffen. Dieser Ansatz scheiterte jedoch relativ schnell, da seine Umsetzung vor allem in Schulen erfolgte und diese ihre politische Bedeutung immer mehr verloren.

„Gesellschaftskritische Position“

Die gesellschaftskritische Position hat seine Wurzeln in der ideologiekritischen Position, distanziert sich jedoch von der Verteufelung und überspitzten Betrachtungsweise der Massenmedien. Der Ansatz sieht den Rezipienten nicht nur als beeinflusstes Objekt, sondern als „gesellschaftliches Subjekt“, das eine individuelle Sozialisierung erfährt und bei dem die Medien nur einen „Sozialisationsfaktor“ von vielen darstellen (s. Schell 2003, S.23). Der Mensch wird also als Teil einer kapitalistischen

Gesellschaft gesehen, die wiederum kritisiert wird, da in ihr die Durchsetzung gebündelter, objektiver Interessen der Mehrheit von wenigen Mächtigen behindert werde (vgl. Schell 2003, S. 23f). Ziel der medienpädagogischen Bemühungen der gesellschaftskritischen Position ist es, die Menschen zu befähigen, die behindernden gesellschaftlichen Strukturen zu erkennen und eigene Bedürfnisse selbstbestimmt zu äußern. Damit können sie ins oligopolistische Mediensystem eingreifen und es zugunsten der Mehrheit verändern (vgl. Schell 2003, S.23f).

Hans Magnus Enzensberger und Bertolt Brecht gelten als die „Urväter“ dieses Ansatzes, der auch den Kern der folgenden, handlungsorientierten Position darstellt. Die Menschen sollen die Medien für sich und ihre Belange als authentisches Sprachrohr nutzen, sie als Mittel zur Erkundung ihrer Lebenswelt verwenden und damit eigene Interessen durchsetzen (vgl. Schell 2003, S.24).

Die Idee derart aktiver Medienarbeit kam bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts auf, als immer mehr Arbeiterbewegungen und demokratische Basisgruppierungen auf ihre menschenunwürdigen Lebensumstände aufmerksam machen wollten und begannen, Massenmedien wie Radio und Fotografie für sich und ihre Zwecke zu nutzen (vgl. Schell 2005, S.9f). Brecht forderte in seiner „Radiotheorie“ von 1932 mehr Selbstbestimmung der Rezipienten und das Radiomedium, ursprünglich reiner Distributionsapparat, in einen Kommunikationsapparat umzufunktionieren (Brecht 1932, zit. n. Schell 2005, S. 10). So sollten die Zuhörer in den Produktionsprozess integriert werden und sich und ihre Belange durch das Radiomedium ausdrücken (vgl. Schell 2005, S. 10). Hans Magnus Enzensberger spannt die Radiotheorie Brechts weiter, indem er in seinem „Baukasten zu einer Theorie der Medien“ (1970) für einen sozialistischen Mediengebrauch plädierte. Seiner Ansicht nach kann die Manipulation der Medien und ihrer Inhalte nicht ausgeschlossen werden – stattdessen sollten die manipulierten Rezipienten zu Manipulatoren werden und vorhandene, mediale Technik verwenden, um emanzipatorisch aktiv zu werden (Enzensberger 1970, zit. n. Schell 2003, S. 21f).

Die gesellschaftskritische Position innerhalb der Medienpädagogik kommt dem „Dependencia“-Ansatz (s. Kap. III, Abschn. 1.2.) sehr nah und zeichnet so ein grobes Bild der internationalen politischen Ausrichtungen jener Zeit.

In der stark politisierten Zeit der siebziger und achtziger Jahre wurden allmählich auch zahlreiche Bevölkerungsstimmen nach mehr Selbstbestimmung, Emanzipation und sozialer Gerechtigkeit laut. In diese Zeit fiel auch der Beginn der „Alternativen Medienarbeit“, in der Protestbewegungen (sog. „Gegenöffentlichkeit“) und benachteiligte Individuen ihre Belange in Videos publizierten, die ansonsten in den Massenmedien nicht aufgegriffen worden wären (vgl. Schell 2005, S.10; s. Schell 2003 S. 25). Negt, Kluge (1973), Prokop (1974) und andere bauten mit ähnlichen Modellen auf den Forderungen ihrer Vorgänger auf. Die sich ähnelnden gesellschaftskritischen Ansätze dieser Position gingen jedoch oftmals nicht über die „theoretisch-analytische Ebene“ hinaus und ließen dabei die Handlungsebene außer Acht (s. Schell 2003, S.24).

„Handlungsorientierte Position“

Die handlungsorientierte Position der Medienpädagogik entstand zwar aus der gesellschaftskritischen Position heraus, ist jedoch eher prozess- als produktorientiert. Gruppierungen der „Alternativen Medienarbeit“ sahen als vordergründiges Ziel das Veröffentlichen ihres Endproduktes, welches ihr Anliegen darstellte. Handlungsorientierte Medienpädagogik konzentriert sich jedoch auf die „Handlungsebene“ selbst (s. Schell 2003, S.25). Die Basis des Ansatzes ist unverkennbar: Hier stehen nicht mehr die Medien selbst im Mittelpunkt, sondern das Individuum, welches sich damit auseinandersetzt. International betrachtet, lässt sich diese medienpädagogische Position mit der „Partizipationstheorie“ von Freire (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) und der dialogischen Entwicklungskommunikation vergleichen.

Mediengeräte wurden Anfang der achtziger Jahre immer kleiner und unterlagen einem Preisfall, so dass sie für immer mehr Menschen zugänglich und nutzbar waren (vgl. Schell 2003, S. 25f). Das, was Theoretiker der gesellschaftskritischen Position proklamierten und Anhänger der Protestbewegungen praktisch, jedoch produktorientiert, umsetzten, verfolgen nun Vertreter der handlungsorientierten Medienpädagogik als aktive, zumeist außerschulische und prozessorientierte Medienarbeit. Das vornehmliche Ziel der aktiven Medienarbeit ist die Partizipation benachteiligter Menschen an der Massen- und Basismedienproduktion und durch diese Teilnahme

ihre „Mündigkeit und Emanzipation“ (s. Schell 2005, S.11). Ende der Achtziger wurde auch das Interesse an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und ihrem Umgang mit den Medien stetig größer (vgl. Schell 2003, S.26f). Es wurden Studien durchgeführt und praktische Versuche gestartet, die die Medienverbreitung, Mediennutzung und den medialen Einfluss auf die Lebenswelt dieser Zielgruppe erkunden sollten (z.B. Theunert (1987); Baake (1989); Niesyto (1991) u.v.a) (vgl. Schell 2003, S.26f). Durch die aktive Medienarbeit mit Kindern können auch ihre Interessen und Bedürfnisse, die hinter dem Medienkonsum stehen, besser nachvollzogen werden. Der Entstehungsprozess und die medialen Endprodukte der aktiven Medienarbeit geben auch immer eine Interpretation ihrer Lebensumgebung wieder (Niesyto 1991, zit. n. Schell 2003, S. 26).

Die wichtigsten Ziele der gesellschaftskritischen und handlungsorientierten Position können wie folgt zusammengefasst werden:

- 1) Akzeptanz des Menschen als gesellschaftliches Subjekt, das „Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit“ besitzt (s. Schell 2003, S. 30).
- 2) Der Mensch soll selbstbestimmt und emanzipiert auftreten können und lernen, seine Interessen eigenmächtig zu artikulieren, vertreten und durchzusetzen
- 3) Seine Kreativität und kognitiven Fähigkeiten sollen gefördert werden

Zahlreiche Pädagogen sind sich darüber einig, dass diese Ziele am besten im Rahmen der prozessorientierten, aktiv-handelnden Medienarbeit verwirklicht werden können (vgl. Schell 2003, S. 26).

2.1. Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Die aktive Medienarbeit mit dem Zielbereich Kinder und Jugendliche ist ein bedeutendes Instrument der „handlungsorientierten Medienpädagogik“ (s. Schell 2005, S.9) und findet vor allem in zwei Kreisen statt: 1. Schule und 2. Jugendarbeit. Ein dritter, etwas abstrakterer Rahmen, ist die „nicht-institutionelle Form alternativer und aktiver Medienarbeit“ (s. Schell 2003, S.30). Die soziale Jugendarbeit stellt den Rahmen des deutschen Beispielprojekts dar.

Die Jugendarbeit in Deutschland findet sowohl innerhalb verschiedener Verbände statt, die Projekte und Programme für Kinder und Heranwachsende organisieren, als auch im Rahmen „sog. offener Jugendarbeit“, in der die Kinder und Jugendlichen in Treffs und Zentren zusammenkommen, ihre Freizeit frei gestalten und auch an unterschiedlichen Projekten teilnehmen können (s. Schell 2003, S.32). Die „rezeptive Medienarbeit“ (s.o. „kulturkritische-geisteswissenschaftliche Position“) kann bereits auf eine lange Geschichte zurückblicken, während die aktive Medienarbeit deutlich jünger ist und auch seltener umgesetzt wird (s. Vollbrecht 2005, S.364). Gründe dafür sind die unzureichende medienpädagogische Ausbildung zahlreicher Mitarbeiter in freien Verbänden und Zentren, wie auch der hohe Kostenaufwand und somit der Gerätemangel, der mit der aktiven Produktion von Medien einhergeht (vgl. Schell 2003, S.34).

Trotz des oben genannten Aufwandes ermöglichen es Medienzentren und andere Institutionen, wie Offene Kanäle, die aktive Medienarbeit als medienpädagogisches Instrument zu nutzen. Hier können häufig die notwendige Technik kostenfrei oder günstiger entliehen, professionelle Hilfe eingeholt und finanzielle Unterstützung zur Medienproduktion beantragt werden (vgl. Schell 2003, S.34f). Einige partizipative Medienprojekte für Kinder und Jugendliche werden auch von gemeinnützigen Trägern finanziert, andere wiederum erhalten staatliche Unterstützung (sog. „Drittmittel“) oder einen Zuschuss nach einer Ausschreibung.

Auf Grundlage der oben beschriebenen, theoretischen Positionen und Kriterien aktiver Medienarbeit werden in den nächsten Kapiteln zwei exemplarische Projekte dargestellt und analysiert. Diese dienen der Veranschaulichung der Rahmenbedingungen und der Lernprinzipien eines entwicklungsfördernden Videoprojektes. Als erstes erfolgt die Vorstellung des deutschen Projektträgers und seines Medienprojekts.

IV. Zwei Kindermedienprojekte im Vergleich

1. Der soziale Träger „AHB Lichtenberg gGmbH“

Die „ahb Lichtenberg gGmbH“ (ambulante hilfe berlin) ist ein freier und gemeinnütziger Träger der Jugendhilfe in Berlin. Sein Hauptaugenmerk gilt benachteiligten Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Der Verein wurde im Jahre 1999 gegründet und vollzog Ende 2004 die Wandlung in eine gemeinnützige Gesellschaft (gGmbH), jedoch mit gleicher Zielsetzung. Aus dem Leitbild der Gesellschaft wird deutlich, dass sie Kinder und Jugendliche „als aktive Persönlichkeiten mit eigenen Ressourcen“ ansehen und in diesem Rahmen sowohl ihre Eigenverantwortlichkeit, wie auch ihr Selbstwertgefühl und ihre kognitiven Fähigkeiten schulen möchten (s. ahb Lichtenberg gGmbH 2007-2008, *Leitbild*). Um diese Ziele zu erreichen, bietet die ahb gGmbH Hilfe auf unterschiedlichen, nach SGB VIII gesetzlich geregelten Ebenen:

- § 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie
- § 18.3 Begleiteter Umgang
- § 27.3 Aufsuchende Familientherapie
- § 29 Soziale Gruppenarbeit
- § 30 Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer
- § 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
- § 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform
- § 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung
- Jugendsozialarbeit an Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten

Die ahb gGmbH orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder. Projekte werden deswegen in Kooperation mit den Kindern und Jugendlichen sowie ihrem sozialen Umfeld entwickelt.

Die Gesellschaft selbst ist auf vier verschiedene Standorte in Berlin verteilt, in denen ambulante Hilfen angeboten werden (z.B. „Gruppenarbeit mit intensivem Elterngruppentraining“, „Betreuungsräume für ambulante Hilfen“).

In den Räumen der ahb gGmbH werden zudem Räume zur sozialen Gruppenarbeit (nach § 29 SGB VIII, s.o.) zur Verfügung gestellt. Die soziale Gruppenarbeit soll besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die sich in einer schwierigen Entwicklungsphase befinden, Orientierung und Selbstwertgefühl vermitteln. Innerhalb einer Gruppe sollen verschiedene „Lern- und Übungsfelder“ die soziale Kompetenz, neue „Verhaltensweisen und Konfliktlösungsstrategien“ fördern und aufzeigen (s. (s. ahb Lichtenberg gGmbH 2007-2008, *Unsere Angebote*).

Im Jahre 2003 wurde von der ahb ein Projekt mit dem Namen „ahb-reporter-team“ initiiert, welches aus Drittmitteln finanziert wurde. In dem Projektzeitraum (2003 bis 2005) hatte die ahb gGmbH noch die Gesellschaftsform eines eingetragenen Vereins inne und finanzierte seine Arbeit vordergründig durch Spenden, Drittmittel (von zuständigen Ministerien) und Elternbeiträge für unterschiedliche Kursangebote (vgl. Paper Press 2004 vom 15.08.2009).

1.1. „ahb-Reporter-Team“ aus Deutschland (Berlin)

Das Projekt „ahb-Reporter-Team“ beschreibt ein niedrighschwelliges Video-Medienprojekt für Kinder und Jugendliche aus dem Berliner Stadtteil Marzahn-Hellersdorf. Das Projekt wurde in den Jahren 2003 bis 2005 im Rahmen der Jugendhilfe des sozialen Trägers „ahb Lichtenberg gGmbH“ (früher „ahb e.V.“) realisiert und versteht sich als „medienpädagogisches Gruppenangebot“ (s. Engler 2003, *Kurzdarstellung d. Projektes*). Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde auch ein ausführliches, persönliches Interview mit dem Medienpädagogen und Projektleiter Thomas Engler geführt, welches vollständig im Anhang nachgelesen werden kann (s. Anhang B). Einige der Informationen fließen jedoch auch in das folgende Kapitel ein und bieten eine fundierte Expertenmeinung zum deutschen Beispielprojekt.

Projekthalte vor dem Hintergrund des sozialen Umfelds

Die Zielsetzungen der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der sozialen Jugendarbeit in Deutschland sind vielfältig. Vor allem in sozialen „Brennpunkten“, wie dem Bezirk Marzahn-Hellersdorf in Berlin, in dem der prozentuale Anteil der arbeitslosen Bevölkerung sehr hoch ist, Rechtsextremismus zum Alltag vieler Einwohner gehört und eine relativ hohe Kriminalitätsrate aufgewiesen werden kann, ist eine pädagogische Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen besonders wichtig. Vor allem aber auch, weil Marzahn-Hellersdorf als einer der jüngsten Bezirke Berlins gilt: 2003 lag das Durchschnittsalter noch bei 33 Jahren und der Bevölkerungsanteil unter 27 Jahren bei 31 Prozent – jeder dritte Marzahn-Hellersdorfer war also Kind, Jugendlicher oder junger Erwachsener (vgl. Sischka/Borstel u.a. 2003, S.24). Mittlerweile hat sich das durchschnittliche Alter in Marzahn-Hellersdorf um etwa 7 Jahre erhöht (40,6 Jahre; Stand 2006), dennoch leben hier mit einem prozentualen Anteil von 16,6% noch immer mehr Kinder und Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren als in allen anderen Berliner Bezirken (Quelle: Augustin 2006).

Der politisch-motivierte Rechtsextremismus ist hier höher verbreitet, als in vielen anderen Bezirken Berlins, noch höher ist jedoch die Anzahl sog. „Alltagsrassisten“, „für die abfällige Vorurteile gegen Ausländer und fremdenfeindliche Meinungsäußerungen zu ihrem Lebensalltag gehören.“ (s. Kap. I, Abschn. 1.2.; Interview Engler 2009). Hinzu kommt, dass es sich bei dem Bezirk Marzahn-Hellersdorf um einen sozial schwächeren Bezirk handelt (s. Kap. I, Abschn. 1.2.). Darüber hinaus haben das Bezirksamt, wie auch die Einwohner mit einer großen Leerstandsproblematik zu kämpfen. Die Bevölkerungszahl nimmt stetig ab, dies ist vor allem in den Großsiedlungen zu spüren. Diese Entwicklung zeichnet sich auch in der sozialen Infrastruktur ab: Immer mehr soziale Einrichtungen wie Jugendzentren, Bibliotheken etc. müssen schließen und verschiedene soziale Dienstleistungen und kulturelle Angebote befinden sich daher nicht mehr in unmittelbarer Umgebung (vgl. Sischka/ Borstel u.a. 2003, S. 30).

Dennoch befinden sich im Bezirk noch einige Institutionen der Jugendarbeit, die sich durch Spendengelder und Drittmittel finanzieren und versuchen mit Streetworkern, Projektarbeit und unterschiedlichen Freizeitangeboten Jugendlichen eine Alternati-

ve zum Rechtsextremismus und in gewissem Rahmen familiären Halt und Orientierung zu bieten.

In Projekten, die sich beispielsweise mit lebensnahen Themen der Kinder und Jugendlichen beschäftigen, können Erfahrungen aufgearbeitet, Lösungsansätze für Probleme entwickelt und neue Kompetenzen mitgenommen werden. Medien können in diesem Zusammenhang eine wichtige und hilfreiche Rolle spielen. So hat auch die ahb das im vorhergehenden Kapitel (s. Kapitel II, Abschn. 2.2.1 bis 2.2.2) beschriebene Potential der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen nutzen wollen und stellte sich für ein solches Projekt als Träger zur Verfügung.

Thomas Engler, Medienpädagoge und freier Sozialarbeiter in Berlin, beschreibt den Projektanlass wie folgt: „Angeregt durch die Teilnahme an der Veranstaltung „Offener Raum für das MitEinander – MitMischen in Marzahn-Hellersdorf [organisiert vom Netzwerk MitEinander, FIPP e.V. und Ostkreuz Netzwerke gegen Rechts, Stiftung SPI, Anm. d. Verf.] und die rassistischen Übergriffe vom 08.Oktober 2002 [in Berlin⁶, Anm. d. Verf.] wurde im Januar 2003 das Projekt ahb-Reporter-Team ins Leben gerufen.“ (s. Engler 2003, *Projektbeschreibung*).

Zu dieser Zeit hatte Engler bereits zwei weitere Videoprojekte mit Kindern und Jugendlichen der Jugendclubs „Villa Pelikan“ und „Titanic“ (heute „Kompass“) für ahb initiiert und im Rahmen derer zwei Filme produziert, die sich jedoch nicht mit dem Themengebiet „Rechtsextremismus“ beschäftigten, sondern „auf die Schwerpunkte der ahb gGmbH – der Einzel- und Familienhilfe - ausgerichtet waren“ (s. Interview Engler 2009). Die gute Resonanz der Projekte motivierten Engler und seinen Kollegen, einen Mitarbeiter des damaligen ahb-Vereins, ein neues, größer angelegtes Projekt mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu konzipieren, dann jedoch zum Thema der „präventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus“ (s. Interview Engler 2009).

⁶ Tageszeitung (taz) vom 14.10.2002: rassistischer Überfall von drei deutschen Jugendlichen auf eine schwarze Studentin am 08.10.2002 – „sie wurde beschimpft, geschlagen und ihr wurde mit Mord gedroht. In dieser Situation wurde ihr jegliche Hilfe von Seiten eines BVG-Angestellten [und Passanten, A.N.] verwehrt.“ (Quelle: Studie Friedrichshain ZDK, S. 68).

Man sah einen besonders großen Handlungsbedarf in Marzahn-Hellersdorf – nicht etwa in der dezidierten Arbeit mit bereits rechtsextremen Jugendlichen, sondern in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die durch fehlenden sozialen Halt innerhalb ihrer Familienstruktur oder ihres Freundeskreises, aufgrund von Arbeitslosigkeit und damit oft einhergehender Perspektivlosigkeit, stark von polarisierenden, rechtsextremen, vorurteilsvollen Strömungen gefährdet waren (vgl. Interview Engler 2009).

Die Kinder und Jugendlichen, die an diesem ahb-Projekt teilnahmen, kamen aus sehr unterschiedlichen Milieus und können in drei Teilgruppen aufgeschlüsselt werden: Die Kerngruppe, die sich nach einiger Zeit herausbildete, setzte sich vornehmlich aus sozial benachteiligten, deutschstämmigen Jugendlichen zusammen, die sich bei dem Träger ahb in Betreuung befanden und die Haupt- und Realschule besuchten (vgl. Interview Engler 2009). Es gab jedoch auch hier zwei Jugendliche, die aus eher „gutbürgerlichen“ Verhältnissen stammen und eine höhere Schulausbildung (Gymnasium) verfolgten, wie auch einen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dessen Familie aus Montenegro emigriert war. Die Teilnehmer, die den Jugendclub „Titanic“ besuchten, waren oftmals Jugendliche mit einem Migrationshintergrund, was sich wiederum auch in ihrer Themenauswahl widerspiegelte.

Die Besucher der „Villa Pelikan“, einem Jugendfreizeitzentrum in Marzahn-Hellersdorf, kamen zum größten Teil aus deutschstämmigen Familien mit unterschiedlichem Bildungsniveau (vgl. Interview Engler 2009).

Im Folgenden wird die Projektfindung, der Aufbau und die Durchführung des aktiven Medienprojekts „ahb-Reporter-Team“ beschrieben. Die einzelnen Filme, die im Rahmen des Projekts entstanden sind, finden dabei zunächst keine besondere Beachtung. Im zweiten Teil der folgenden Ausführungen findet die detaillierte Darstellung eines Projektbeitrages statt, welcher stellvertretend für die im Projekt entstandenen Filme näher beleuchtet wird.

1.1.1. Aufbau und Durchführung der 1. Projektphase

Die Akquirierung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen stellt Thomas Engler als äußerst schwierig dar. Zum einen gab es die Vorgabe der ahb, möglichst wenige Jugendliche am Projekt zu beteiligen, die sich bereits in der sozialen Betreuung der Gesellschaft befanden. Eine Doppelbelastung des Trägers sollte vermieden werden und so viele unbetreute Jugendliche wie möglich vom Angebot profitieren (vgl. Interview Engler 2009). Infolgedessen wurde mit den bereits erwähnten Jugendclubs „Villa Pelikan“ und „Titanic“ in Marzahn-Hellersdorf Kontakt aufgenommen und man offerierte den Clubbesuchern die Möglichkeit an einem neuen Medienprojekt teilzunehmen, der sich mit den Jugendclubs und ihren Situationen befassen sollte. Hier wurden beispielsweise das Ungleichgewicht zwischen deutschen und ausländischen Clubbesuchern oder auch die Schließung eines der Jugendclubs (künftig „JC“ genannt) thematisiert (vgl. Interview Engler 2009). Da die beiden Projekte in den JCs offen gestaltet wurden, war das Interesse an einem weiterführenden Projekt dementsprechend heterogen. Einige der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zeigten sehr großes Interesse an einer weiterführenden medialen Tätigkeit und gingen so auch mit in das Projekt „ahb-Reporter-Team“ (vgl. Interview Engler 2009).

Das Medienprojekt „ahb-Reporter-Team“ gliederte sich in zwei Projektphasen. Die erste Projektphase erstreckt sich über den Zeitraum von Januar bis Dezember 2003, während der zweite Projektdurchlauf von März 2004 bis Mai/Juni 2005 initiiert und umgesetzt wurde.

Das Angebot richtete sich an Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren aus Marzahn-Hellersdorf und den unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen. Da sich innerhalb einer kleineren Gruppe adäquater arbeiten lässt, wurde eine Teilnehmerzahl von sechs bis acht Personen für das „ahb-Reporter-Team“ festgelegt. Im Rahmen dieser festen Teilnehmerzahl sollten jedoch so viele Jugendliche wie möglich die Chance bekommen, am Projekt mitzuwirken, und so wechselten die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Gruppe. Zum Ende des Projekts hatte sich jedoch neben den wechselnden Teilnehmern auch eine Kerngruppe von drei bis vier Personen heraus-

kristallisiert, die sich kontinuierlich an den Medienproduktionen engagierten (vgl. Engler 2004, *Unterwegs für Toleranz*).

Die Vorbereitungszeit zum Projektbeginn nahm etwa einen Monat in Anspruch (01.01.-31.01.2003). In dieser Zeit wurden die Projektabläufe geplant, Jugendliche akquiriert, sowie die Technik eingekauft, die für die Projektdurchführung benötigt wurden.

In den folgenden acht Monaten (bis zum 26. September 2003) wurden zwei Medienprojekte in den JCs „Villa Pelikan“ und „Titanic“ durchgeführt, die sehr offen gestaltet waren und an denen auch sporadische Besucher der Clubs teilnehmen konnten. Im JC „Villa Pelikan“, in dem sich überwiegend deutsche Kinder und Jugendliche aufhielten, wurde eine Videodokumentation über die aktuelle Situation im JC produziert. Thematisiert wurden vor allem die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen („[...]die Jungs bestimmen immer was für Musik im Jugendclub läuft und die Mädchen haben nichts zu sagen[...]“, s. Interview Engler 2009) oder die befürchtete Schließung ihres Jugendclubs. Darüber hinaus wurde auch die „eigenverantwortliche Mitgestaltung des Jugendfreizeithauses am Beispiel eines Brunnenbaus dokumentiert“ (s. Engler 2003, *Projektbeschreibung*).

Im JC „Titanic“ produzierten die Kinder und Jugendlichen wiederum einen Film über die aktuelle Situation auf ihrem Kiez und die multikulturelle Gemeinschaft des JCs. Um den Inhalt ihres Beitrags aufzuwerten, führten die Teilnehmer Interviews mit Passanten in Marzahn-Hellersdorf und ließen diese in ihre Dokumentation einfließen (vgl. Engler 2003, *Projektbeschreibung*).

Nachdem die Filme gedreht, geschnitten und fertiggestellt wurden, fanden offene Premieren in den Jugendhäusern der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen statt. Die Projektleiter nahmen die Vorführung der Filme zum Anlass, die angesprochenen Themen in einer Diskussion gemeinsam mit den Heranwachsenden tiefgründiger zu analysieren, um ihnen so eine Reflexion ihrer Belange zu ermöglichen.

Nach diesen ersten Medienproduktionen entschieden sich einige der Kinder und Jugendlichen, auch am folgenden, größeren Projekt, dem „ahb-Reporter-Team“

teilzunehmen. Es wurde beschlossen, den „InterAktiv2“⁷ und die dort vorgestellten Initiativen und Angebote zu dokumentieren (vgl. Engler 2003, *Projektbeschreibung*). Die jungen Medienschaffenden konnten sich als Reporter üben und führten zahlreiche Interviews mit den Besuchern des Aktionstages. Zudem wurde hier auch das Projekt des „ahb-Reporter-Team“ offiziell vorgestellt.

Im Anschluss zur Veranstaltung „InterAktiv2“ wurde aus dem gedrehten Material ein Fernsehbeitrag zusammengeschnitten, der dann wiederum – gemeinsam mit den zwei ersten Beiträgen – in eine 40-minütige Sendung auf dem Offenen Kanal Berlin (im Folgenden „OKB“ genannt) eingebettet wurde.⁸ (vgl. Engler 2003, *Projektbeschreibung*). Zur authentischen, lebensnahen Gestaltung der Sendung befragten sich die teilnehmenden Jugendlichen zu den behandelten Themen untereinander und luden zudem noch zwei jugendliche Besucher des InterAktiv2 ein, um mit ihnen über das Thema „Graffiti“ zu sprechen. Die Moderation übernahmen zwei Jugendliche der JCs „Titanic“ und „Villa Pelikan“, um das Studiogeschehen und die Beiträge gesondert zu kommentieren.

Im Dezember 2003 nahm das „ahb-Reporter-Team“ am 3. Berliner Jugendforum⁹ teil, dokumentierte filmisch die Veranstaltung und gewann den 1. Preis in der Kategorie „Projekte“.

Anfänglich planten die Projektleiter Thomas Engler und Jörg Becker die Bildung einer festen Gruppe als das „ahb-Reporter-Team“. Um jedoch so viele Jugendliche wie möglich vom Angebot und dem Erfahrungsaustausch untereinander profitieren zu lassen, „wurden aufeinander vier ahb-Reporter-Teams gebildet, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen sehr unterschiedliche Produkte erstellten“ (s. Engler 2003, *Projektbeschreibung*).

⁷ InterAktiv2 war ein Aktionstag für Kinder und Jugendliche zu Themen wie Toleranz, Rassismus und demokratisches Engagement am 28. Juni 2003 auf dem Alexanderplatz in Berlin

⁸ Sendedatum 04. Oktober 2003, drei weitere Wiederholungen

⁹ Im Rahmen des Berliner Jugendforums lädt das Abgeordnetenhaus in Berlin an einem Tag im Jahr Kinder und Jugendliche aus ganz Deutschland ein, um mit Gleichaltrigen und Politikern über tagesaktuelle Themen zu diskutieren und sich politisch aktiv zu beteiligen. Mehr Informationen unter: www.berliner-jugendforum.de

Insgesamt nahmen in dieser ersten Phase 29 Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren am Medienprojekt „ahb-Reporter-Team“ teil. Es bildete sich im Laufe des Jahres 2003 dennoch eine Kerngruppe von acht Personen heraus, die großes Interesse bekundeten, auch an der zweiten Projektphase teilnehmen zu wollen (vgl. Engler 2003, *Sachbericht*).

Die folgende Tabelle liefert eine zeitliche Übersicht der oben beschriebenen Projektabläufe der ersten Phase.

	Zeitraum	Wichtigste Aktivitäten
1. Projektphase → Projektfindung	01.01. – 31.01.2003	Vorbereitungszeit (Planung, Akquise, Technik, Organisation)
	01.02. – 05.06.2003	Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen des JC „Villa Pelikan“ → anschließende Premiere mit Diskussionsrunde über Filmthemen
	28.05. – 26.09.2003	Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen des JC „Titanic“ → anschließende Premiere mit Diskussionsrunde über die Filmthemen
	28.06.2003	Teilnahme der Kinder und Jugendlichen aus den JC am Aktionstag InterAktiv2 und Produktion eines Beitrags über die Initiativen → Medienprojekt „ahb-Reporter-Team“ wird vorgestellt
	04.10.2003	40-minütige Live-Sendung auf dem OKB wird produziert (Bisher produzierte Filme werden eingebunden, anschließend besprochen und analysiert)
	06.12.2003	„ahb-Reporter-Team“ nimmt am 3. Berliner Jugendforum teil, dokumentiert diese Veranstaltung und nimmt den 1. Preis in der Kategorie „Projekte“ entgegen

Tabelle 1: Zeitliche Abfolge der 1. Projektphase (Eigene Darstellung,

Datenquelle: Engler 2003)

1.1.2. Aufbau und Durchführung der 2. Projektphase

In der zweiten Projektphase ging es vor allem darum, die erschaffene Projektstruktur weiter auszubauen und zu festigen. Nach dem Aufbau einer engagierten Kerngruppe von vier Jugendlichen und der Etablierung des „ahb-Reporter-Teams“ in Marzahn-Hellersdorf und anderen Berliner Bezirken wurden die Teilziele der ersten Projektphase erfolgreich erreicht.

Die zweite Projektphase wurde vor allem durch „CIVITAS“¹⁰, einer Stiftung gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern, und dem Berliner Jugendprogramm „respectABel“ getragen und somit aus Drittmitteln finanziert. Der Projektfokus lag nun auf dem Themenkomplex „Rechtsextremismus/Rassismus, bzw. Toleranz [und] demokratisches Miteinander“ (s. Engler 2004, *Unterwegs für Toleranz*).

Folgende Kooperationspartner waren an der zweiten Projektphase beteiligt:

- JCs „Villa Pelikan“ und „Titanic“
- OKB
- „Ostkreuz – Netzwerke gegen Rechts/ SPI“¹¹
- Blickwinkel/ FIPP e.V.
- Netzwerkstelle Miteinander/ IQIA
- Jugendnetz Berlin
- Bezirksmuseum Marzahn

Sinn und Zweck der Vernetzung mit den Kooperationspartnern werden im nächsten Kapitel näher erläutert.

Auch in der zweiten Projektphase wurde das „ahb-Reporter-Team“ von zwei Medienpädagogen betreut. Sowohl für den ersten, wie auch den zweiten Projektteil können folgende zwei, sich wiederholende Turnusse im Rahmen der Projektarbeit wiedergegeben werden:

¹⁰ „CIVITAS – Initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“ war eine Jugendstiftung der Bundesregierung, die jedoch 2006 ausgelaufen ist.

¹¹ Ostkreuz – Netzwerke gegen Rechts/ SPI (Sozialpädagogische Institut) ist ein Stiftungszusammenschluss, der sich für Menschenrechte, Demokratieentwicklung und Integration einsetzt. Mehr Informationen unter: www.stiftung-spi.de.

Erster Turnus

1. Termin: (Vorbereitung)

- Gemeinsame Auswahl des Themas / des Drehortes
- Planung und Vorbereitung des Drehtages (z.B. Einholen von Drehgenehmigungen, Vereinbarung von Terminen, Entwicklung von Interviewfragen, Sammeln von Informationen zum Thema, Internetrecherche)
- Aufgabenverteilung (Kamera, Ton, Regie, Produktionsleitung, Reporter, Gestaltung der Internetseite [jedoch nur in der 2. Projektphase])

2. Termin (Drehtag)

- Fahrt zum Drehort
- Dreharbeiten

3. Termin (Nachbearbeitung)

- ggf. Nachdreharbeiten
- Sichten und Auswertung des gedrehten Materials
- Schnitt, Postproduktion (Off- Texte einsprechen, Titel, Abspann etc.)
- Gestaltung der Internetseite [2. Projektphase]

4. Termin (Abschluss des ersten und Vorbereitung des neuen Turnus)

- Interne Präsentation (bspw. in den von den Jugendlichen besuchten JCs)
- Diskussion
- Vorbereitung des nächsten Dreharbeiten (s. erster Termin)

Zweiter Turnus

5. Termin [Vorbereitung (s. 1. Termin)]

6. Termin [Drehtag (s. 2. Termin)]

7. Termin [Nachbearbeitung (s. 3. Termin)]

8. Termin [Nachbearbeitung (s. 4. Termin)]

9. Termin (Vorbereitung für die Produktion der Sendung im OKB)

- Präsentation des zweiten Beitrags
- Vorbereitung der Moderation
- ggf. Vorbereitung der Interviews
- Aufgabenverteilung (Kamera, Ton, Bildregie, MAZ, Moderation, Catering etc.)
- Erstellung des Sendelaufplans
- Erstellung des Vor-/Abspanns für die Sendung

10. Termin (Produktion der Sendung im OKB)

- Fahrt zum OKB
- Produktion der Sendung

(Quelle: Engler 2003/2004, Projektdarstellungen)

Zusammengenommen erstreckten sich diese Phasen über einen Zeitraum von zehn Monaten (März bis Dezember 2004) und ermöglichten es den Teilnehmern in dieser Zeit insgesamt zehn Filme, drei Fernsehmagazine und eine Sondersendung im OKB zu produzieren (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*).

Ähnlich wie im ersten Projektdurchlauf wurde auch 2004 im Rahmen des „ahb-Reporter-Teams“ sowohl mit offenen als auch festen Gruppen der JCs „Villa Pelikan“ und „Titanic“ gearbeitet.

Im gesamten Projektverlauf beteiligten sich 68 Kinder und Jugendliche, von denen jedoch nur 48 namentlich bekannt sind. Weitere 20 namentlich unbekannte Kinder und Jugendliche nahmen vornehmlich an den Premieren der Filme und den anschließenden Diskussionen in den JCs teil (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*).

Der folgende Abschnitt bietet eine Auflistung der produzierten Filme und Sendungen in der zweiten Projektphase und ihre kurze inhaltliche Beschreibung.

- 1.) **„Flucht nach Deutschland – Eine Chance?“** → Dokumentation der Situation von Flüchtlingen in Marzahn-Hellersdorf. Das Filmgerüst besteht darin, dass

Eldin, ein ahb-Reporter-Teammitglied, welcher zudem ein ehemaliger Bewohner des Heimes war, seine damalige Unterkunft vorstellte. Es gab kein Drehbuch, lediglich Interviewfragen, die an eine, im Heim tätige Sozialarbeiterin gestellt wurden.

- 2.) **„Marzahn – Ein Dorf im Grünen / Platte grau in grau – Ein Medienexperiment“** → Film, in dem die Kinder und Jugendlichen des „ahb-Reporter-Teams“ die gegensätzlichen Gesichter des Bezirks Marzahn aufzeigen. Das Projekt wurde durch das Projekt „Blickwinkel“ des Vereins „FIPP“ inspiriert und unterstützt. Auch hier gab es kein Drehbuch – die Kinder hatten lediglich die Vorgabe Marzahn in zwei Gruppen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu porträtieren. Es handelte sich hierbei um ein Medienexperiment, das durch den Filmschnitt vor allem das Manipulationspotential der Medien verdeutlichen sollte.
- 3.) **„Young European City“** → Dokumentation einer internationalen Veranstaltung auf dem Alexanderplatz in Berlin, die anlässlich der Europawahl 2004 vom 10. bis 14. Juni ausgerichtet wurde. Im Film werden verschiedene Initiativen und Workshops vorgestellt, die sich mit den Themen Schule und Ausbildung, Europa, aber auch Rassismus und Intoleranz beschäftigten, sowie Lösungsansätze für ein friedvolles Miteinander entworfen.
- 4.) **„Stadtteilstadt Hellersdorf Nord – Was ist los auf dem Kiez?“** → Reportage über das Stadtteilstadt in Hellersdorf Nord, bei dem nicht nur das Fest dokumentiert, sondern auch ein Interview mit der stellvertretenden Bürgermeisterin Dr. Manuela Schmidt geführt wurde. Thema hierbei war die drohende und bereits vollzogene Schließung zahlreicher Jugendprojekte und JCs.
- 5.) **„ahb-Reporter-Team On The Road: Polen – Ansichten und Einsichten“** → Reisereportage, bei der das „ahb-Reporter-Team“ kurz nach der EU-Osterweiterung nach Polen fuhr, um sich dort mit polnischen Jugendlichen über das Thema „Vorurteile“ zu unterhalten. Darüber hinaus wurde auch ein

polnischer Markt besucht, auf dem das Reporter-Team die Marktverkäufer zum EU-Beitritt Polens befragten. Wieder in Deutschland, sprach das „ahb-Reporter-Team“ auch mit Carl Chung, einem Experten der Ostkreuz – Stiftung SPI, im Rahmen einer Sendung über die Themen „Wahrnehmung und Vorurteile“. (→ Ausstrahlung der Sendung im OKB)

- 6.) **„Stadtteilstadt Hellersdorf Süd – Kiezkultur oder Kommerz?“** → In diesem Film untersuchen die ahb-Reporter den kommerziellen Aspekt des Stadtteilstadt in Hellersdorf Süd und führen dazu auch ein Interview mit dem Bürgermeister Dr. Uwe Klett.
- 7.) **„Sondersendung – Was ist mit Eldin?“** → Motiviert von der drohenden Abschiebung ihres Team-Kollegen und Freundes Eldin M. entschließen sich die Kinder und Jugendlichen des Reporter-Teams eine Sondersendung über dieses Thema zu produzieren. Sie berichten dafür vom JC, in dem sich Eldin aufhielt und sprechen auch mit der Leiterin des JCs „Titanic“, die Eldin persönlich kannte und einige Informationen über das Engagement gegen die Abschiebung geben konnte. (→ Ausstrahlung der Sendung im OKB)
- 8.) **„Raubkopierer sind auch nur Menschen“** → Film über Raubkopien im Internet, der zwar angefangen wurde, jedoch nicht fertiggestellt werden konnte.
- 9.) **„Marzahn – Früher und heute. Rechtsextremismus und seine Geschichte im Bezirk“** → Für diesen Beitrag des „ahb-Reporter-Teams“ gab es „kein Drehbuch im engeren Sinne, sondern nur die Planung der einzelnen dokumentarischen Elemente, aus denen der Film besteht“ (s. Interview Engler 2009). Kinder und Jugendliche der „Villa Pelikan“ versuchten im Rahmen einer Projektwoche der Geschichte des Rechtsextremismus im Bezirk Marzahn auf den Grund zu gehen. Hierzu sprachen sie mit Besuchern der JCs und Zeitzeugen, recherchierten im Bezirksmuseum Marzahn-Hellersdorf und erfuhren so von einem Zwangslager für Sinti und Roma, welches in Marzahn für die Olympiade 1936 errichtet wurde.

- 10.) **„Unsere Straße – Ein Werbespot“** → In diesem Kurzfilm versuchten sich die Kinder und Jugendlichen des „ahb-Reporter-Teams“ als Werbefilmer: Sie drehten in wenigen Tagen einen Spot unter dem Motto „Es geht auch anders“ und zeigten in einem lebhaften Beitrag die unterschiedlichen Gesichter der Tollensestraße in Marzahn-Hellersdorf.

Im zweiten Projektdurchlauf arbeiteten die Projektleiter fast ausschließlich mit Jungen, zumindest innerhalb der Kerngruppe. Um den tradierten Geschlechterrollen entgegenzuwirken und auch alle teilnehmenden Kinder und Jugendliche in den gesamten Produktionsprozess einzubinden, hatten diese nach einem „Rotationsprinzip“ zu arbeiten, d.h. jeder Produktionsschritt musste von jedem Teilnehmer mindestens einmal durchlaufen werden (s. Engler 2004, *Sachbericht*).

Im Jahre 2004 wurde auch an der Selbstdarstellung des „ahb-Reporter-Teams“ im Internet und in Form von Projektbroschüren gearbeitet. Ursprünglich war eine Erstellung der Internetplattform mittels der Software „Dreamweaver MX“ geplant, was jedoch aufgrund des Programm-Schwierigkeitsgrads und des hohen Kostenfaktors wieder verworfen wurde. Stattdessen entschieden sich die Projektleiter für ein wesentlich einfacheres Content-Management-System (CMS) namens „tussi“, welches die Erstellung und Pflege der Webseite für die Kinder und Jugendlichen sehr erleichterte (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*). Unterstützung bei dieser Aufgabe erhielten die Teilnehmer vom „Jugendnetz Berlin“¹², das kostenfrei eine Domain und Webkapazität zur Verfügung stellte und darüber hinaus die „technische Realisierung“ der Online-Plattform begleitete (s. Engler 2004, *Sachbericht*).

Die Internetseite sollte vor allem der Vorstellung des „ahb-Reporter-Teams“ und seiner Mitglieder dienen. Die Seiten, auf denen sich die jugendlichen Teilnehmer einzeln kurz vorstellen, wurden von ihnen selbst angelegt, die sog. „Thumbnails“ (Miniaturbilder), Fotos und Texte der einzelnen Filme und Sendungen, mangels

¹² Landesprogramm zur Förderung von Medienkompetenz, das zudem den Zugang zum Internet in Jugendeinrichtungen in allen Bezirken Berlins fördert (Quelle: www.jugendnetz-berlin.de).

Interesse seitens der Jugendlichen, überwiegend von den Projektleitern. Das Design und Layout der Webseite wurde jedoch gemeinsam mit den Jugendlichen ausgewählt und festgelegt (vgl. Interview Engler 2009).

Unter dem Motto „Unterwegs für Toleranz“ warb das „ahb-Reporter-Team“ auch in Form von zwei Informationsbroschüren für die Verbreitung des Projekts um neue Teilnehmer. Diese wurden ebenfalls gemeinsam mit den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen erstellt.

Die folgende Tabelle bietet einen zeitlichen Überblick über alle Aktivitäten des „ahb-Reporter-Teams“ im Jahre 2004.

	Zeitraum	Wichtigste Aktivitäten
2. Projektphase → Weiterarbeit mit der Kerngruppe	März 2004	Vorbereitungszeit (Work-Flow- und Internetpräsenz-Planung, Kooperationsgespräche, Gestaltung von Informations- und Werbeflyer)
	April 2004	Themensammlung und -findung, wie auch die grobe Projekt-Jahresplanung gemeinsam mit der Kerngruppe → Anschließend Beginn der Projektarbeit (1. Film: „Flucht nach Deutschland – Eine Chance?“ und Webseite)
	Mai 2004	Produktionsbeginn des 2. Films „Marzahn – Ein Bezirk mit zwei Gesichtern“; Weiterarbeit an der Website des „ahb-Reporter-Teams“; Fertigstellung des 1. Films (s. April 2004); Werbeflyer und Website werden veröffentlicht; Premiere zweier Filme im JC „Titanic“ → Anschließend Diskussion der Themen und Akquise neuer TeilnehmerInnen für das mobile Reporterteam; Produktion und Ausstrahlung der 1. Sendung im OKB in der 2. Projektphase (21.05.2004)
	Juni 2004	Kooperationsbeginn mit IQIA (Initiativgruppe Qualitätsentwicklung in der interkulturellen Arbeit); Relaunch der Website; Fertigstellung des 2. Films (s. Mai 2004); Beginn der Konzeption und

	Produktion der Filme (3.) „Young European City“, (4.) „Stadtteilstadt Hellersdorf Nord“ und (5.) „Polen- Ansichten und Einsichten“
Juli 2004	Fertigstellung des 3. und 4. Filmes (s. Juni 2004); Weiterarbeit am Relaunch der „ahb-Reporter-Team“- Website (bis September 2004)
August 2004	Unterschriftenaktion gegen die Abschiebung des „ahb-Reporter-Teammitglieds“ Eldin M.; Fertigstellung des 5. Films (s. Juni 2004); Arbeitsbeginn am 6. Film „Stadtteilstadt Hellersdorf Süd – Kiezkultur oder Kommerz?“
September 2004	Produktion und Ausstrahlung der 2. Sendung im OKB (16.09.2004); Relaunch der Website
Oktober 2004	Erstellung einer (7.) Sondersendung mit dem Thema „Was ist mit Eldin?“ (s. August 2004); Beginn der Filmproduktion (8.) „Raubkopierer sind auch nur Menschen“; Fertigstellung des 6. Films (s. August 2004); Planung/Umsetzung einer Projektwoche zum Thema (9.) „Marzahn – Gestern und heute“ → Erneute Teilnehmerakquise
November 2004	Fertigstellung und Vorführung des 9. Films (s. Oktober 2004) im JC „Villa Pelikan“; Fertigstellung und Vorführung des 7. Films (s. Oktober 2004) im JC „Titanic“; Ausstrahlung des 7. Films im OKB (16.11.2004); Projektwoche und Filmdreh zum Beitrag (10.) „Unsere Straße“ mit JC „Titanic“ → Erneute Teilnehmerakquise; Erstellung von Abschlussflyer
Dezember 2004	Veröffentlichung vom Abschlussflyer; Beginn der Arbeit an der Dokumentation des (11.) „4. Berliner Jugendforum“; Fertigstellung und Vorführung des 10. Filmes (s. November 2004); Dreharbeiten am 8. Film; Produktion und Ausstrahlung der 3. Sendung im OKB („Abschlussendung 2004“, 21.12.2004)
(08.) Mai 2005	Dokumentation der Gegendemonstration einer rechtsradikalen Demonstration

		tion am 08. Mai 2005 (?) und einer Veranstaltung des „Bündnis für Demokratie und Toleranz“
--	--	--

Tabelle 2: Chronologische Tabelle der 2. Projektphase (Eigene Darstellung;

Datenquelle: Engler 2004)

Der Film „Raubkopierer sind auch nur Menschen“, dessen Produktionsarbeiten im Oktober 2004 begannen, konnte nicht fertiggestellt werden, da das Projekt Ende 2004 offiziell auslaufen sollte. Im neuen Jahr widmeten sich die Teilnehmer den Dokumentationen zweier Veranstaltungen (s.o., Tabelle 2), so dass der erstgenannte Film nicht beendet wurde.

Trotz mehrmaliger Auszeichnung des Projekts (3. Berliner Jugendforum; „Aktiv für Toleranz“) konnte es im Jahre 2005 nur kurzfristig weitergeführt werden. Die lediglich temporäre Weiterführung ermöglichte ein Preisgeld über 1.000,- Euro, welches das „ahb-Reporter-Team“ beim Wettbewerb „Aktiv gegen Toleranz“ gewann. Zwar gab es zum Ende der zweiten Projektphase bereits neue Kooperationsgespräche und ein geplantes Fortsetzungsprojekt zum Thema „Interkultureller Dialog“, das über die Grenzen von Marzahn-Hellersdorf agieren sollte, jedoch wurde eine erneute Unterstützung des anschließenden Konzepts im Jahre 2004 abgelehnt (vgl. Interview Engler 2009).

1.1.3. Zielsetzungen des Projekts

Die aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der sozialen Arbeit in Deutschland verfolgt zahlreiche Ziele. Die Zielsetzungen, die dem Projekt „ahb-Reporter-Team“ vorangingen, lassen sich wie folgt aufzählen:

- 1.) **„Förderung der Medienkompetenz“** → Die Kinder und Jugendlichen sollen sich durch die aktive Arbeit mit dem Medium „Video“ mehr mediale Kompetenz in einer immer stärker medienbeeinflussten Lebensumgebung aneignen und so auch die Wirkungsweise der Medien nachvollziehen können. Die Heranwachsenden sollen durch aktive Teilhabe am Produktions-

prozess der Filme, neben der Aufgabe ihrer passiven Konsumentenrolle, auch die Manipulationsfähigkeit der Medien begreifen lernen. Engler spricht der Nachbereitung (d.h. Schnitt, Vertonung etc.) der Filme das größte Veranschaulichungspotential zu (vgl. Interview Engler 2009).

- 2.) **„Stärkung des Selbstwertgefühls“** → Durch die erlebnis- und produktorientierte Aspekte der aktiven Medienarbeit können die Teilnehmer des Projekts mit der Filmproduktion konkrete Erfolge erzielen und sich Kompetenzen aneignen, die ihnen Anerkennung bringen und ihr Selbstbewusstsein steigern.
- 3.) **„Stärkung der sozialen Kompetenz“** → Mit der Gruppenarbeit wird der Ansatz der verantwortungsvollen, effektiven Zusammenarbeit mehrerer Teilnehmer verfolgt. Der Produktionsprozess soll die Heranwachsenden befähigen, sich mit den anderen Teilnehmern im Team erfolgreich zu betätigen, Entscheidungsprozesse gemeinsam zu durchlaufen und sich sowohl als Individuum, als auch als Mitglied einer gleichberechtigten Gemeinschaft zu begreifen. „[...] Werte, wie Kontinuität, Verbindlichkeit und Verantwortung [sollen] gefördert werden“ (s. Engler 2004, *Sachbericht*)
- 4.) **„Förderung des Demokratieverständnisses“** → Durch die aktive Medienarbeit im Rahmen des „ahb-Reporter-Teams“ soll das Verständnis der Teilnehmer für freiheitliche, tolerante Prozesse gefördert werden. Themen, die die Kinder unmittelbar betreffen, können von ihnen erkannt, erforscht, autonom ausgedrückt und als aktiver Beitrag zum Pluralismus gewertet werden.
- 5.) **„Entgegenwirken gegen rechtsextreme Tendenzen“** → Das Projekt „ahb-Reporter-Team“ soll dazu beitragen, Intoleranz und anderen rechtsextremen, fremdenfeindlichen Tendenzen entgegenzuwirken und durch die Aufklärungsarbeit mit den Filmproduktionen eine Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ansichten und Vorurteilen zu ermöglichen.

- 6.) „**Stärkung des lokalen Gemeinwesens**“ → Die jugendlichen Teilnehmer des ahb-Projekts können auch als Vorbilder für die lokale und regionale Bevölkerung dienen (abhängig vom Verbreitungsgrad) und ihnen neue Denkmuster geben. So erhoffen sich die Initiatoren die Anregung öffentlicher Diskussionen über die behandelten Themen – vor allem nach den Erstaufführungen in den JCs (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*).

Im nächsten Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird eine der oben beschriebenen Filmproduktionen detaillierter vorgestellt, um als anschauliches Beispiel der aktiven Medienarbeit und seinen Zielen zu fungieren. Mit diesem Filmbeispiel wurde auch eine Studioproduktion im OKB am 11. September 2004 verbunden (Ausstrahlung 16.09.2004; s.o. Tabelle 2).

1.1.4. „ahb-Reporter-Team On The Road – Polen – Ansichten und Einsichten“

Aufenthaltsort und -dauer:

- Interkulturelles Begegnungshaus in Kolatka (Polen; Leiter: Heri Rott)
- drei Tage Aufenthalt

Durchschnittsalter der Jugendlichen:

- 15 bis 16 Jahre

ahb-Reporter, die an der Fahrt nach Polen teilnahmen:

- Carsten F. (Kamera, Ton)
- Marcus K. (Kamera, Ton, Musikauswahl)
- Marcus M. (Kamera, Interviews, Musikauswahl)
- Marco P. (Kamera, Ton)
- Frank S. (Kamera, Ton)
- Robert U. (Kamera, Ton)

ahb-Reporter, die an der Studioproduktion mitarbeiteten:

- Eldin M.
- Gina W.
- Sören R.

Projektleiter:

- Thomas Engler
- Jörg Becker

Im Juni 2004, kurz nach der EU-Osterweiterung, entschied sich das „ahb-Reporter-Team“, mit den oben aufgelisteten Teilnehmern, nach Kolatka, einer polnischen Stadt an der deutschen Grenze, zu reisen, um sich dort mit polnischen Jugendlichen über das Thema „Vorurteile“ zu unterhalten.

Viele Jugendliche von der Kerngruppe hatten gängige Vorurteile über Polen (z.B. „sie stehlen Autos und diverse mehr“, s. Interview Engler 2009). Daher entschieden sie sich, nach Polen zu fahren, um authentische Eindrücke über das Land zu sammeln. Die Projektleitung stellte Kontakt zu Heri Rott her, einem Betreuer in Polen, der sich in Kolatka mit der Resozialisierung von straffällig gewordenen Jugendlichen beschäftigte und mit diesen auf einem Gelände nahe der deutsch-polnischen Grenze arbeitete. Hier bekam das „ahb-Reporter-Team“ auch die Möglichkeit, kostenfrei zu übernachten. Am Tag der Ankunft organisierten die medienpädagogischen Leiter des Projekts eine Talkrunde mit einheimischen Jugendlichen einer deutsch-polnischen Schule zum Thema „Deutsche und Polen – Die jeweilige Sicht auf das andere Land“. Marcus M. übernahm die Moderation des Gespräches, die anderen ahb-Reporter dokumentierten abwechselnd die Diskussion mit der Kamera. Die fehlenden Sprachkenntnisse stellten die größte Hürde für die Kinder und Jugendlichen dar – das „ahb-Reporter-Team“ war nicht des Polnischen mächtig und die polnischen Jugendlichen sprachen ebenfalls nur gebrochenes Deutsch. Dies erschwerte die Verständigung erheblich.

Am zweiten Tag nahm die Gruppe den Aufenthalt in Polen zum Anlass, auch einen Ausflug zu einem polnischen Markt zu machen, der sich aber von den sog. „Polenmärkten“ in Deutschland sehr unterschied. Auf diesem Markt wurden verschiedene Standbesitzer über die EU-Osterweiterung sowie über die Auswirkung der Mitgliedschaft auf ihr Leben befragt.

Im Film wurden wiederholt Vorwürfe der Jugendlichen aufgeworfen, die es zu hinterfragen und klären galt. Ob das jedoch geschah – zumindest nach den Dreharbeiten – wird im Film nicht ersichtlich. Auch Thomas Engler und das „ahb-Reporter-Team“ waren dieser Auffassung und entschlossen sich zur Nachbereitung der angesprochenen Themen im Film.

In Deutschland bereitete das „ahb-Reporter-Team“ dann die Produktion einer Fernsehsendung vor, zu der auch Carl Chung, Mitarbeiter der „Ostkreuz/ Stiftung SPI“ eingeladen wurde. Dieser sollte als Mitglied des „Mobilen Beratungsteams für Demokratieentwicklung, Menschenrechte und Integration“ im Gespräch mit den jugendlichen Moderatoren Marcus M. und Gina W. die Themen „Wahrnehmung und Vorurteile“ – vor Einspielung des Filmbeitrags – fundiert erläutern.

In der Sendung, die im Anschluss zur Reise, im September 2004 im OKB aufgezeichnet wurde, versuchten die jungen Medienschaffenden Diskussionen und Geschehnisse, welche im Beitrag zu sehen waren, nochmals öffentlich zu reflektieren. Nach der Einspielung des Beitrags „Polen – Ansichten und Einsichten“, folgte eine weitere Diskussion, diesmal direkt auf den Film bezogen. Carl Chung besprach mit den Jugendlichen die aufgeworfenen Vorurteile, die im Film zu sehen waren und versuchte konkrete Verbesserungsvorschläge im Umgang mit diesem Themengebiet zu unterbreiten.

Es wurde angesprochen, was im Film öfters passiert ist: Vorurteile wurden aufgeworfen und die jeweilige Seite stimmte dem manchmal zu oder lehnte es ab. Anschließend versuchte sie sich jedoch mit einem neuen Vorwurf („Ihr seid aber so und so“, s. Interview Engler 2009) zu rechtfertigen oder zu wehren. Das wiederum wurde von der Gegenseite als Angriff gewertet. „Genau diesen Mechanismus hätte es gegolten, früher zu bearbeiten und somit bereits am Ursprung – den Vorurteilen und ihrer Bewertung – anzusetzen“, erkennt Engler im persönlichen Gespräch.

Aufgabenverteilung und Tagesdisposition beim Studiodreh

Die Kinder und Jugendlichen hatten die Möglichkeit ihre Positionen innerhalb der Produktionsphase frei zu wählen. Engler zufolge wurden besonders hier geschlechterspezifische Präferenzen deutlich, da sich die Jungen eher auf technische Aufgaben hinter der Kamera konzentrierten, während das einzige Mädchen (Gina W.) bei der Produktion der Fernsehsendung vor der Kamera, als Moderatorin fungierte. Während „die Jungen oft ihre Domäne, bspw. die des Kameramannes, trotzig zu verteidigen versuchten, bzw. die Mädchen sich oft allzu schnell auf den Standpunkt „Das kann ich nicht.“ zurückzogen“, versuchten die Projektleiter dieses Verhalten mit dem Rotationsprinzip (s.o.) zu durchbrechen (s. Engler 2004, *Sachbericht*).

Bei dieser Studioproduktion im OKB wurde die Sendung aus drei unterschiedlichen Kameraperspektiven gefilmt, die von drei Teilnehmern geführt wurden. Darüber hinaus übernahmen die Jugendlichen auch die Positionen des Aufnahmeleiters (Eldin M.) und der Bildregie (Carsten F.). Der Ton (Marcus K.) und wie auch das Einspielen der MAZ (Frank S.) wurden ebenfalls von den Jugendlichen geregelt. Die Projektleiter übten eine lediglich unterstützende Funktion aus, beispielsweise wenn die Jugendlichen technische Hilfe benötigten.

Der genaue Sendeablaufplan der oben beschriebenen Studioproduktion kann im Anhang eingesehen werden (s. Anhang E). Der Produktionsablauf am 11. September 2004 wird durch die folgende Tabelle veranschaulicht (s. Tabelle 3).

13.00 – 14.00	Ankunft im OKB / Besprechung
14.00 – 16.00	Einrichten des Studios / Vorbereitung der Moderationen
16.00 – 17.00	Pause / Catering
17.00 – 18.00	Generalprobe
18.00 – 18.30	Auswertung / Pause
18.30 – 19.30	Aufzeichnung der Sendung
19.30 – 20.30	Abbau
13.00 – 14.00	Ankunft im OKB / Besprechung

Tabelle 3: Tagesdispo der Studioproduktion im OKB am 11.09.2004 (Eigene Darstellung; Quelle: Engler 2004)

1.1.5. Fazit des Teilprojekts

Das beschriebene Teilprojekt „On The Road – Polen – Ansichten und Einsichten“ des „ahb-Reporter-Teams“ vereint verschiedene Aspekte der aktiven Medienarbeit. Das Projekt basiert auf den Grundlagen der handlungsorientierten Medienpädagogik, in der auch die Erlebnispädagogik und die politische Bildung eine wichtige Rolle spielen. Die Kinder und Jugendlichen bekamen durch die Projektarbeit die Möglichkeit, authentische Erfahrungen zu sammeln, die sie in ihre Lebenswelt einbringen konnten. Sie hatten die Gelegenheit, unbekannte Gleichaltrige persönlich kennen zu lernen und sich ein eigenes Bild zum Abbau vorurteilsvoller Sichtweisen zu machen. Die Chance, ihre Gedanken und Ansichten über ein Thema, das sie unmittelbar betrifft (in diesem Fall „die Wahrnehmung des Fremden und Vorurteile“) frei und strukturiert ausdrücken zu können, hatte für die teilnehmenden Jugendlichen eine emanzipatorische Wirkung, die ihre Sozialisation positiv beeinflusst (vgl. Interview Engler 2009).

In der Arbeit als Team, konnten sich die Jugendlichen soziale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit oder das Selbstbewusstsein als Teammitglied, aber auch als eigenständiges Individuum, aneignen (vgl. Interview Marcus M. 2009).

Auch die technischen und journalistischen Fähigkeiten (z.B. Moderationstechniken, etc.) wurden im Rahmen des Projektes geschult und ausgebaut. Die meisten teilnehmenden Jugendlichen begannen das Projekt „ahb-Reporter-Team“ ohne vorherige Kenntnisse in der Medienproduktion. Dennoch gelang es den meisten, sich mit der notwendigen Technik auseinander zu setzen und diese für ihren Zweck zu nutzen.

Neben der mediendidaktischen Aufgabe des Projektes, konnte auch der medienzieherische Aspekt berücksichtigt und behandelt werden. So dienten vor allem der Schnitt und seine Technik der Veranschaulichung besonders manipulativer Medienkomponenten. Auch wenn der Feinschnitt des Filmmaterials aufgrund des zeitlichen Aufwands von den Projektleitern getätigt wurde, involvierten sie die Kinder und Jugendlichen zumindest in die Sichtung und den Rohschnitt des Materials. Hier wurden die Szenen gemeinsam ausgewählt und die Heranwachsenden in die digita-

le Schnitttechnik eingeweiht. Die Vertonung des Materials verdeutlichte ebenfalls die Manipulationsmöglichkeiten der Medien.

Des Weiteren bekamen die Teilnehmer einen Einblick in die Studiolandschaft der Fernsehwelt. Dies förderte die „Entmythologisierung“ des Fernsehmediums, welches heute noch als beliebtestes Medium der Kinder und Jugendlichen in Deutschland gilt (s. Engler 2003, *AHB-Reporter-Team*; vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S.183f). So ist festzustellen, dass durch dieses Teilprojekt auch die Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen gestärkt wurde und sie befähigt wurden, die Produktionsprozesse der Medien kritisch zu betrachten und zu hinterfragen.

In der Fernsehsendung mit dem Experten Carl Chung von der Stiftung SPI konnten die Heranwachsenden das Erlebte nochmals öffentlich reflektieren. Sie nutzten die Sendung also nicht nur, um eigene Erfahrungen zu diskutieren und zu hinterfragen, sondern auch, um als gesellschaftliche Multiplikatoren zu fungieren. Die Sendung hatte sowohl die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, wie auch die der interessierten Erwachsenen, bei denen sich die Jugendlichen Verständnis für ihre Belange, Ansichten und Erwartungen erhoffen.

Allerdings kristallisierte sich in diesem Projekt ein Spannungsfeld heraus, in dem sich Medienpädagogik oft bewegt: Auf der einen Seite das produkt-, medial- und erlebnisorientierte Arbeiten und zum anderen die inhaltliche Vertiefung (vgl. Interview Engler 2009). Praktisch können die Kinder und Jugendlichen auch auf inhaltlicher Ebene aus Dokumentationen wie dem Film über Polen und seiner anschließenden Analyse und Nachbereitung sehr viele Informationen für sich schöpfen. Dennoch hätte dieses Teilprojekt, vor allem bei derartigen Themen, die eine gewisse Vorbereitung benötigen, auch mit anderen Ansätzen kombiniert werden können. In diesem Fall hieße der andere Ansatz „politische Bildungsarbeit“, der über die bloße Projektarbeit hinausgeht. Jedes Thema lässt sich modifizieren und für bestimmte Gruppen – beispielsweise kognitiv schwache Kinder und Jugendliche – vereinfacht darstellen. Es ist die Aufgabe des Medienpädagogen, den Themenbereich an unterschiedliche Bildungsniveaus anzupassen. Engler, der diese Problematik ebenfalls

erkannte, beschäftigte sich nach dem Projekt eingehend mit dem „Anti-Bias“-Ansatz, der das vorurteilsbewusste Arbeiten mit Kindern Jugendlichen und das Identitätskonstrukt des Menschen behandelt. Er besuchte einige Fortbildungen zu diesem Thema, um solche Prozesse und Verhaltensmuster besser verstehen und aufbrechen zu können.

Als Fazit äußerte sich Thomas Engler zum beschriebenen Filmprojekt folgendermaßen: „Die Jugendlichen haben meiner Meinung nach aus diesem Teilprojekt sehr viel mitgenommen. Im Nachhinein würde ich jedoch einiges anders machen. So denke ich, wäre mehr Zeit für die Begegnung der Jugendlichen sehr vorteilhaft gewesen. Auch eine längere Vorbereitung der Jugendlichen auf das Treffen wäre sehr wichtig gewesen. Ich hätte mir ein bis drei Tage Zeit nehmen sollen, um die beiden Gruppen mit dem Thema „Identität“ und den Fragen „Wer bin ich überhaupt?“ oder „Über was identifiziere ich mich?“ zu konfrontieren und sie für die andere Gruppe zu sensibilisieren (dafür zu sorgen, dass sich die Gruppen erst mal kennenlernen können). Für den Film hat es gut funktioniert und wir konnten sehr viel Inhalt rüberbringen. Für die Jugendlichen wäre es tatsächlich jedoch besser gewesen, wenn man das Thema hätte weiter vertiefen können. [...] Der Film als solches ist relativ gut gelungen, im Vorfeld hätte es jedoch mehr Vorarbeit gebraucht, um ein besseres Verständnis für die jeweilige Seite bei den Teilnehmern zu erzielen. Das hätte bedeuten müssen, sehr viel niedrigschwelliger anzusetzen, um die Jugendlichen dazu zu befähigen, sich überhaupt reflektiert und konstruktiv mit solchen Themen auseinanderzusetzen.“ (s. Interview Engler 2009).

Erfolge und Kritik

Die Erfolge, wie auch Kritikpunkte, die sich im Laufe und am Ende des Projektes eingestellt haben, konnten durch eine Erhebung der Projektergebnisse Ende 2004 gesichtet und bewertet werden. Die Kurzevaluation basiert auf den Daten regelmäßiger Teamsitzungen und Besprechungen mit „Ostkreuz/ Stiftung SPI“, in denen der Projektverlauf besprochen und beurteilt wurde. Darüber hinaus nahmen die Projektleiter über den gesamten Projektzeitraum an der „IQIA“ (Initiativgruppe Qualitätssicherung in der interkulturellen Arbeit) und Fortbildungen der „Civitas“ zur

Selbstevaluation teil (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*). Somit fand ein kontinuierliches Monitoring der Projektprozesse und -ergebnisse statt, das die Projektleitung befähigte, die aktive Medienarbeit zu reflektieren und sie ggf. zu verbessern.

Einige der Projektverläufe und -ergebnisse, die im Folgenden beschrieben werden, konnten der eingangs erwähnten Evaluation entnommen werden. Andere kamen wiederum im persönlichen Gespräch mit Thomas Engler auf, wurden dort ausführlich besprochen und analysiert. Die Auseinandersetzung mit den Projektergebnissen ist zwar auch im Interview (s. Anhang B) nachzulesen, sie fließt jedoch auch ins folgende Kapitel ein. Darüber hinaus wurden drei ehemalige Teilnehmer angeschrieben, von denen jedoch nur zwei antworteten (s. Anhang C und D). Eine kritische Analyse des Projekts wie auch das Fazit wurden in diesem Abschnitt zusammengelegt, um Dopplungen zu vermeiden und den kritischen Anmerkungen mit Empfehlungen gerecht zu werden. Eine ausführliche Zusammenfassung ist ebenfalls Teil des nächsten Kapitels.

1.1.6. Kritische Analyse und Fazit des Projektes „ahb-Reporter-Team“

Die Zielsetzungen (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.3.) der ersten und zweiten Projektphase glichen sich zum größten Teil, wurden jedoch im zweiten Projektjahr um einige Punkte erweitert. Um beiden Projektintervallen gerecht zu werden und die Übersichtlichkeit zu fördern, wurden sie weitestgehend getrennt beschrieben.

Erste Projektphase

Während die erste Projektphase eher prozessorientiert war und dem Aufbau einer festen Kerngruppe diente, wurde die zweite Projektphase produktorientierter gestaltet und stellte die themenspezifische Arbeit der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund. Die Kurzevaluation aus dem Jahre 2003 ergab, dass die oben aufgeführten Projektziele im Wesentlichen erreicht wurden: Den jungen Teilnehmern wurde durch den aktiven Einsatz des Mediums Video die Aneignung unterschiedlichster Kompetenzen ermöglicht. So konnten sie sich technische Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium Video aneignen, ihre sog. „Soft Skills“ (soziale Kompetenzen) schulen, die für ihre sozialen Interaktionen von großer Bedeutung sind oder

auch ihre politische Bildung erweitern, indem sie sich mit massenpsychologischer Wahrnehmung auseinandersetzten (vgl. Engler 2003, *Sachbericht*). Auch motivierte die Videoproduktion die Teilnehmer zur kontinuierlichen Arbeit an einem Themenkomplex. Der Produktionsprozess der Filme führte zu konkreten Ergebnissen, die den benachteiligten Kindern und Jugendlichen Erfolge vermittelten, die sie vorher nicht erfuhren (vgl. Interview Engler 2009). Darüber hinaus wurde den Heranwachsenden die Veröffentlichung ihrer Produkte und deren öffentliche Diskussion im lokalen, wie auch regionalen Rahmen (JCs und OKB) ermöglicht.

All diese Erfolgserlebnisse trugen zur Emanzipation und Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmer bei und erfüllten somit die wichtigsten Kriterien der handlungsorientierten Medienpädagogik (s. Kap. III, Abschn. 2.). Auch wenn die handlungsorientierte Medienpädagogik eher prozess- als produktorientiert ist, spielen die Endprodukte der Medienarbeit keine geringe Rolle für das Projektergebnis. Erst mit der Veröffentlichung, Präsentation und Ausstrahlung der Filme wird das Endergebnis greifbar und die prozessualen Erfolge werden verstärkt. Zwar war bereits während des Projekts eine Identifikation über die Gruppenzugehörigkeit zum „ahb-Reporter-Team“ vorhanden, dennoch wurde den Teilnehmern erst mit der Veröffentlichung der Filme eine gewisse Verantwortung als Vorbilder und Repräsentanten anderer Kinder und Jugendlicher übertragen. Dies konnte den bereits eingetretenen Effekt der Selbstbewusstseinssteigerung der Projektteilnehmer verstärken (vgl. Interview Marcus M.).

Des Weiteren arbeiteten im Rahmen des Projektes Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus, die sich im Alltag eher selten begegneten oder sich sogar mieden, in einer Gruppe als funktionierendes Team zusammen. Das gab ihnen die Gelegenheit sich konkret mit einem bestimmten Individuum aus einer eventuell vorurteilsbehafteten Gruppe zu beschäftigen und ihre möglichen Vorurteile und Abneigungen zu überdenken (vgl. Engler 2003, *Sachbericht*). Eine Präsentation der jeweiligen Ansichten als Videoaufnahme hielt klare, authentische Aussagen der einzelnen JC-Parteien fest, die dann nicht mehr überhört werden konnten und Klärung bedurften. Die aktive Medienarbeit veranlasste die

Jugendlichen auch dazu, die thematisierten Belange für die Filmerstellung zu strukturieren und über Lösungsansätze für ihre Probleme nachzudenken.

Zweite Projektphase

Da in der zweiten Projektphase eher themen- und produktorientiert gearbeitet wurde, war es hilfreich, dass die einzelnen Themen nicht vorher gesucht werden mussten, sondern aus dem Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen stammen und sie direkt betrafen.

Obwohl, wie bereits anfänglich beschrieben, nach dem ersten Projektjahr mit einer festen Kerngruppe weiter gearbeitet werden sollte, etablierten sich zum Ende des zweiten Projektdurchlaufs mehrere, aufeinander aufbauende „ahb-Reporter-Teams“. Die anfängliche Entscheidung wurde revidiert, um auch die Teilnahme der jungen Menschen zu gewährleisten, die sich lediglich temporär, beispielsweise an bestimmten Filmen oder Diskussionen aktiv beteiligen wollten. Insgesamt nahmen 68 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 22 Jahren am Projekt teil. Der Themenkomplex „Rechtsextremismus und Toleranz“ wurde mit zehn Dokumentationen, drei Fernsehmagazinen und einer Sondersendung zum Fall des Teammitglieds Eldin M., ausreichend abgedeckt.

Emanzipation und Medienkompetenz

Die Sondersendung zur Abschiebung des „ahb-Reporter-Team“-Mitglieds Eldin ist nochmals besonders hervorzuheben. Dieser Film eignet sich sehr zur Veranschaulichung der Aneignung von Medienkompetenz und Emanzipation im Rahmen des beschriebenen Projektes. Als im August 2004 bekannt wurde, dass Eldin nach Montenegro abgeschoben werden sollte, entschieden sich die Jugendlichen zunächst einmal, Unterschriften gegen diese Maßnahme zu sammeln. Des Weiteren wussten sie sogleich die Medien Video und Fernsehen zu nutzen, um ihre Ansichten und Meinung zum Thema publik zu machen. Die Kinder und Jugendlichen hatten die Medien, ihre Nutzung und Wirkungsweisen kennengelernt und beschlossen, diese nun für ihre Belange zu nutzen und Aufmerksamkeit zu schaffen. Die Idee zur Sondersendung kam ausschließlich von den Jugendlichen (vgl. Interview Engler 2009).

Die Aktion förderte neben der medialen Kompetenz und der Fähigkeit Medien als eigenes Artikulationsinstrument autark zu nutzen, auch das Demokratieverständnis der Teilnehmer.

Die „Entmythologisierung“ des Mediums Film und Fernsehen geschah auch durch die Produktion am „Werbepot: Marzahn – Ein Bezirk mit zwei Gesichtern“ (s.o.), bei der es sich um ein Medienexperiment handelte, das den Kindern und Jugendlichen die Wirkungsweise vom Schnitt veranschaulichen sollte.

Im Laufe der Produktionsprozesse lernten die Kinder und Jugendlichen verschiedene Recherchestrategien kennen (z.B. Archive des Bezirksmuseums, alternative Stadtführungen durch Marzahn oder Interviews mit Zeitzeugen der NS-Zeit), hatten durch das Rotationsprinzip (s.o.) die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Rollen auszuprobieren und erkannten dadurch sowohl ihre Stärken als auch Schwächen (vgl. Engler 2004, *Sachbericht*).

Die jungen Teilnehmer wurden, soweit genügend Zeit vorhanden war, in jeden Produktionsschritt mit einbezogen. Zeitaufwändige Arbeiten, wie Feinschnitt oder die allgemeine Organisation wurden oftmals von den erwachsenen Projektleitern Thomas Engler und Jörg Becker übernommen. Durch die verbindlichen Sendetermine im OKB, zu denen ein Filmbeitrag fertig gestellt werden musste, waren auch die Teilprojekte und ihre Vor- und Nachbereitung zeitlich begrenzt.

„Gender Mainstreaming“

Bemerkenswert war auch der Versuch des „Gender Mainstreaming“ (a. d. Engl., „Integration der Gleichstellungsperspektive“ oder „durchgängige Gleichstellungsorientierung“ (s. Wikipedia 2009, *Gender Mainstreaming*) und die sich dennoch durchsetzende Praxis tradierter Geschlechterrollen innerhalb der Projektstruktur. Die „kontinuierlich arbeitende „Kerngruppe“ setzte sich, bis auf eine Ausnahme, ausschließlich aus Jungen zusammen (s. Engler 2004, *Sachbericht*).

Auch insgesamt lässt sich eine weitaus größere männliche Teilnehmerzahl im Projekt „ahb-Reporter-Team“ feststellen. Die Jungen interessierten sich häufig mehr für

die technischen Komponenten der Medien, während die Mädchen der Gruppe eher vor der Kamera, als Moderatorinnen, agierten. Es gab jedoch auch Ausnahmen, wie beispielsweise der Film „Unsere Straße“, bei denen Mädchen federführend aktiv wurden und tragende Rollen auch hinter der Kamera (Drehbuch, Regie etc.) übernahmen (vgl. Interview Engler 2009/ *Sachbericht* 2004).

Distribution und Verwertung der Filme

Die entstandenen Filmprodukte des Projekts „ahb-Reporter-Team“ wurden nach ihrer Fertigstellung sowohl in den JCs ausgestrahlt, wie auch zu festen Sendeterminen im OKB. Im Studio des Offenen Kanals Berlin konnten die Kurzfilme und Dokumentationen im Rahmen von drei Fernsehmagazinen und einer Sondersendung eingebettet und öffentlich reflektiert werden. In Gesprächen mit eingeladenen Experten ihrer jeweiligen Themen wurden Fragen der jungen Teilnehmer diskutiert und fundiert erläutert. Darüber hinaus fand eine weitere Verbreitung auch über die Wiederholungen der einzelnen Studiosendungen statt.

Durch die Vorführung der Filme in den JCs konnten unmittelbare Feedback-Gespräche stattfinden, bei denen sich die Kinder und Jugendlichen des „ahb-Reporter-Teams“ mit den Rezipienten ihrer Filme über die angesprochenen Themen austauschen konnten, aber auch Verbesserungsvorschläge oder Lob für ihre Arbeit bekamen. Um die Präsenz des Reporter-Teams im Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf zu stärken und neue Mitglieder zu akquirieren, wurde die Öffentlichkeitsarbeit über die Erstellung und Verbreitung von Projektwerbebroschüren geleistet.

Um einen längerfristigen Erfolg der aktiven Medienarbeit zu gewährleisten, entschieden sich die Projektleiter, auch das Medium Internet als Kommunikationsplattform zu nutzen. Das Angebot fand jedoch nur bedingt Zustimmung. Engler erklärt diese Tatsache wie folgt: „Wir mussten [...] feststellen, dass bei vielen Jugendlichen, insbesondere aus sozial benachteiligten Schichten, der Umgang mit diesem Medium noch immer nicht so selbstverständlich ist, wie man gemeinhin annehmen würde.“ (s. Engler 2004, *Sachbericht*). Da die Gestaltung einer eigenen Internetseite also

weniger positiv angenommen wurde, als anfänglich vermutet, wählten die Projektleiter das relativ einfach handzuhabende CMS „t.u.s.s.i.“ zur gemeinsamen Gestaltung der Webseite mit den Jugendlichen.

Es lässt sich jedoch sagen, dass auf diesem Gebiet weitaus größere Chancen der Verbreitung bestanden hätten. So gab es die Gelegenheit, die Filme auf der eigenen Internetplattform nicht nur zu beschreiben, sondern auch hochzuladen, um Interessierten den Abruf der Dokumentationen im Internet (z.B. als Video-Stream) zu ermöglichen. Mit der kontinuierlichen, adäquaten Pflege der Webseite, die auch heute noch existiert, wäre es vorstellbar gewesen, dass sich die Kinder und Jugendlichen auch nach dem Projekt auf diesem Wege ausgetauscht hätten. Die Erstellung einer Internetseite ist um einiges schwieriger, als ihre reine Nutzung. Zwar entscheidet oftmals „die soziale Schicht, aus der die Kinder stammen“, auch über die technische Geräteausstattung der jeweiligen Familien (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 181). Jedoch geht aus der „1. World Vision Kinderstudie 2007“ und der „Shell Jugendstudie 2006“ hervor, dass mittlerweile über 80 % der Heranwachsenden zwischen 12 und 25 über einen Internetzugang verfügen und diesen im Durchschnitt auch neun Stunden in der Woche nutzen (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 188).

Eine denkbare Alternative zur vollkommenen Einstellung des Projekts, zu der es 2005 kam, wäre also eine Fortführung der Projektarbeit auf multimedialer Ebene gewesen. Hier hätte der Dialog und die interaktive Beteiligung der teilnehmenden, wie auch interessierten Jugendlichen in Foren oder in Form von eigenen sog. „Videoantworten“¹³ auf die Projektfilme stattfinden und fortgeführt werden können.

Schlussfazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass auch 2004 nahezu alle vorherigen Erwartungen an das Projekt und seine Ziele bestätigt und manches Mal sogar übertroffen wurden. Eine Weiterführung des „ahb-Reporter-Teams“ war auch im Jahre 2005, mit

¹³ „Videoantworten“ stellen auf Internet-Videoportalen wie „YouTube“ eine mögliche Art der Resonanz auf eingestellte Videos dar.

dem Themenkomplex „Interkultureller Dialog“ geplant. Dies konnte jedoch nicht umgesetzt werden, da die Finanzierung des Projektes auslief (s. Interview Engler 2009). Das Projekt hielt sich dennoch bis zum Mai 2005, da die Teilnehmer entschieden, 1.000 Euro Preisgeld (Gewinn beim Wettbewerb „Aktiv für Toleranz“) in die kurzfristige Fortsetzung des Programms zu investieren.

Das aktive Medienprojekt „ahb-Reporter-Team“ vermochte es, die Medienkompetenz vieler Teilnehmer zu fördern, ihr Selbstwertgefühl zu steigern, wie auch ihre sozialen Kompetenzen zu stärken. Zudem nahmen der Aspekt der politischen Bildung und die Förderung des Demokratieverständnisses der Kinder und Jugendlichen im Projekt einen wichtigen Stellenwert ein. Diese Arbeit wirkte der Verhärtung von Vorurteilen, wie auch rechtsextremen Tendenzen der jungen Team-Mitglieder entgegen.

Für die Arbeit auf dem Marzahner und Hellersdorfer Kiez war das Projekt von großer Bedeutung. Auch wenn das Projekt 2005 auslief, hätte eine größere Nachhaltigkeit der aktiven Medienarbeit gewährleistet werden können, wenn der distributive Schwerpunkt auf das Internet gelegt worden wäre.

2. Medienarbeit mit Kindern im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit

In Entwicklungsländern, in denen NGOs und andere gemeinnützige Organisationen tätig sind, werden zahlreiche Medienprojekte zur Emanzipation der benachteiligten Kinder und Jugendlichen durchgeführt. Das weltweit agierende Kinderhilfswerk „Plan International“, institutionelles Hauptbeispiel der vorliegenden Diplomarbeit, setzt beispielsweise mit seinen Medienprojekten zur Förderung der Kinderrechte und Verbesserung der Gemeindeumstände, bei den Gemeindemitgliedern selbst an und praktiziert somit aktive, dialogische Entwicklungskommunikation (s. Kap. III, Abschn. 1.3.). Benachteiligte Kinder und Jugendliche der Gemeinden und ihre Meinungen stehen dabei im Vordergrund. Der folgende Abschnitt soll einen Einblick in die Arbeit des Trägers des indischen Beispielsprojekts bieten.

3. Das Kinderhilfswerk „Plan International“

Plan International ist eines der ältesten Kinderhilfswerke Deutschlands, welches während des Spanischen Bürgerkrieges vom britischen Journalisten John Langdon-Davis gegründet wurde und seit 1937 weltweit im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit agiert. Das Hilfswerk arbeitet mittlerweile mit 48 Programmländern auf den Kontinenten Asien, Afrika und Lateinamerika zusammen und setzt sich vordergründig für eine langfristige, nachhaltige und vor allem kindorientierte Entwicklungszusammenarbeit ein. Der Ansatz der kindorientierten Gemeindeentwicklung (CCCD, „Child Centred Community Development“) ist für die NGO von größter Bedeutung (s. Plan Deutschland 2009, *Kindorientierte Gemeindeentwicklung*).

Um die Partizipation der Kinder im Rahmen ihrer Gemeindeentwicklung zu stärken, beruft sich Plan International auf die „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ (s. Kap. II, Abschn. 1.) und richtet den Großteil seiner Programmarbeit auf die 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention aus.

Plan International arbeitet vordergründig an einer langfristigen und nachhaltigen Entwicklungszusammenarbeit mit seinen Programmländern. Um diese Ziele erreichen zu können, verfolgen sie die aktive Einbindung der Programmgemeinden in ihre Entwicklungsarbeit. So soll ein langfristiger Lernerfolg gewährleistet und damit eine nachhaltige Veränderung des Lebensumfeldes bewirkt werden. Teile der „Partizipationstheorie“ Freires (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) können als die Arbeitsgrundlage Plans gesehen werden.

Die Finanzierung der Programme und Projekte, wie auch der Nothilfe-Fonds, die Plan International für unvorhergesehene Katastrophen in hilfsbedürftigen Gebieten vorsieht, geschieht in erster Linie über Patenschaften (ca. 80 Prozent), aber auch durch Stiftungen und Einzelspender.

Übersicht der Organisationsstruktur

Die Kinderhilfsorganisation Plan International ist über einen internationalen Verbund organisiert. Die internationale Koordinierungsstelle liegt in Woking bei London (England). Von hier aus werden die nationalen Büros (NO, National Office) der Organisation in ihrer technischen Arbeit koordiniert und unterstützt. Insgesamt arbei-

ten 17 „Geberländer“/Plan-Organisationsbüros¹⁴ zusammen, welche den internationalen Verbund bilden und rechtlich voneinander unabhängig sind.

Diese Büros, wie auch das Plan International Büro in Deutschland, mit Sitz in Hamburg, betreuen die Paten und Patenschaften in den jeweiligen Programmländern, unterstützen Stiftungen, die gemeinsam mit Plan aktiv werden möchten und initiieren die (medienwirksame) Öffentlichkeitsarbeit der Organisation. Darüber hinaus kümmert man sich in den Büros des internationalen Verbundes auch um Subventions- und Mittelbewährung vom Staat und von Staatengemeinschaften (wie der Europäischen Union) für unterschiedliche Projekte. Auch arbeitet die Organisation mit Schulen, freiwilligen Aktionsgruppen und zahlreichen gemeinnützigen Vereinen zusammen, um Aufmerksamkeit zu schaffen und Spenden zu akquirieren (vgl. Plan Deutschland 2009, *Internationaler Verbund*).

Der monatliche Patenschaftsbeitrag beträgt 25 Euro. Dieser fließt jedoch nicht dem Patenkind aus einem der Programmländer oder seiner Familie zu, sondern wird einzelnen Projekten, zugunsten der gesamten Gemeinde, zugewiesen. So möchte man mit der projektbezogenen Verwendung des Geldes Bevorzugungen oder Benachteiligungen vermeiden und gewährleistet beispielsweise durch die Finanzierung eines Gemeindebrunnens, eines Schul(aus)baus oder der Sanierung sanitärer Anlagen die Verbesserung aller Lebensumstände innerhalb der Gemeinde des Patenkindes.

Programmarbeit von Plan International

Die Projekte von Plan verfolgen den Ansatz der Hilfe zur Selbsthilfe. Den Kindern, ihren Familien und ihren Gemeinden sollen Möglichkeiten geboten werden, ihre Grundversorgung nach einiger Zeit selbst zu gewährleisten. Dies geschieht mit einkommensschaffenden Maßnahmen, der Geburtenregistrierung oder auch unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen für jedes Alter (vgl. Plan Deutschland 2009, *Ziele und Visionen*).

Die allgemeine Entwicklungszusammenarbeit, wie auch die Gemeindeentwicklung im speziellen, sind gänzlich auf das Kindeswohl ausgerichtet und somit kindorientiert. Mit dieser Vorgehensweise möchte Plan International Kinder in wichtige Ent-

¹⁴ Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Japan, Kanada, Niederlande, Norwegen, Südkorea, Schweden, Schweiz, Spanien, USA

scheidungsprozesse ihrer Gemeinden miteinbinden und ihr Potential zum Wohle der gesamten Gemeinde nutzen.

Medienarbeit von Plan International

Ein weiterer Programmansatz von Plan ist die Medienarbeit mit Kindern. Die Medienarbeit, die von Plan International in Kooperation mit zahlreichen nationalen Organisationen durchgeführt wird, dient in erster Linie der Aufklärung, Kommunikation und Anregung zum Nachdenken in entwicklungsbedürftigen Gemeinden. Plan möchte den Kindern in Entwicklungs- und Schwellenländern eine Plattform bieten, auf der sie sich auf unterschiedlichste Weise ausdrücken können (vgl. Plan International 2004, S.15.3). Oftmals haben Kinder in Entwicklungs- und Schwellenländern kaum Chancen auf persönliche Entfaltung, Meinungsäußerung oder Einflussnahme. Sie werden nur wenig oder gar nicht in die Belange ihrer Gemeinden miteinbezogen. Auch in Indien, ebenfalls ein Plan- Programmland, können Kinder ihre Rechte nur selten wahrnehmen oder einfordern. Sie sind gezwungen zu arbeiten, wenn das Einkommen der Eltern nicht ausreicht. Hierunter leiden nicht nur die Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Kinder, sondern oftmals auch ihre Grundausbildung und die psychische und physische Gesundheit. Mangelndes Selbstbewusstsein, Resignation äußeren Einflüssen gegenüber oder physische Schäden aufgrund schwerer körperlicher Arbeit sind nur einige Folgen fehlender Selbstbestimmung.

In den aktiven Medienprojekten von Plan International werden die Kinder und Jugendlichen nicht nur im Umgang mit den Medien geschult, sondern können sich in verschiedenen Workshops (z.B. Media Tools Training) sog. „Soft-Skills“, wie Kommunikationsfähigkeit und die Kompetenz zur Teamarbeit aneignen, die Selbstdarstellung üben und dadurch ihr Selbstbewusstsein stärken (vgl. Plan International 2004, S.15.3). Auch können hier die benachteiligten Kinder und Jugendlichen ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Durch die Teilnahme an derartigen Medienprojekten im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit erreichen die Heranwachsenden andere (bedürftige) Teenager und Kinder, wie auch Erwachsene mit ihren Informationen und Statements, die sie anders nicht erreicht hätten (vgl. Plan International 2004, S.15.3).

Der folgende Abschnitt beschreibt eines der größten, bereits abgeschlossenen Medienprojekte von Plan International, das sich hauptsächlich mit den Medienformen Video und Animation (Trickfilm) auseinandersetzte.

3.1. „Children have something to say“ aus Indien (Mumbai u.a.)

Das Video-Projekt „Children have something to say“ wurde im Jahre 1999 von dem Kinderhilfswerk Plan International ins Leben gerufen und sollte in erster Linie dazu dienen, den Kindern, ihren Familien und Gemeindemitgliedern in indischen Plan-Programmgebieten aufzuzeigen, dass Kinder eine bedeutsame Meinung zu wichtigen Themen haben und diese auch angehört und respektiert werden sollte. Unmittelbarer finanzieller Träger war das Nationale Plan-Büro der Niederlande (NLNO). Umgesetzt wurde das Projekt über einen Zeitraum von etwa sieben Jahren in Kooperation, mit elf lokalen Plan Partnern, in sieben unterschiedlichen Staaten Indiens (vgl. Brazeau/ McNeil 2003, S. 5).

Die Befähigung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ihre Rechte in medialer Form zu artikulieren und sich selbst auszudrücken, war das oberste Ziel des Projektes „Children have something to say“. Darüber hinaus half das Projekt den jungen Teilnehmern, Belange, die für sie und ihre Gemeinden von Bedeutung sind, anzusprechen und ihre Umwelt darüber zu informieren.

Die folgenden Ausführungen dienen in erster Linie der Beschreibung und Analyse des aktiven Medienprojektes „Children have something to say“ (im Folgenden „CHSTS“ genannt) in Indien. Die Umsetzung und Schwerpunkte des gesamten Programms werden anhand des Workflows von CHSTS und verschiedener Filmbeispiele veranschaulicht. Die Darstellung von drei persönlichen Fallbeispielen soll einen Einblick in die Lebenswelt der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen bieten und verdeutlichen, wie sich das aktive Kindermedienprojekt auf die Situation der Heranwachsenden auswirken konnte. Anschließend folgt eine kritische Betrachtung des Projektes, die die erreichten Erfolge, wie auch Hindernisse und Gescheitertes zutage fördert und bespricht.

Um die dargestellten Projektinhalte durch eine Expertenmeinung wissenschaftlich zu fundieren, wurde im Rahmen der Arbeit ein schriftliches Interview mit dem Pro-

jektleiter Shonu Chandra¹⁵ geführt, welches sowohl in die folgenden Abschnitte mit einfließt, als auch vollständig im Anhang nachzulesen ist (s. Anhang A). Darüber hinaus wurde zu Mimi Brazeau, einer Plan Medienbeauftragten aus Kanada, die (u.a.) das Projekt „CHSTS“ im Jahre 2003 evaluiert hat, der schriftliche Kontakt hergestellt und Informationen eingeholt.

Als weitere Informationsquellen zur Dokumentation der Projektzeit nach 2003, wurden unterschiedliche, englisch- und deutschsprachige Online- und Printartikel, wie auch interne Plan-Dokumente herangezogen.

NGO-Kooperationen und Teilnehmerakquirierung

Um das Projekt umzusetzen, organisierte Plan India, das zuständige Länderbüro von Plan International in Indien, über 20 dreiwöchige Medien-Workshops. Die Akquise der Kinder und Jugendlichen (ca. 10 bis 15 Kinder, zwischen 12-16 Jahren) erfolgte in verschiedenen Plan-Programmgebieten Indiens, in denen die Organisation mit lokalen Akteuren der sozialen Hilfe zusammenarbeitet und damit gewährleistet, dass Traditionen und Lebensgewohnheiten der einheimischen Bevölkerung geachtet werden. Da es internationalen Organisationen wie Plan International untersagt wird, direkt im Field zu arbeiten, findet diese Arbeit über Kooperationen mit nationalen Organisationen – meist auf lokaler Ebene – statt (vgl. Interview Chandra 2009). So standen die lokalen Partner-NGOs in direktem Kontakt mit den Bewohnern der Plan-Programmgemeinden, genossen einen hohen Bekanntheitsgrad bei der Bevölkerung und ihre Unterstützung wurde dementsprechend gut akzeptiert. Folgende lokale, gemeinnützige Partnerorganisationen wurden in die Umsetzung des Projekts „CHSTS“ mit eingebunden:

- „CAPS“ und „SAMATH“ in Neu Delhi
- „URMUL“ in Rajasthan
- „SMBA“ in Uttaranchal
- „CASP“ in Maharashtra

¹⁵ Shonu Chandra ist freier Medienberater bei Plan Indien und arbeitete im Rahmen des Projektes „CHSTS“ mit zwei technischen Assistenten zusammen.

- „ASM“ und „Dr. Reddy’s Foundation“ (DRF) in Andhra Pradesh
- „SAMUHA“ und „MYRADA“ in Karnataka
- „CYSO“ und „PREM“ in Orissa

Für alle Workshops wurden etwa 25 interessierte Kinder und Jugendliche der Gemeinden ausgewählt, die zunächst an einem dreitägigen Workshop zum Thema „Kinderrechte“ teilnahmen. Von denen wurden dann wiederum besonders „talentierte“ Teilnehmer gefragt, ob sie an einem weiterführenden Video-Workshop teilnehmen möchten [Kriterien für „talentiert“ werden nicht genannt; Anm. d. Verf.] (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.26). In den weiterführenden Workshops wurden den jungen Teilnehmern sowohl das journalistische Handwerk, wie auch zahlreiche weitere Kompetenzen näher gebracht.

Ähnlich wie bei dem deutschen Beispielprojekt stand auch beim indischen Pendant „CHSTS“ der mediendidaktische Projektgedanke im Vordergrund. Durch den Ansatz der partizipativen Entwicklungskommunikation (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) als Grundlage ihrer Projektarbeit sollten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen emanzipiert werden, um für ihre Rechte als eigenständige Individuen eintreten zu können. Die technischen und journalistischen Fähigkeiten, die im Projektverlauf vermittelt wurden, befähigten sie zur Verbreitung ihrer wichtigsten Anliegen durch die Medien Video und Animation (Trickfilm).

Das Training während der Workshops gab den Kindern und Jugendlichen zudem die Möglichkeit, ihre beruflichen Chancen zu steigern. Hier konnten sie sich Fähigkeiten für unterschiedliche Berufszweige aneignen, eventuell sogar im Film- und Fernsehbereich Fuß (vgl. Chandra 2002). Darüber hinaus konnten sich einige der jungen Teilnehmer, nach eingehender Schulung für die Rolle des Trainers qualifizieren und in Folgeprojekten ihre Kenntnisse an neue Gruppenmitglieder weitergeben.

Die kognitiven Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmer waren – wie auch im deutschen Beispielprojekt der vorliegenden Arbeit – sehr unterschiedlich. Es wurde

mit Heranwachsenden unterschiedlichster Bildungsniveaus gearbeitet, unter ihnen auch Analphabeten. Alle jedoch stammten aus benachteiligten, äußerst armen Familien mit sehr niedrigem Einkommen.

Im Rahmen dieses Programms haben über 300 Kinder und Jugendliche bis 2006 in verschiedenen Programmgebieten Indiens insgesamt 52 Filme produziert (vgl. Webseite Plan India).

Projektphasen

In der ersten Phase (1999 bis 2000), als das Medienprogramm „CHSTS“ als Pilotprojekt in die Programmstruktur von Plan India eingebunden wurde, belief sich die Workshopdauer auf etwa zehn Tage. Zum Abschluss der ersten Phase erkannte man jedoch, dass es notwendig war, den Workshopzeitraum auf 20 Tage zu erhöhen, um dem gesamten Umfang einer Kindermedienproduktion gerecht zu werden. Von Juli 2000 bis Juni 2001 lag der Schwerpunkt des Projekts vor allem auf der medialen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen. Diese wurde in der dritten Projektphase (Oktober 2001 bis Juni 2004) weiter ausgebaut und modifiziert, um die Qualität der Medienprodukte zu steigern. Die Verwertbarkeit der produzierten Filme auf regionaler und politischer Ebene zum Zwecke der Aufmerksamkeitssteigerung für die Belange der Kinder und Jugendlichen stellte ebenfalls ein Projektziel des Initiators Plan India dar (vgl. Chandra 2002). In der vierten Projektphase entstanden im Rahmen von „CHSTS“ weitaus weniger Medienproduktionen, da das Kinderhilfswerk seine Entwicklungsbemühungen in dieser Region (Südostasien) vor allem auf die Katastrophenhilfe (Tsunamikatastrophe im Dezember 2004) verlagerte.

3.1.1. Projektstruktur und Implementierung

Insgesamt wurden mehr als 20 Medienworkshops im Rahmen des Projekts „CHSTS“ ausgerichtet, das benachteiligten Kindern und Jugendlichen in den Programmgebieten von Plan International in Indien, die Möglichkeit bot, ihre eigenen Medien zu produzieren. Die Zeitdauer eines solchen Workshops betrug durchschnittlich 20 Tage, die Teilnehmerzahl wurde auf etwa zehn bis sechzehn Personen beschränkt,

um jedem Teilnehmer genügend Aufmerksamkeit widmen zu können (s. Abbildung 3).



Abbildung 3: Verlauf des Video-Training-Workshops (Quelle: Brazeau/McNeill 2003, S. 26)

3.1.2. Struktur und Aufbau der Video-Workshops

1. bis 3. Tag

Die ersten drei Tage des Workshops begannen mit der Identifikation und Herausarbeitung einer Situation, eines Interessenkonfliktes oder eines anderen Anliegen. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen diskutierten, zeichneten und schrieben über ihre Ängste und Befürchtungen. Die Themen wurden nicht vorgegeben, sondern von den jungen Teilnehmern selbst ausgewählt. Shonu Chandra, der Projektleiter von „CHSTS“ nannte im Interview eine simple Vorgehensweise, welche die Kinder und Jugendlichen fast immer dazu brachte, ihre Vorstellungen konkret zu äußern: *„There is a simple exercise that normally works. We tell them that God has given you two hands. Now with your left hand tell us the things that you will like to do to help people. They normally come up with the regular stuff of helping the needy, protecting the weak, etc. Subsequently we ask them what are the things that you would not do with your other hand. They normally repeat the same points but from a different perspective i.e. I will not hurt anyone, I will not beg, I will not steal, etc.*

Then when the points are listed out we ask the question – What is stopping people from doing the right things and what is putting pressure on them to do the wrong things. This normally takes the discussion into the area of poverty, power dynamics, illiteracy, etc. from here, to reach your destination, you just have to ask the impact of these issues on children.” (s. Interview Chandra 2009)

Wenn nun einige Themen ausgemacht wurden, vergaben die jugendlichen Teilnehmer im Rahmen von Präsentationen, Diskussionen und einer Abstimmung, ihre Prioritäten und entschieden so, welche vorgebrachten Belange ihrer Gruppe am wichtigsten waren und ihre Gemeinden am ehesten betrafen. Schließlich wurden zwei Themen ausgewählt, die den Teilnehmern nicht nur am Herzen lagen, sondern auch durch das Medium Video effektiv transportiert und vermittelt werden konnten (vgl. Chandra 2002).

2. bis 5. Tag

Der nächste Schritt stellte die Recherche dar. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen teilten sich selbst in zwei gleich große Gruppen auf und ihnen wurde das sie interessierende Thema zugewiesen. Jede Gruppe ging anschließend in die betroffenen Gemeinden, um die Anfänge, die Entwicklung, die Gründe und die Auswirkungen der identifizierten Schwierigkeiten herauszufinden und zu untersuchen. Darüber hinaus sollten von den Kindern mögliche Lösungsansätze für die Probleme erarbeitet werden. Die Kinder und Jugendlichen führten die Recherchen selbstständig durch und referierten ihre Ergebnisse anschließend im Workshop, in dem die Resultate diskutiert und ausgewählt wurden oder entschieden wurde, ob weitere Nachforschungen notwendig sind (vgl. Chandra 2002).

Beschlossen wurde in dieser Projektphase auch, welches Format für die Dokumentation gewählt werden sollte: Die Kinder und Jugendlichen konnten zwischen den Filmvarianten Dokumentarfilm/ Reportage, Trickfilm oder dem sog. „Dokudrama“ (Kombination aus Dokumentation und dramatischen Filmelementen) auswählen (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 27).

Zwei bis vier Teilnehmer der beiden Gruppen, die ein besonderes Interesse an Technik hatten oder bei denen außerordentliches Geschick dafür festzustellen war,

wurden in „Nonlinearem Videoschnitt“ geschult. Bei diesem Verfahren, wird das Video-Rohmaterial auf eine Festplatte übertragen (digitalisiert) und ungeordnet (nonlinear→ in beliebiger Reihenfolge) bearbeitet (vgl. Wikipedia 2009, *Nonlinearer Videoschnitt*). Diese Kinder durften zwar auch weiterhin die allgemeinen Workshopsequenzen besuchen, jedoch nahmen sie nicht mehr am Prozess der Inhaltserstellung teil, sondern wurden überwiegend in der technischen Bearbeitung des Videomaterials geschult. Dieser Schulungsprozess, nahm etwa 6 bis 16 Tage in Anspruch, in dem zwei technische Assistenten der Projektleitung die Unterweisung übernahmen. In einigen Fällen mussten die Kinder und Jugendlichen aber auch den Umgang mit einem Computer von Grund auf neu lernen, da sie keine vorherigen Erfahrungen mit derartigen Geräten machen konnten (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 27).

4. bis 6. Tag

Auf die ausführliche Recherche folgte das Erarbeiten einer Storyline (a. d. Engl. „Handlung“). Die Kinder vergaben Schwerpunktthemen und versuchten die Fakten in eine logische und interessante Handlung einzubinden (vgl. Chandra 2002).

7. und 8. Tag

Nach der Erstellung und Ausarbeitung der Storyline wurden Filmcrews zusammengestellt. Jede Gruppe wählte selbst einen Regisseur, Personen für die Kamera, einen Tonmann und seine Assistenten (Tontechniker), den Sprecher und Moderator, einen Protokollanten (Dokumentar), Cutter und einen Produzenten. Die Aufgabenzuweisung geschah anhand von simplen praktischen Übungen, bei denen die Teilnehmer erkennen sollten, welche ihrer Gruppenmitglieder sich für die genannten Positionen am besten eignen, um sie anschließend dafür auszuwählen (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 28).

8. bis 10. Tag

War die Filmcrew festgelegt, mussten die Gruppen ihr Drehbuch erarbeiten. Die Geschichten wurden in einzelne Szenen aufgeteilt und beispielsweise durch Storyboards optisch aufbereitet. In dieser Projektphase bekamen die Crewmitglieder

zudem die wichtigsten technischen Verfahren durch praktisches Training vermittelt, um ihre zugewiesenen Aufgaben effektiv bewältigen zu können (vgl. Chandra 2002).

9. bis 11. Tag

Anschließend wurden die Drehtage für die Filmproduktion festgelegt und ein entsprechender Terminkalender erstellt. So konnten die Szenen einzelnen Aufnahme-sequenzen zugeteilt und die Aufnahmeorte festgelegt werden. Den Terminkalender für die Aufnahmen erstellten die Workshopteilnehmer gemeinsam mit dem Projektleiter Chandra auf Grundlage der einzelnen Aufnahmesequenzen. Zudem übte jede Gruppe an kurzen, praktischen Aufgabenstellungen, um routinierter zu werden, mehr Selbstvertrauen zu schöpfen und auf die Teamarbeit eingestimmt zu werden (vgl. Chandra 2002).

12. bis 14. Tag

Am 12. Tag begann im Regelfall das Shooting. Die Gruppen filmten ihre Geschichten nach den festgelegten Aufnahmeterminen. Die erwachsenen Mitarbeiter begleiteten die Kinder und Jugendlichen bei jedem Dreh zur technischen Unterstützung, aber auch, um den Schutz der Kinder zu gewährleisten, wenn ihr ausgewähltes Thema besonders umstritten und tabuisiert war (z.B. beim Film „Victims of the Garbage dump“, s. Kap. IV, Abschn. 3.1.4.) (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 28).

14. bis 18. Tag

Nach dem Dreh folgte die technische Bearbeitung der Aufnahmen. Die jugendlichen Teilnehmer, die im „nonlinearen Videoschnitt“ geschult wurden, digitalisierten nun das Filmmaterial und ordneten die Aufnahmen entsprechend dem Drehbuch. Anschließend wurden der Film vertont und graphische Darstellungen manuell wie auch digital generiert und hinzugefügt. Ähnlich wie beim deutschen Projekt übernahmen die technischen Assistenten des Projektleiters oder er selbst schließlich den Feinschnitt des Filmmaterials (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.29).

Besondere Beachtung im Produktionsprozess verdient die Vertonung und Übersetzung der Filme (**17. bis 19. Tag**). Um sie einem möglichst großen Publikum präsen-

tieren zu können, wurden die Dokumentationen, die ursprünglich im regionalen Dialekt der Gemeinden gedreht wurden, von den Kindern auf Hindi synchronisiert und anschließend von den erwachsenen Projektmitarbeitern mit englischen Untertiteln versehen. Dies sollte eine weite Verbreitung der Filme in der Presse, bei ähnlich-arbeitenden NGOs, Regierungsstellen, internationalen Entwicklungsorganisationen, Plan Partnern und nationalen Plan Organisationen gewährleisten (vgl. Chandra 2002).

Zum Ende des Workshops intervenierten die erwachsenen Projektbetreuer und übernahmen den finalen Schnitt der Filme, da trotz ausführlicher Schulungen der jungen Teilnehmer, diese Arbeit sehr langwierig ist und sie auch an ihre Kapazitäten stießen (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.29).

20. Tag

Am 20. Tag wurden schließlich die von den Kindern produzierten Filme vor ihren Gemeinden, einschließlich den Dorfältesten, regionalen „Führern“ (z.B. Bürgermeister, Gemeinderat etc.), lokalen Regierungsbeamten und den Plan-Mitarbeitern vor Ort, ausgestrahlt. Teil der öffentlichen Vorführung war auch die Vorstellung einer jeden Filmcrew, in der sie ihre eigenen Filme präsentieren durften, Hintergrundinformationen erläuterten und ihre Themenauswahl begründeten. Darüber hinaus erklärten die Kinder und Jugendlichen ihren Zuhörern den Entstehungsprozess ihrer Medienproduktionen (vgl. Chandra 2002).

Nach der Vorführung befassten sich die medienproduzierenden Kinder und Jugendlichen mit den Fragen des Publikums. Auch die Kinder bekamen anschließend die Chance, den Dorfältesten und lokalen Führern ihrer Gemeinde, wie auch den Projekt-Mitarbeitern gezielte Fragen zum behandelten Thema zu stellen. Die Diskussion ermöglichte es, die folgenden Bereiche abzudecken: das Problem, mögliche Lösungen und Interventionsmaßnahmen, in die die Kinder miteinbezogen werden können (vgl. Chandra 2002).

Das Planen der Interventionen stellte den letzten Part eines jeden Workshops dar. Hieran hatten die Kinder jedoch nur wenig Anteil. Nach der Vorführung trafen sich

die Filmcrew, Gemeindevertreter, nationale und regionale Mitarbeiter von Plan India und die Video-Projekt-Betreuer, um über rehabilitierende Maßnahmen für die angesprochenen Probleme der Kinder und Erwachsenen der Gemeinde zu diskutieren. Darüber hinaus wurde besprochen, wie die Kinder in die Interventionsmaßnahmen eingebunden werden können. Die Projektbetreuer beteiligten sich sowohl an der Aufführung, wie auch am anschließenden Gespräch mit dem Plan-Länderbüro in Indien, bei dem die Projektergebnisse mit der laufenden Programmplanung und der kindorientierten Gemeindehilfe der Organisation abgestimmt wurden (vgl. Chandra 2002).

3.1.3. Distribution und mediale Resonanz

Neben den öffentlichen Vorführungen in den Gemeinden der Kinder und Jugendlichen wurden die Kurzfilme auch sehr erfolgreich für Präsentationen bei internationalen Sponsorengesprächen der NGO in England und Finnland verwendet, um das Medienprojekt als Bildungsinstrument in der Entwicklungszusammenarbeit („development education“) vorzustellen. Das Projekt half so auch das Ansehen der Organisation Plan International in den Geberländern zu erhöhen und das Interesse der Medien für Plan und seine Arbeit zu wecken. Die internationale Resonanz war sehr groß und einige der Kurzfilme wurden auch auf internationalen Fernsehsendern wie beispielsweise „Channel 4“ (England), „Finnish Television“ (Finnland) oder „NHK“ (nationales japanisches Fernsehen) ausgestrahlt. Mitarbeiter des finnischen und japanischen Fernsehens flogen zudem nach Indien, um das Medienprojekt vor Ort zu dokumentieren.

Im Inland kümmerten sich die lokalen Kooperationspartner um die Verbreitung der Filme. CASP nutzte beispielsweise für kurze Zeit das lokale Kabelfernsehen zur Ausstrahlung der Filme im Bereich Familienbildung (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.33). DRF wiederum veranlasste sowohl Vorführungen in unterschiedlichen Schulen, wie auch die Ausstrahlung der Filme auf dem lokalen Fernsehsender „MATV“. Kontinuierliche, systematische Kooperationen im Bereich der medialen Distribution (durch private und öffentliche Kanäle) waren jedoch nicht vorhanden (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.33).

Weitere Plattformen zur Verbreitung der Kurzfilme stellten zahlreiche nationale und internationale Kinder-Filmfestspiele und Wettbewerbe dar (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.36).

Im Jahre 2003 konnten die Teilnehmer und Initiatoren des Projekts ihren größten Erfolg feiern: Im Juni des genannten Jahres bekamen zehn Filme des Projekts und seine Teilnehmer den „Special Achievement Award“ der „One World Broadcasting Trust of U.K.“. Es war das erste Mal, dass dieser Sonderpreis an Kinder ging.

3.1.4. Die Kurzfilme und ihre Inhalte

Insgesamt wurden von 1999 bis 2006 52 Dokumentationen und Trickfilme im Rahmen des aktiven Medienprojekts „Children have something to say“ geschaffen. Der Zeitraum zwischen 2000 bis 2004 lässt sich als die produktivste Projektzeit bezeichnen. Obwohl das Projekt danach noch etwa drei Jahre weiterlief, reduzierten sich die Videoproduktionen von „CHSTS“ – gleichwohl das nicht heißt, dass keine Filme mehr produziert wurden. Dies hatte seinen Ursprung im finanziellen Budget, den die Geberländer bereitstellten.¹⁶ Bis Mitte 2003 (Evaluationszeitraum) konnten die Kinder und Jugendlichen ca. 36 Kurz- und Animationsfilme erstellen. Da die Zeit des Projektes nach 2003 nur unzureichend dokumentiert wurde, fallen die restlichen 16 Videoproduktionen sowohl auf die Pilotphase des Programms, wie auch auf die Zeit nach dem Tsunami im Jahre 2004. Im Folgenden wird eine Auswahl der entstandenen Filme und deren Inhalte zur Veranschaulichung der Projektendprodukte näher vorgestellt.

1. **“Mrituchakra“/ Circle of Death** → Investigativer Film über die Umweltverschmutzung im indischen Staat Maharashtra. Die Kinder und Jugendlichen entschieden sich in Form einer Dokumentation die umweltgefährdende Arbeitsweise einer Papierfabrik im Ort Talegaon (in der Nähe von Pune) aufzudecken. Die Fabrik führte chemische Abfälle in den örtlichen Fluss und ver-

¹⁶ Die Unterstützung beschränkte sich auf den Kernzeitraum des Projektes von Juli 2000 bis Juni 2004.

schmutzte damit das Trinkwasser der Einheimischen lebensgefährlich. Obwohl den jungen Projektteilnehmern keine Drehgenehmigung erteilt wurde, filmten sie einige Sequenzen der Reportage heimlich und zwangen so die örtlichen Behörden, das Werk zu schließen.

2. **“Khattey Ki Shikar/ Victims of the Garbage dump”** → Dokumentation über das Leben und die Gefahren des Arbeitens auf indischen Müllhalden. Den jungen Produzenten des Filmes war die Situation auf den „Garbage dumps“ (a. d. Engl. „Müllhalde) von Neu Delhi bereits bekannt, da einige von ihnen selbst schon einmal dort arbeiten mussten oder in ihrer Nähe lebten. Besonders hervorzuheben ist, dass bei dieser Filmproduktion, nur eines der teilnehmenden Kinder lesen und schreiben konnte, dies dem Filmergebnis jedoch nicht anzusehen ist.

3. **“Lost Childhood”** → Zehnminütiger Trickfilm über ein siebenjähriges Mädchen, welches von ihrer Familie misshandelt und ausgebeutet wurde und was es zu stoppen galt. Um die Identität des Mädchens, welches in ihrer Gemeinde lebte, zu schützen, entschieden die Kinder und Jugendlichen sich für einen Animationsfilm. Nach der ersten Vorführung eskalierte jedoch die Situation innerhalb ihrer Familie und die NGO, wie auch die Gemeinde griffen ein. Das Mädchen wurde von ihren Nachbarn aufgenommen und die Kinder berichteten über die Verbesserung ihrer Lebensumstände.

4. **“Off to Purchase a Groom”** → Kurzfilm mit grafischen Elementen über das Mitgiftsystem in Indien. Das Genre des Dramas wurde hier genutzt, um den Rezipienten an der exemplarischen Geschichte eines Mädchens aufzuzeigen, wie problematisch Mitgiftforderungen – vor allem für arme Familien – sein können. Anhand von Grafiken wurden Tabellen eingeblendet, die satirisch den Wert eines Bräutigams darstellen und ihn seinem Beruf oder seiner Herkunftsschicht maßen.

5. **“Jogini”** → Kurzdokumentation über das Schicksal der sog. „Joginis“ (Tempelprostituierten) in Indien. Trotz gesetzlicher Verbote, wird dieser Brauch

noch in vielen ländlichen Gebieten Indiens ausgeübt, indem Mädchen aus Dörfern mit Göttern „verheiratet“ werden („marriage to god“, s. Brazeau/McNeill 2003, S. V). Der Film bekam auch international große Resonanz und zwang die indische Regierung zur Verschärfung der gesetzlichen Bestimmungen in diesem Bereich.

6. **“Girl’s Call”** → Dokumentarfilm über die frühe Verheiratung junger Mädchen. Für den Film portraitierten die Kinder und Jugendlichen des Projekts das typische Leben eines Mädchens aus dem ländlichen Karnataka, das früh verheiratet, von der Schule genommen und ebenso früh schwanger wurde. Aufgrund ihrer physischen Unterentwicklung verlor sie das Kind. Der Film plädiert für eine adäquate Bildung, die Heirat ab 18 Jahren und mehr Selbstbestimmung für junge Mädchen und Frauen in Indien.
7. **“Bonded Generation”** → Dokumentation über die Schuldknechtschaft in Indien, die zwar seit 1950 unter Strafe steht, aber dennoch nach wie vor in einigen Teilen des Landes fortbesteht. Der Film dokumentiert das Leben dreier junger Brüder in Schuldknechtschaft, die sich, trotz des Verbotes mit der Filmcrew zu reden, über ihren Gläubiger hinweg setzten und somit halfen, den Film fertig zu stellen.
8. **“Who will mend my Future?”** → Animationsfilm über den Themenkomplex “HIV/AIDS und Aufklärung”. Da sich die Kinder und Jugendlichen zu diesem Bereich nicht öffentlich äußern wollten, entschieden sie sich zur Bearbeitung des Themenkomplexes für einen Trickfilm. Ihnen war bei dem Gedanken unwohl, ein derart tabuisiertes Thema öffentlich zu diskutieren, da die Eltern und Bekannten den Film ebenfalls sahen. Der Produktion ging ein halbtägiger Workshop zu den Themen „Aids und Familienplanung“ voraus.
9. **“Street Children”** → Dokumentation über das Leben von Straßenkindern in Hyderabad. Der Film beschreibt die Lebenssituation obdachloser Jungen, damit verbundene Gefahren, ihren täglichen Überlebenskampf aber auch ih-

re punktuellen Freuden. Die Kinder und Jugendlichen hatten den Wunsch, verschiedene mediale Effekte, wie beispielsweise Zeitraffer und Nahaufnahmen der Objekte, im Film auszuprobieren, um die Gefährlichkeit und Unruhe der Straßen authentischer zu gestalten.

10. **“Addicted Innocence”** → Dokudrama über Kinder in Indien, die früh vom sog. „Gutka“ – einem Gemisch, das aus Betelnüssen, Limette, Kardamom, Tabak und suchterzeugenden Chemikalien besteht – süchtig werden, da es für diese Droge in Indien keine Altersbeschränkung gibt. Auch konsumieren die portraitierten Kinder (ca. 9-11 Jahre) regelmäßig Alkohol und Zigaretten, die sie sich von erbetteltem, geliehenem oder gestohlenem Geld überall kaufen können. Nach den Vorführungen des Films in unterschiedlichen Schulen gelang es den jungen Teilnehmern gemeinsam mit den Schülern, durch eine Petition das Verkaufsverbot von „Gutka“ im Umkreis von 100 m vor Schulen und Colleges im Distrikt Sehore durchzusetzen. (Vgl. Gupta-Smith 2005)

Beachtlich ist in erster Linie die Ernsthaftigkeit und Authentizität der angesprochenen Themen in den Filmen. Jedoch ist zu bedenken, dass die benachteiligten Kinder und Jugendlichen in Indien jeden Tag mit all diesen ernsten Themen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld konfrontiert werden. Erscheinen derartige Themenkomplexe und Verhältnisse dem westlichen Rezipienten der Filme nahezu unvorstellbar, so gehören sie für viele der von Plan betreuten Kinder zu ihrer Realität. Wenn sie sich, trotz Gefahren zu unerlaubten Drehterminen treffen und Drohungen trotzen, so taten sie Ähnliches bereits in ihrem alltäglichen Leben, wie die exemplarisch portraitierten Kinder der Filme (s.o.). Die Kinder und Jugendlichen dieses Projektes lebten in ärmsten Verhältnissen, zahlreiche von ihnen unterhalb der Armutsgrenze. Einige von den jungen Teilnehmern waren Analphabeten, sollten früh verheiratet werden, durften nicht die Schule besuchen oder mussten sich für den Lebensunterhalt ihrer Familien auf Müllhalden als Lumpensammler verdingen.

Die partizipative Entwicklungskommunikation (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) findet hier auf der untersten Ebene statt, da Plan mit der aktiven Medienarbeit bei den be-

nachteiligten Kindern und Jugendlichen in Indien ansetzt und ihnen dadurch ein Sprachrohr für ihre ungehörten Belange bietet.

Im folgenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden drei Fallbeispiele beschrieben, die der Evaluation des Projektes aus dem Jahre 2003 entnommen wurden. Sie sollen einen Eindruck der mediendidaktischen Erfolge des Programms „CHSTS“ für seine Teilnehmer vermitteln.

3.1.5. Persönliche Teilnehmerbeispiele

Anifa

Anifa, die zum Zeitpunkt des Projektes 17 Jahre alt war und aus einem kleinen Dorf im Distrikt Kadaseege stammt, lebte dort mit ihren vier Schwestern und ihren Eltern als Muslimin in einer überwiegend hinduistischen Gemeinde. Ihre Eltern erlaubten es ihr zunächst nicht, am Projekt teilzunehmen, da sie Anifa verheiraten wollten und „CHSTS“ als Hindernis für ihre Pläne betrachteten. Auch andere einflussreiche Familien der Gemeinde verwehrten ihren Töchtern die Teilnahme, bis Vertreter der Plan-Partnerorganisation „MYRADA“ das Dorf besuchten und über die Bedeutung eines solchen Medienprojekts für die Gemeinde referierten. Trotz der elterlichen Einwände bestand Anifa auf ihre Teilnahme und profilierte sich dabei als talentierte Moderatorin einiger Filme. Im Workshop lernte sie auch, dass es ihr rechtlich zustand, sich vor ihrem 18. Lebensjahr gegen eine Heirat zu entscheiden und ihre Meinung, zu Themen die sie betreffen, auch kundzutun. Als sie wieder nach Hause kam und ihren Eltern von ihrer Entscheidung gegen eine frühzeitige Heirat erzählte, stieß sie zunächst auf großes Unverständnis. Erst nach langen Diskussionen und der Einsicht, dass ihre Tochter über weitaus größeres Potential verfügt, als sie bisher annahmen, willigte ihre Familie ein, sie die Schule beenden und anschließend studieren zu lassen. Auch der Bräutigam zeigte sich erfreut: *„He is happy: I will be able to study and have a job after; this is good for both of us.“* (s. Brazeau/ McNeill 2003, S. 48f).

Viresha

Viresha war zum Zeitpunkt des Projekts 13 Jahre alt, ein sehr guter Schüler und aufgrund seiner schulischen Kenntnisse ein respektiertes Mitglied seiner Gemeinde im Distrikt Koppal. Viele der Gemeindemitglieder nahmen seine Hilfe in Anspruch, sei

es als Begleiter bei Bankbesuchen, um Dokumente zu lesen oder um verschiedene Treffen zu protokollieren. Als die Partner-NGO SAMUHA ins Dorf kam, um Teilnehmer für „CHSTS“ zu akquirieren, bekundete auch Viresh großes Interesse an einer Teilnahme. Nach dem Workshop und seiner Rückkehr ins Dorf, musste Viresh jedoch feststellen, dass seine Eltern die siebenjährige Schwester von der Schule genommen hatten. *"My seven-year-old sister Gouramma was pulled out of school by my parents. After returning from the workshop, I couldn't bear to see her not being allowed to go to a school."*, stellte er in einem Interview mit Plan-Mitarbeitern fest (s. Varkey 2003).

Die Eltern sahen es nicht mehr als Notwendigkeit, ihr die gleiche Bildung zukommen zu lassen wie ihrem Bruder. Im Workshop, wie auch in seiner Vor- und Nachbereitung hatte Viresh jedoch einiges über die Vorteile von Bildung für Mädchen gelernt, und er versuchte seine Eltern ebenfalls von den Vorteilen zu überzeugen. Schließlich gelang ihm das auch, vor allem mit dem Argument, er sei ein respektiertes Mitglied der Gemeinde, drehe Filme über derartige Themen und würde durch solch ein Verhalten seiner Familie diskreditiert werden: *"How can I make a film on such issue and defend the right of children to go to school when even my family does not respect it?"* (vgl./ s. Brazeau/ McNeill 2003, S.50).

Ashok

Der Junge Ashok aus Neu Delhi, der 11 Jahre alt war als er am Projekt „CHSTS“ teilnahm, war kein besonders leistungsstarker Schüler. Er konnte kaum lesen oder schreiben und bestand seine Schulprüfungen zumeist durch Täuschung. Ohne die Erlaubnis seiner Eltern verdingte er sich mit acht Jahren als Lumpensammler auf Müllhalden, um etwas Taschengeld in der Schule vorweisen zu können und ging daher nur noch sporadisch zur Schule. Ashok wuchs in sehr ärmlichen Verhältnissen auf und ihn reizte der Weg zum „*easy money*“ (s. Brazeau/ McNeill 2003, S. XIX). Er bemerkte jedoch nicht, wie gefährlich diese Arbeit tatsächlich war: Viele Tagelöhner auf den Müllhalden verloren durch Verletzungen, die sie sich dort zuzogen, Arme, Beine oder starben sogar. Auch Ashok entging nur knapp dem Tod, als ihn ein Kipp-laster übersah und fast überfuhr, wenn ihn nicht jemand weggestoßen und damit gerettet hätte. Als Ashok erkannte, welche Konsequenzen seine Tätigkeit als Lum-

pensammler nach sich zog und wie enttäuscht seine Eltern nun von ihm waren, zog er für sechs Monate in eine Unterkunft ein, in der er in einer Brückenklasse seine schulischen Defizite aufholen wollte. Während dieser Zeit nahm er auch am Projekt „CHSTS“ teil und drehte mit einigen anderen Kindern und Jugendlichen den Film „Victims of the garbage dump“: *"I was the anchor in a film based on children working in the garbage dumps of Delhi. Not only do they support their families with a meagre earning of Rs 30¹⁷ per day, but they don't even realise that they are having a bad life and are being deprived of an education. After making the film, we showed it to people and children in our community. Some of the children have since stopped going to the dumps and have, instead, started going to the non-formal school¹⁸."* (s. Datta 2003). Auch danach ging er zwar nicht gern zur Schule, das Projekt ließ ihn jedoch realisieren, wie wichtig Bildung ist, um nicht wieder als Lumpensammler arbeiten zu müssen (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.XIX).

Die verschiedenen Fallbeispiele und Kinderschicksale, die beschrieben wurden, lassen den ideellen Auftrag des Projekts „CHSTS“ erkennen. In erster Linie verfolgte das Projekt die Verbreitung und Promotion der Rechte des Kindes. Ein weiterer Aspekt war die Informierung und das Aufzeigen der Belange, die die Kinder und Jugendlichen der Gemeinden unmittelbar betrafen. Darüber hinaus sollte das Projekt die teilnehmenden Heranwachsenden, wie auch die jungen Rezipienten der Filme befähigen, ihre Rechte eigenständig zu artikulieren und ihnen das Selbstvertrauen vermitteln, das sie benötigen, um sich an wichtigen Entscheidungsprozessen innerhalb ihrer Gemeinden beteiligen zu können (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 39f).

3.1.6. Gesetzte Projektziele

Unabhängig von der Wahrnehmung der Filme, sollte das Projekt „CHSTS“ den Zuschauern und Teilnehmern vor allem das intellektuelle und kreative Potential der Kinder und Jugendlichen aufzeigen. Sie waren sowohl in der Lage, Dinge und Situa-

¹⁷ Rupies (RS) sind die indische Währung. 30 RS ergaben 2003 etwa 1 US-Dollar (Quelle: Brazeau/McNeill 2003).

¹⁸ „Non-formal schools“ bezeichnen Brückenschulen, die Kindern und Jugendlichen mit großen Bildungsdefiziten, auf ihre Wiedereingliederung ins formelle Schulsystem vorbereiten (Quelle: Gespräch mit Plan Mitarbeiterin vom 10.09.2009).

tionen aufzuzeigen, die sie betreffen und verändert werden müssen, als auch diese auf effektive und angemessene Weise zu präsentieren. Ordnet man die Projektziele hierarchisch, so ergibt sich folgende Reihenfolge:

1. Kinderrechte fördern, indem den Kindern und Jugendlichen Plattformen geboten werden, auf denen sie sich frei äußern können und ihre Belange auch Erwachsene erreichen.
2. Den Teilnehmenden, wie auch anderen Kindern und Jugendlichen soll vermittelt werden, dass sie – wie erwachsene Gemeindemitglieder – eine Stimme haben, die gehört und respektiert werden sollte.
3. Den jungen Heranwachsenden sollen Möglichkeiten und Wege geboten werden, sich selbstständig durch das Medium Video auszudrücken und ihre Gemeinden auf diesem Wege über ihre Belange zu informieren.
4. Die Kinder und Jugendlichen sollen mit dem Projekt befähigt werden, ihre Rechte zu artikulieren und so an den Entscheidungsfindungen der Gemeinden teilzunehmen und sie zu beeinflussen.
5. Die Kreativität und Kompetenzen der Kinder sollen gefördert und sie gemeinsam mit ihnen durch das Projekt ausgebaut werden.
6. Im Rahmen des Projektes sollen sich die jungen Teilnehmer auch berufliche Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit oder verantwortungsvolles, zielorientiertes Arbeiten etc.) aneignen können.

(vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 15f)

3.1.7. Kritische Analyse und Fazit des Projekts „CHSTS“

Um hier ebenfalls Dopplungen zu vermeiden (s. „ahb-Reporter-Team“, Kap. IV, Abschn. 1.1.6.), fließen die kritische Analyse des Projekts und das Fazit ineinander über. Die kritische Analyse geht im vorliegenden Fall über die bloße Kritik hinaus und es werden gleichzeitig Verbesserungsvorschläge und Empfehlungen ausgesprochen. Diese Elemente aus einem Fazit, wie auch die Zusammenfassung der Ergebnisse, finden im folgenden Abschnitt ausreichend Beachtung.

Das Ziel einer Evaluation, welche vom Träger Plan Niederlande im Dezember 2003 in Auftrag gegeben wurde, war es, die reelle Entwicklung des Projekts „CHSTS“ zu

dokumentieren und zu bewerten, ob die oben genannten Zielsetzungen erreicht wurden. Das Evaluationsteam bestand aus zwei Mitarbeiterinnen von Plan International und drei jungen Teilnehmern des Projekts, die ein unabhängiges Monitoring der Projektabläufe und –erfolge gewährleisten sollten. Im Anschluss der Erhebung wurden Empfehlungen an Plan abgegeben, die in die weiterführende Projektumsetzung einfließen sollten.

Die ausgesprochenen Empfehlungen der Evaluatoren dienten vor allem als Anregung und Verifizierung eigener Schlüsse in der folgenden Bewertung und kritischen Analyse der Projektziele. Die einzelnen Aspekte, die in der Untersuchung des Projekts besonders auffielen, finden eine gesonderte Beurteilung.

Erreichte Projektziele

Zu den Projektzielen lässt sich sagen, dass es den Initiatoren gemeinsam mit den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen gelang, nahezu alle gesteckten Ziele zu erreichen. Das Rechtsbewusstsein der Teilnehmer und Rezipienten wurde durch das Programm und die darin entstandenen Produkte gestärkt, indem Aufmerksamkeit für die Menschenrechte des Kindes geschaffen wurde. In einem Land wie Indien, in dem Kinder oftmals auf billige und dazu geschickte Arbeitskräfte reduziert werden und ihre Meinung häufig ungehört bleibt, gelang es den Kindern, die Videos und Animationsfilme als Sprachrohre für den Ausdruck eigener Belange zu nutzen. Auch das zweite Projektziel wurde in großem Maße erreicht, wie die Kommentare der Kinder und Jugendlichen (s. beispielsweise „Viresh“) bei der Erhebung und in Presseinterviews zeigten. Das Selbstbewusstsein der Kinder konnte durch die aktive Medienarbeit im Rahmen des Projekts erheblich gesteigert werden (vgl. Brazeau/McNeill 2003, S. 15). Als Zielgruppen des Projekts wurden folgende Einheiten betrachtet:

- Die Erwachsenen, besonders die Eltern in den Gemeinden stellten eine wichtige Zielgruppe dar, weil sich ihr Umgang und ihr Bewusstsein für die Belange ihrer Kinder maßgeblich auf die Sozialisation ihrer Nachkommen auswirken. Erst durch das Projekt erkannten die Eltern in vielen Fällen das kognitive und kreative Potential ihrer Kinder (vgl. Brazeau/ McNeill, S.40).

- Die aktiven Teilnehmer, wie auch die rezipierenden Kinder und Jugendlichen von „CHSTS“ gehörten ebenfalls zur Zielgruppe des Projekts. Viele der Heranwachsenden lernten erst mit der Teilnahme am Programm ihre Menschenrechte und die Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung kennen.
- Durch die nationale und internationale Verbreitung der Filme gelten als potentielle Zielgruppen auch die gesamte indische Bevölkerung sowie alle Länder der Nationalen Organisationen von Plan International. Die Ausstrahlung der Filme vermochte Kinderrechtsbewegungen zu stärken, wie auch weltweit anderen Kindern zu zeigen, welche Wege es gibt, sich Gehör zu verschaffen.

Insgesamt nahmen über 300 Kinder und Jugendliche am Projekt „CHSTS“ teil und durchliefen im Rahmen dessen über 20 Medien-Workshops, darunter drei sog. „refresher workshops“ (a. d. Engl. „Auffrischungs-Workshops“). In diesen besonderen Workshops konnten ehemalige Teilnehmer vergangener Seminare ihre erworbenen Kenntnisse auffrischen, trainieren und weiterentwickeln.

Die Ausführung der Workshops kann als sehr erfolgreich angesehen werden. Dennoch empfiehlt der Projektleiter Chandra einen flexibleren Ablauf der Projektstage: *„Youth participants have limited attention spans and not all are forthcoming and open during discussions. Most of the participants are extremely moody and can be affected by the smallest of incidents or comments from fellow participants.“* (s. Brazeau/ McNeill 2003, S. 31). Um die 20 Tage des Workshops so effektiv wie möglich zu gestalten, rät er darüber hinaus auch ein bis zwei Tage zu pausieren, denn obwohl die Projektleiter die Teilnehmer zu Pausen anhielten, bestanden diese oftmals auf die Fortsetzung aus Freude an der Arbeit (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.31). Diese Pausen seien jedoch nötig, damit sich die Kinder von den langen Projekttagen erholen können.

Resonanz und Einfluss der Filme

Es muss angemerkt werden, dass es sich auch bei derartigen Projekten lediglich um punktuelle, situative Maßnahmen handelt, bei der eine lebensverbessernde Einstellungsänderung nicht garantiert werden kann. Die angesprochenen Themen sind

sehr ernst, der Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien jedoch sehr viel komplexer und nur schwer zu verändern. Einige der teilnehmenden Heranwachsenden erlebten nach der Teilnahme am Projekt „CHSTS“ einschneidende Veränderungen, wie die oben beschriebenen Fallbeispiele belegen. Diese sind jedoch sog. „Best Practise“-Beispiele, also Exempel an denen die größtmöglichen Erfolge veranschaulicht wurden. Sie stellen nicht die Regel dar.

Im Interview mit Shonu Chandra wurde diese Feststellung nochmals unterstrichen: *“[...] I personally feel that just because a group of children came together for 20 days and produced a film, does not mean that their life changed for ever. Yes, there will be a couple of children in each group for whom this may have been a life changing experience, but for many of them it could have been just another workshop, probably, more exciting than the others, at best. I may sound too pessimistic but this is the truth. [...]”*

Die Videoproduktionen der Heranwachsenden sollten also lediglich als Beginn weiterführender Entwicklungszusammenarbeit gesehen werden. Sie sprachen mangelhafte Zustände und Situationen an, die sich innerhalb ihrer Gemeinden entwickelungshinderlich auswirkten. Der Dialog, der durch die Produktionen der Kinder und Jugendlichen zustande kam, war maßgeblich entscheidend für den Erfolg eines derartigen Programms. Somit liefert das horizontale Kommunikationsmodell des „new paradigm“ (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) die Grundlage des hier beschriebenen Kindermedienprojektes. Die Kinder und Jugendlichen erstellten im Rahmen des Projektes Basismedien, die sowohl in lokalen, wie auch massenmedialen Kanälen einen Sendeplatz erhielten. Dies geschah jedoch nur kurzfristig.

Distribution und weitere Verwertung der Produkte

In der Evaluation wurden einige Empfehlungen im Bereich der Distribution ausgesprochen, da sowohl die Medienkooperationen, wie auch die Verbreitung der Produktionen innerhalb der internationalen Plan Organisation etwas zu kurz kamen und weiter ausgebaut werden mussten (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.24). Wenn ein Projekt umgesetzt wird, das solch qualitativ hochwertige Filme wie im vorliegenden Fall produziert, sollten im Anschluss Distributionsstrategien erarbeitet werden, die ihre möglichst weite Verbreitung gewährleisten. Obwohl viele der angesprochenen

Themenkomplexe noch immer existieren, finden die Filme der Kinder und Jugendlichen aus Indien heute kaum noch Verwendung. Erwähnt muss jedoch auch werden, dass einige Folgeprojekte von Plan India und Plan International die in „CHSTS“ behandelten Themen später erneut in anderen (Medien-) Projekten aufgriffen. Dennoch besitzen die Kurz- und Animationsfilme des damaligen Projekts eine große Aussagekraft und sind relativ aktuell, so dass sie sich auch heute zur Aufklärungsarbeit und der Generierung von Aufmerksamkeit für die Belange der indischen Kinder und Jugendlichen eignen würden.

Einige Aktionsgruppen, d.h. ehrenamtliche Gruppen, die für das Plan Kinderhilfswerk deutschlandweit tätig werden, nutzten eine Auswahl der Filme für Vorführungen in deutschen Schulen, um gesellschaftliche Probleme von Kindern in fremden Kulturkreisen aufzuzeigen und Bewusstsein dafür zu schaffen.¹⁹ Eine große Verbreitung, Weiterarbeit und zusätzliche Verwertung der Filme in Deutschland konnte jedoch nur bedingt stattfinden. Zum einen sind sämtliche Filme mit englischen Untertiteln versehen, was die Verständlichkeit in Deutschland schwieriger gestaltet. In englischsprachigen Ländern wie England, den USA, aber auch Niederlande und Finnland fand eine wesentlich aufwändigere Verwertung der Filme statt. Andererseits fehlten zur Projektzeit die finanziellen Mittel und personelle Ressourcen, um das Projekt „CHSTS“ auch in Deutschland bekannter zu machen. Im persönlichen Gespräch mit einer Plan-Mitarbeiterin wurde jedoch erwähnt, dass auch hier die Filme auf CD-Roms vervielfacht, in der PlanPost – ihrer Patenzeitung beworben und in der Plan-Mediathek online gestellt wurden. Heute lässt sich die CD-Rom mit ausgewählten Filmen nur noch über Plan bestellen.

Des Weiteren war zum Zeitpunkt der Evaluation (2003) auch eine eigene Projektwebseite zum Zwecke einer größeren Verbreitung geplant. Diese Empfehlung wurde jedoch nicht umgesetzt. Einige der Kurz- und Trickfilme wurden zwar auf die interaktive Internetplattform „www.planyouth.org“ hochgeladen und können dort

¹⁹ Die Plan-Aktionsgruppe Schwerin beteiligte sich im Jahre 2007 beispielsweise an einer Projektwoche des Gymnasiums Pampow mit dem Motto „Anders Leben“, bei der auch einige Filme von „CHSTS“ vorgestellt und von den SchülerInnen, zum besseren Verständnis, ins Deutsche übertragen wurden.

als Video-Stream abgerufen werden, die Erstellung einer eigenen Webseite als Produkt- und Vernetzungsplattform blieb bis heute jedoch aus. Rückblickend lässt sich diese Empfehlung erneut bestätigen. Nie zuvor eignete sich das Internet besser zur großen und kostengünstigen Verbreitung wichtiger Themen.

Auch wenn das Projekt mittlerweile ausgelaufen ist, könnte die Organisation Plan International eine Internetplattform eigens für ihre weltweiten Kindermedienprojekte wie „CHSTS“ aufbauen. Dies würde eine weite, wie auch kostengünstige Verbreitung der Aktionen zur Förderung der Kinderrechte gewährleisten, wie auch die weltweite Vernetzung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster Nationen ermöglichen. In Foren und Internetblogs gäbe es Gelegenheit, sich zeitnah über wichtige Themen auszutauschen, die Kultur und Eigenheiten fremder Länder kennenzulernen, wie auch Aktionen zur Beseitigung entwicklungshinderlicher Situationen zu planen. Zwar haben die einzelnen Plan Büros weltweit auch separate Webseiten, auf denen besonders erfolgreiche Kindermedienprojekte erwähnt werden, eine einzelne Webseite für die Medienprogramme würde jedoch die Übersichtlichkeit der Projektangebote verbessern. Darüber hinaus könnte der Hauptansatz von Plan International, nämlich die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an der Entwicklungszusammenarbeit, in den Vordergrund gerückt werden.

Gender Mainstreaming

Auch der Aspekt des „Gender Mainstreaming“ (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.6.) fand innerhalb der Projektdurchführung große Beachtung. Es wurde stets versucht, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in einer Gruppe zu schaffen. Obwohl viele der Eltern ihre Töchter anfänglich nicht teilnehmen lassen wollten, gelang es den Initiatoren, freiwillige Frauen der Gemeinden als Aufsichtspersonen zu akquirieren und so eine Zustimmung der Eltern zu erhalten.

Allerdings konnten die Initiatoren die tradierten Geschlechterrollen der jungen Teilnehmer nicht zufriedenstellend aufbrechen. Ähnlich wie beim deutschen Beispielprojekt der vorliegenden Arbeit, zeigten die Mädchen nahezu kein Interesse an der technischen Bearbeitung der Filme, während dieser Bereich eher eine Jungendomäne darstellte. Auch hier galten das Moderieren und der Auftritt vor der Kamera

als attraktivere Tätigkeit für die Mädchen. Die erwachsenen Projektleiter achteten jedoch darauf, dass kein Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern entstand, um Missverständnissen vorzubeugen. Durch die beispielsweise größere Unterstützung der Mädchen hätte ein Eindruck ihrer Schwäche entstehen können, der die teilnehmenden Jungen in ihren tradierten Geschlechterrollen bestätigen würde (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S.25f).

Schlussfazit

Betrachtet man das gesamte Projekt, so lässt sich dieses als sehr erfolgreich bezeichnen. Die meisten teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erhielten durch das Programm Chancen, die sie sonst nicht bekommen hätten: großen nationalen und internationalen Beifall für ihre Filme, das Kennenlernen neuer Orte, Treffen mit großen politischen Akteuren, wie dem Ministerpräsidenten Indiens, bekannten Filmschauspielern und anderen Persönlichkeiten – kurzum, sehr viel Aufmerksamkeit und Gehör. Erfolgserlebnisse wie die Anerkennung ihrer Arbeit und die anschließende Partizipation der Heranwachsenden an maßgeblichen Entscheidungen ihrer Gemeinde trugen zu ihrer Emanzipation bei. Auch der Aspekt der politischen Bildung fand im Projekt ausreichend Beachtung. Die qualitativ sehr hochwertigen und ausdrucksstarken Filme könnten heute noch, beispielsweise auf einer eigenen Internetplattform, gute Verwendung finden. Diese würde einen Austausch zwischen den Kulturen ermöglichen, aber auch ein herausragendes Beispiel für andere Kindermedienprojekte darstellen.

4. Vergleichende Schlussbetrachtung der Medienprojekte

In der vorliegenden Diplomarbeit konzentrierten sich die Untersuchungen zum Thema der Medienarbeit im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und der sozialen Arbeit in Deutschland auf das Medium Video. Hauptanliegen war es, die praktische pädagogische Anwendung des Mediums durch die Darstellung zweier exemplarischer Kindermedienprojekte in Deutschland und Indien zu veranschaulichen.

In der folgenden, vergleichenden Schlussbetrachtung der beiden vorgestellten Medienprojekte sollen die Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten und Überschneidungen der Programme benannt und besprochen werden. Darüber hinaus findet eine Bewertung des Projektgehaltes für das Leben der Kinder und Jugendlichen statt. Da die Videoprojekte bereits abgeschlossen sind, lassen sich keine Empfehlungen für den weiteren Verlauf derselben aussprechen. Allerdings können verschiedene Projektaspekte aufgezeigt werden, die zur damaligen Zeit nicht viel Beachtung fanden, heute für ein solches Medienprojekt jedoch sehr wichtig, wenn nicht sogar unerlässlich sind.

Lebensbereiche

Es ist wichtig zu begreifen, dass sich Kinder und Jugendliche wie Erwachsene, hauptsächlich in zwei Lebensbereichen betätigen: 1. Schule/ Arbeit und 2. Freizeit. In der Schule oder auf der Arbeit sind sie oftmals fremdbestimmt, sehen ihre Tätigkeit im Rahmen dieser Institutionen eher als Zwang und gehen ihr hauptsächlich nach, um Sanktionen zu entgehen oder um für ihren Lebensunterhalt zu sorgen. In diesen Lebensbereichen sind sie produktiv, jedoch nicht für sich selbst (vgl. Schell 2003, S. 73). Die Gestaltung ihrer Freizeit ist den Heranwachsenden häufig selbst überlassen – allerdings wird diese Zeit im Allgemeinen als Muße und weniger als konstruktive Betätigung gesehen (vgl. Schell 2003, S. 74f).

Im Rahmen der Videoarbeit wurden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen beider Projekte zur produktiven Beschäftigung außerhalb ihrer Schule oder Erwerbstätigkeit angehalten. Es bestand keinerlei Zwang für sie an den Medienprogrammen teilzunehmen, sie taten es freiwillig und hatten viel Freude an der Videoarbeit.

Dieser Aspekt ist in den beiden exemplarischen Ländern Indien und Deutschland besonders hervorzuheben. Durch seine relativ leichte Handhabung, den zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten (verbal, visuell und audiovisuell) und den Bezug zum beliebtesten Medium „Fernsehen“ wurde die Videoarbeit von den Kindern und Jugendlichen besonders gut angenommen.

Des Weiteren sollte bei einer vergleichenden Betrachtung zwischen den offensichtlichen und weniger augenfälligen Wesensmerkmalen der Medienprojekte unterschieden werden. Das indische Beispielprojekt „CHSTS“ war beispielsweise wesentlich kostenaufwendiger als das deutsche, da es zum einen über einen längeren Zeitraum umgesetzt wurde und aufgrund dessen auch viel mehr Kinder und Jugendliche daran teilnehmen konnten. Weitere offenkundige Unterschiede ergeben sich aus dem sozialen Umfeld der benachteiligten Teilnehmer der vorliegenden Projekte. Die Themen, die beispielsweise von den indischen Heranwachsenden angesprochen wurden, wären in Deutschland unvorstellbar, da sich die Lebensverhältnisse gravierend unterscheiden. In beiden Ländern leiden benachteiligte Kinder und Jugendliche unter dem Aufmerksamkeitsdefizit ihrer jeweiligen Gesellschaft. Daher bietet sich die Videoarbeit sowohl im Bereich der sozialen Jugendarbeit, wie auch in der Entwicklungszusammenarbeit mit dem Zielbereich Kinder und Jugendliche sehr gut an. Sie sind häufig auf sich allein gestellt und verbringen viele Stunden ihrer Freizeit mit passivem Medienkonsum. Vor allem Kinder aus sozial schwächeren Familien unterliegen häufig einer „kommunikationsarmen Ausgestaltung ihres Alltags“ (s. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 183).

Die Videoarbeit mit den benachteiligten Kindern und Jugendlichen aus beiden Ländern schaffte es auch, sie aus dem Trott der rein passiven Medienkonsumtion herauszuholen und sie zu aktiven Produzenten ihrer eigenen Filme zu machen. In beiden Fällen beschäftigten sich die Heranwachsenden eingehend mit Themen, die sie unmittelbar betrafen und brachten diese in audio-visueller Form zur Geltung.

Projektdurchführung

Während bei dem Projekt „CHSTS“ bereits im ersten Durchlauf eine feste Workshopstruktur vorhanden war, (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.2.), entschieden sich die Projektleiter des deutschen Medienprojekts „ahb-Reporter-Team“ für eine kürzere Heranführung der Teilnehmer an das Medium Video.

Die längere, bzw. kürze Vorbereitungsphase lässt sich durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse der jungen Teilnehmer erklären. Im Gegensatz zum Projekt „CHSTS“ waren die Kinder und Jugendlichen des „ahb-Reporter-Teams“ technisch bereits

deutlich versierter und nahmen mit mehr Medienvorkenntnissen am Produktionsprozess teil. Auch wenn oftmals die Schichtzugehörigkeit über die Medienausstattung in deutschen Kinderzimmern entscheidet, bestimmt moderne Technik den Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen in Deutschland (vgl. Hurrelmann/ Adressen 2007, S. 179ff). Die Frage über den eigenen Fernseher im Zimmer konnten in der „World Vision Studie 2007“ wesentlich mehr Kinder aus der Unterschicht (49%), als aus Oberschichtfamilien (16%) positiv beantworten (vgl. Hurrelmann/ Adressen 2007, S. 181).

In der Studie wird ebenfalls hervorgehoben, dass die passive Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen aus der Unterschicht weit verbreitet ist. Über die Medienausstattung der Haushalte benachteiligter Menschen in Indien konnten keine Daten zusammengetragen werden, da es in diesem Bereich an Erhebungen fehlt. Aus der Evaluation des Projekts „CHSTS“ geht aber hervor, dass Fernsehnutzung auch in Indien als gängigste Mediennutzung angesehen werden kann (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. IX). Dennoch konnten keine Medienkenntnisse beim indischen Projekt vorausgesetzt werden. Einige der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren sogar Analphabeten und mussten daher von Grund auf an die Medien herangeführt werden (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.2.).

Um solch umfassende Schulungen wahrnehmen zu können und Kinder aus entlegenen Gemeinden gemeinsam zu betreuen, wurden die Medienworkshops von „CHSTS“ mit stationären Aufenthalten in einem Medienzentrum verbunden (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.7.). Auch diese Vorgehensweise unterscheidet die Implementierung der beiden Medienprojekte. Das „ahb-Reporter-Team“ traf sich ein bis zwei Mal in der Woche in den Räumen der ahb (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.), hatte ansonsten jedoch einen relativ flexiblen Zeitrahmen. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen wohnten während der Projektphasen weiterhin bei ihren Eltern und konnten ihre Zeit frei einteilen. Um jedoch auch den jungen Teilnehmern vom indischen Projekt Schaffenspausen zu geben, empfahl Shonu Chandra, Leiter des indischen Medienprojekts eine flexiblere Zeiteinteilung (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 31).

Da benachteiligte Kinder und Jugendliche auch deutlich mehr fernsehen als andere Peer-Groups aus Mittelschichtfamilien oder sehr guten, sozialen Verhältnissen, ist es auch besonders wichtig, diese marginalisierte Bevölkerungsgruppe über die Wirkungsweise der Medien aufzuklären (vgl. Hurrelmann/ Andressen 2007, S. 184f). Auch dieses Ziel der handlungsorientierten Medienarbeit (s. Kap. III, Abschn. 2) wurde von beiden Videoprojekten erreicht. Die Kinder und Jugendlichen bekamen einen umfassenden Einblick in die Produktion von audio-visuellen Medien und konnten so zu kritischeren Medienkonsumenten erzogen werden (s. Interview Marcus M.). Zu erwähnen ist jedoch die Tatsache, dass das Ziel der Medienkompetenz in Deutschland wesentlich einfacher zu erreichen ist als in Indien. So erkannten viele der indischen Teilnehmer zunächst nicht den eigentlichen Sinn des Medienprojekts, da sie Filmproduktionen in erster Linie mit der Hindi-Filmindustrie (umgangssprachlich „Bollywood“ genannt) assoziierten und annahmen, im Projekt ginge es um Spielfilmproduktionen (vgl. Datta 2003). Auch mussten die Projektleiter den Kindern und ihren Familien wiederholt deutlich machen, dass es sich bei dem Projekt „CHSTS“ um keine mediale Ausbildung handelte, sondern um ein Medienprojekt zur emanzipatorischen Betätigung der Teilnehmer (vgl. Brazeau/ McNeill 2003, S. 15). All diese Eindrücke vermitteln deutlich, dass das indische Projekt sehr viel niedrigschwelliger ansetzen musste, um den Ansprüchen der partizipativen Entwicklungskommunikation (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) gerecht zu werden. Bei diesem Ansatz war es sehr wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen auf allen Stufen, von der Planung, der Durchführung, bis hin zur Auswertung eingebunden werden.

Im Jahre 1992 unterteilte der amerikanische Psychologe Roger Hart die verschiedenen Grade der Kinderpartizipation in einem Stufendiagramm, bei der die höchste Stufe auch das höchste Maß an Partizipation bedeutet (s.o., Abbildung 04).



Abbildung 4: Partizipationsleiter nach Roger Hart (übersetzt von Liebel 1994/2007, Eigene Darstellung)

Da der Partizipationsanteil der Kinder und Jugendlichen an den Medienprojekten sehr groß war, erreichten die Initiatoren beider Projekte eine relativ hohe Stufe, jedoch nicht die höchste. Zwar wurden die Kinder in fast jeden Schritt der Projektumsetzung eingebunden, bei „CHSTS“ konnte jedoch ein höherer Partizipationsanteil der Heranwachsenden verzeichnet werden. Dies wird bereits anhand der jeweiligen Themenfindungen deutlich. Während die Teilnehmer von „CHSTS“ in ihrer Themenauswahl relativ frei waren (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.2.), wurde den Teilnehmern des „ahb-Reporter-Teams“ der Themenrahmen „Rechtsextremismus“, bzw. „Toleranz“ bereits zu Beginn vorgegeben (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.). Darüber hinaus wurden die Kinder vom Projekt „CHSTS“ auch in den Evaluationsprozess mit eingebunden, was beim „ahb-Reporter-Team“ nicht geschah.

Den Versuch der Geschlechtergleichstellung (s. Gender Mainstreaming, Kap. IV, Abschn. 1.1.6. und 3.1.7.) können beide Projekte für sich beanspruchen. Diese gelang den zwei Projektbeispielen nicht immer, da trotz des Rotationsprinzips beim deutschen Projekt (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.2.) und der Vorsicht vor der besonderen Behandlung eines Geschlechts bei „CHSTS“ (Kap. IV, Abschn. 3.1.7) die tradierten Geschlechterrollen der Kinder und Jugendlichen immer wieder zutage traten.

Vorführung und Verbreitung

Sowohl beim deutschen, als auch bei dem indischen Kindermedienprojekt folgte auf den Produktionsprozess die öffentliche Ausstrahlung, bzw. Vorführung der Filme (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.6. und 3.1.3.). Das Konzept der partizipativen Entwicklungskommunikation sieht eine lokale Kommunikationsstruktur vor, die auf dem interpersonellen Austausch aller Beteiligten aufbaut (s. Kap. III, Abschn. 1.3.). Dieser Kommunikationsansatz, auf dem das indische Beispielprojekt basiert, ähnelt sehr der handlungsorientierten Position der Medienpädagogik (s. Kap. III, Abschn. 2), welche dem Projekt „ahb-Reporter-Team“ zugrunde lag. Beide Kindermedienprojekte konnten die wesentlichen Kriterien und Zielsetzungen beider kommunikationstheoretischen Ansätze erfüllen (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.6. und 3.1.7.). Nachdem die Kinder und Jugendlichen durch die aktive Medienarbeit über die Ursprünge und Auswirkungen ihrer Belange aufgeklärt wurden, konnten sie anschließend im Rahmen der Vorführungen ihre angesprochenen Themen in öffentlicher Runde (mit Teilnehmern, Gemeinden, Peer-Groups) reflektieren. Dennoch hätte es im indischen, wie auch im deutschen Medienprojekt eine größere Partizipation der Kinder und Jugendlichen geben können. So hätte man die Heranwachsenden von „CHSTS“ auch in die Nachbereitung des Projekts, nämlich in die Planung von Interventions- und Rehabilitierungsmaßnahmen (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.2.) einbinden und ihre Vorschläge zur Verbesserung ihrer Gemeindesituation in ihre zukünftige Arbeit integrieren können. Im Projekt „ahb-Reporter-Team“ gab es keine derartige Nachbereitung, da sich der Träger ahb auf die pädagogische Einzel- und Familienhilfe konzentrierte (s. Kap. IV, Abschn. 1.) und daher keinerlei Interventionsmaßnahmen zur Änderung gesellschaftlicher Umstände plante. Auch dieser Aspekt unterscheidet die beiden Medienprojekte: Während Plan International mit „CHSTS“ nicht nur die Emanzipation der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Aufmerksamkeitssteigerung für die Belange aller indischen Kinder, wie auch ihrer Gemeinden und die Promotion der Kinderrechte verfolgte, bewegte sich die ahb in einem wesentlich kleineren Kreis.

Mit dem Projekt setzte ahb bei den teilnehmenden Jugendlichen selbst an, strebte als Fokus der Projektarbeit die Förderung der Kreativität und kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen an und hatte als Ziel die Bewusstseinsänderung eines jeden Teilneh-

mers. Natürlich sollten auch hier die teilnehmenden Heranwachsenden als Multiplikator ihrer Gesellschaft fungieren, jedoch in einem weitaus kleineren Rahmen.

Bei der weiteren medialen Distribution konnten beiden Projekten Schwächen nachgewiesen werden. Zwar hatte das „ahb-Reporter-Team“ die Möglichkeit, seine Filme in Studioproduktionen einzubinden (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.4.) und so auch das Fernsehmedium besser kennenzulernen, aber dennoch hätte auch hier eine größere Verbreitung der Filme über andere (offene) Kanäle oder das Internet stattfinden können. Für das Projekt „CHSTS“ wäre eine Kombination aus Film- und Fernsehmagazinproduktion (z.B. auf lokalen indischen Sendern) ebenfalls sehr vorteilhaft gewesen. Der Projektinitiator Plan International legte seinen Verbreitungsschwerpunkt jedoch eher auf die Massenmedien (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.3.) und konnte damit lediglich relativ kurze Sendekooperationen eingehen (s. Kap. IV, Abschn. 3.1.7.).

Empfehlenswert wäre für beide Projekte ein größerer Fokus auf das Internet gewesen. Neben dem Kostenfaktor, der im multimedialen Bereich relativ gering gehalten werden kann, ermöglicht das Internet einen vereinfachten Informationsaustausch (z.B. durch Foren, Blogs etc.), die übersichtliche Bündelung entstandener Produkte und eine interaktive Beteiligung von Teilnehmern, Initiatoren und Interessierten (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.6 und 3.1.7.). Diese Vorgehensweise wäre auch für die Teilnehmer des Projekts „CHSTS“ nicht sinnlos, da immer mehr Haushalte auch in Indien über einen Internetanschluss verfügen oder durch Internetcafés ins World Wide Web gelangen. Derzeit liegt die Zahl der festen Internetanschlüsse in Indien bei ca. 80 Millionen, Tendenz steigend (vgl. CIA 2009, *India*).

Darüber hinaus könnte eine Projektwebseite auch den Projektleitern anderer NGOs und sozialen Träger weltweit als Diskussionsplattform dienen. Die Projekterkenntnisse und Empfehlungen der Projektevaluationen sollten allen Interessierten zugänglich gemacht werden, da es sich um soziale Projekte handelt, die als Multiplikatoren dienen sollen und einen Vorbildcharakter inne haben. Eine Kommerzialisierung derartiger Webseiten ist jedoch zu vermeiden, um die Authentizität der sozialen Medienprojekte zu wahren.

Gehalt der Medienprojekte für die Teilnehmer

Die Kindermedienprojekte haben zum größten Teil das umsetzen können, was die Initiatoren sich als Ziele (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.3. und 3.1.6.) gesetzt hatten. In der Arbeit mit dem Medium Video konnten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Belange und Sichtweisen ihrer sozialen Realität eigenständig ausdrücken. Die Verbindung von Sprache und Mimik, Gestik und Haptik, die in den bewegten Bildern der Filmaufnahmen transportiert wird, eröffnete den Heranwachsenden beider Projekte ihre alltäglichen Probleme und Anliegen ausdrucksstark zu formulieren und an die Öffentlichkeit zu tragen. Die jungen Teilnehmer der Projekte „CHSTS“ und dem „ahb-Reporter-Team“ bewiesen ihr großes kognitives und kreatives Potential auf allen Ebenen der Medienarbeit. Im Rahmen der Projekte hatten sie die Möglichkeit technische und journalistische Fertigkeiten zu erlernen, aber vor allem auch zwischenmenschliche Interaktionen in den unterschiedlichsten Bereichen, wie beispielsweise in Gesprächen mit den Gemeinden(s. Kap. IV, Abschn. 3.1.2.), mit Zeitzeugen oder Peer-Groups (s. Kap. IV, Abschn. 1.1.6), zu üben.

In beiden Fällen durchdrangen sie mittels Videoarbeit die damit verbundene Recherche und Aufbereitung ihrer Themen, die Belange, die sie wirklich tangierten. Die Vorführungen vor den Gemeinden und den Peer-Groups schulten sowohl ihre Kommunikationsfähigkeiten und boten zudem ein adäquates Feedback-System, durch das sie ihre Arbeitsweise innerhalb der Gruppen reflektieren konnten.

Es muss jedoch erwähnt werden, dass es sich bei den Kindermedienprojekten „CHSTS“ und „ahb-Reporter-Team“ um punktuelle, situative Maßnahmen handelt, bei der eine lebensverändernde Verhaltensänderung nicht gewährleistet werden kann. Zur grundlegenden Bewusstseinsänderung bedarf es sehr viel mehr als die zeitlich begrenzte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Heranwachsenden werden durch derartige Projekte zwar aus ihrem benachteiligten Alltag für einige Zeit herausgeholt, können danach aber jederzeit wieder vor ähnlichen Problemen stehen.

Um langfristigen Lernerfolg zu ermöglichen, müssen entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen verändert werden. In Indien ist die Grundbildung der gesamten Bevölkerung Voraussetzung für die nachhaltige Entwicklung. Gesellschaftliche Diskrepanzen bieten den Nährboden für die Ausgrenzung, soziale Benachteiligung

gung und Bildungsschwächen von zahlreichen Kindern und Jugendlichen beider Länder.

Die Entwicklungskommunikation (s. Kap. III, Abschn. 1.3.) ist lediglich als ein Teil des Gesamtprozesses der Entwicklungszusammenarbeit zu betrachten. Medien im entwicklungspolitischen Kontext sind nur als ein Instrument unter vielen anzusehen, die gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen vermögen, jedoch nicht als primäre Ursache der Entwicklung dienen können. Dennoch wird der Entwicklungsarbeit mit Medien zu wenig Bedeutung zugemessen (s. Kap. III).

Die Medienarbeit im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit und sozialen Arbeit verleiht benachteiligten Kindern und Jugendlichen in vielen Ländern eine Stimme, die gehört und respektiert werden sollte, da sie häufig Dinge benennen können, die ihren erwachsenen Mitmenschen nicht mehr ins Auge fallen. Darüber hinaus stellen Kinder eigenständige Individuen dar, die ernst zunehmende Rechte haben. Das Aufzeigen ihrer Belange ist jedoch lediglich der erste Entwicklungsschritt. Danach gilt es, nachhaltige Aktionen zur Veränderung ihrer Lebensumstände gemeinsam mit Erwachsenen aus der Entwicklungs- und Sozialarbeit zu planen und durchzuführen. Zahlreiche Kinder, die in verschiedenen Medien geschult wurden, konnten später ihr Wissen und ihre neu erworbenen Kenntnisse als jugendliche Ausbilder weitergeben. So sind die Kinder nicht nur passive Schüler, sondern können selbst aktiv und nachhaltig als Ausbilder folgender Generationen auftreten.

V. Literaturverzeichnis

- Ahb Lichtenberg gGmbH 2007-2008, Leitbild** ❖ **Ahb Lichtenberg gGmbH: Leitbild.** Ahb Lichtenberg gGmbH, Update 2007-2008, Abruf am 09.08.2009
URL:<http://lichtenberg.ahbberlin.de/70.html>
- Ahb Lichtenberg gGmbH 2007-2008, Unsere Angebote** ❖ **Ahb Lichtenberg gGmbH: Unsere Angebote.** Ahb Lichtenberg gGmbH, Update 2007-2008, Abruf am 09.08.2009
URL:<http://lichtenberg.ahbberlin.de/angebote.html>
- Anfang 2005** ❖ **Anfang, Günther: Videoarbeit.** In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, kopaed, München 2005, S. 408 - 413
- Anfang/ Demmler/ Lutz 2003** ❖ **Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern.** Materialien zur Medienpädagogik Bd. 4, kopaed, München 2003
- Augustin 2006** ❖ **Augustin, Marion: Basisbericht 2006. Teil 1: Demographie in Marzahn-Hellersdorf.** Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf, Berlin, Update 2006, Abruf am 13.08.2009
URL:<http://www.berlin.de/ba-marzahn-hellersdorf/verwaltung/gesundheit/ges.soz.berichte.html>
- Baake/ Kornblum u.a. 1999** ❖ **Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Laufer, Jürgen u. a.: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte.** Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1999

- Basting 2007** ❖ **Basting, Bernd:** *Indiens Kastenwesen – lokale Strukturen als Hemmnis von Entwicklung*. In: Miehlau, Sabine; Wickl, Frank (Hrsg.): *Lokales Wissen und Entwicklung*. Horlemann Verlag, Bad Honnef 2007, S. 97 - 102
- Berlin.de 2009** ❖ **Berlin.de:** *Berliner Schulen*. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, Update 2009, Abruf am 22.09.2009
URL:http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/SchulListe.aspx.
- BMZ 2009, Grundsätze und Ziele** ❖ **BMZ 2009:** *Grundsätze und Ziele*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Update 2009, Abruf am 13.07.2009
URL:<http://www.bmz.de/de/ziele/grundsaeetze/index.html>)
- BMZ 2009, Leit-motive** ❖ **BMZ 2009:** *Leitmotive*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Update 2009, Abruf am 13.07.2009
URL:http://www.bmz.de/de/ziele/deutsche_politik/leit-motive/index.html vom 16.05.2009
- BMZ 2009, Millenniumsziele** ❖ **BMZ 2009:** *Millenniumsziele*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Update 2009, Abruf am 09.07.2009; 10.07.2009; 12.07.2009
URL:<http://www.bmz.de/de/ziele/ziele/millenniumsziele/index.html>)

- Bundesagentur für Arbeit 2009** ❖ **Bundesagentur für Arbeit:** Arbeitslosenquoten im August 2009. Statistisches Bundesamt vom August 2009, Abruf 20.09.2009
URL:<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A01-Allgemein-Info/A011-Presse/Publikation/pdf/Landkarten-Eckwerte-2009-08.pdf>
- CIA 2009, Germany** ❖ **CIA – The World Factbook: Germany.** Central Intelligence Agency, Update 2009, Abruf am 02.09.2009
URL:<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gm.html>
- CIA 2009, India** ❖ **CIA – The World Factbook: India.** Central Intelligence Agency, Update 2009, Abruf am 02.09.2009
URL:<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>
- Datta 2003** ❖ **Datta, P. T. Jyothi:** *Tales that children tell.* The Hindu Business Line vom 30.06.2003, Abruf am 19.09.2009
URL:<http://www.thehindubusinessline.com/life/2003/06/30/stories/2003063000010100.htm>
- Gaur 2007** ❖ **Gaur, Shveta Vashist:** *Homeless and underprivileged children's real life through reel-life.* India Express vom 13.11.2007, Abruf am 02.08.2009
URL:<http://www.expressindia.com/latest-news/Homeless-and-underprivileged-childrens-real-life-through-reellife/238369/>
- Gupta-Smith 2005** ❖ **Gupta-Smith, Vismita:** *Children in India Using Filmmaking to Bring About Social Changes.* VOA News vom

14.04.2005, Abruf am 21.07.2009

URL:<http://www.voanews.com/english/archive/2005-04/2005-04-14-voa98.cfm?moddate=2005-04-14>

- Hüther/ Schorb
2005** ❖ **Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd:** *Medienpädagogik*. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, kopaed, München 2005, S. 265 - 276
- Hurrelmann/ And-
ressen 2007** ❖ **Hurrelmann, Klaus; Andressen, Sabine:** *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Fischer, Frankfurt a. Main 2007
- Interview Chandra
2009** ❖ Angaben von Herrn Shonu Chandra, Medienberater von Plan und Master of Electronic Mass Communication, Mumbai, Schriftliches Interview 15.06.2009 (s. Anhang A)
- Interview Engler
2009** ❖ Angaben von Herrn Thomas Engler, freier Medienpädagoge, Persönliches Interview vom 13.08.2009 in Berlin (s. Anhang B)
- Interview Gina W.
2009** ❖ Angaben von Frau Gina W., ehemaliges Mitglied des „ahb- Reporter-Teams“, schriftliches Interview vom 25.09.2009 (s. Anhang C)
- Interview Marcus
M. 2009** ❖ Angaben von Herrn Marcus M., ehemaliges Mitglied des „ahb-Reporter-Teams“, schriftliches Interview vom 13.09.2009 (s. Anhang D)
- Kakar 1988** ❖ **Kakar, Sudhir:** *Kindheit und Gesellschaft in Indien. Eine*

- psychoanalytische Studie*. Nexus Verlag, Frankfurt a. Main 1988
- Kakar 2006** ❖ **Kakar, Sudhir; Kakar, Katharina:** *Die Inder. Porträt einer Gesellschaft*. C.H. Beck, München 2006
- Keune 2002** ❖ **Keune, Reinhard:** *Hat Medienentwicklung eine Zukunft? Einige Schlussfolgerungen aus 35 Jahren deutscher Medienhilfe*. Separates Seminarskript zur Tagung von CA-MECO, EED und Fachstelle Eine Welt Medien, Bonn, 12.-14. November 2002
URL:<http://www.cameco.org/mez/pdf/22Keune-Medienentwicklung.pdf>
- Liebel 2007** ❖ **Liebel, Manfred:** *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Juventa, Weinheim u.a. 2007
- Oepen 2003** ❖ **Oepen, Manfred:** *Impulsreferat Manfred Oepen*. PowerPoint-Präsentation in: *Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer für Informations- und Bildungsarbeit*. Dokumentation des Workshops vom 11. bis 13. März 2003. DED expert, S. 27-33
URL:http://www.ded.de/cipp/ded/lib/all/lob/return_download,ticket,g_u_e_s_t/bid,431/no_mime_type,0/~/DEDexpert_IBA_WS_Dokumentation_0303.pdf
- Oepen 2004** ❖ **Oepen, Manfred:** *Entwicklungskommunikation und Medienförderung. Zwei Seiten einer Medaille*. In: *Medien und Entwicklung. Neue Impulse für die Entwicklungszusammenarbeit*. Tagungsbericht, Friedrich-Ebert Stiftung, S. 55-57, Bonn 2004
URL:http://www.cameco.org/index.php?article_id=58

&clang=1

- Oepen 2004, E+Z** ❖ **Oepen, Manfred:** *Stolze Tradition, mangelnde Pflege, verschlafene Trends.* In: *Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit (E+Z)*, 7/2004
URL:http://www.inwent.org/E+Z/content/archiv-ger/07-2004/schwer_art2.html
- Paper Press 2004** ❖ **Jugendpolitischer Pressedienst Berlin:** *Ambulante Hilfen Berlin e.V. übernimmt zum 1. Juli den Kinderclub Lortzingstraße.* Paper Press vom 12.07.2004, Abruf am 11.08.2009
URL:<http://www.paper-press.de/pp/pp389.html>
- Plan Deutschland 2007/2008** ❖ **Plan International Deutschland e.V.:** *Programmbericht.* Plan Deutschland *Indien*, Update 2007/2008, Abruf am 18.09.2009
URL:http://www.plan-deutschland.de/fileadmin/content_plan/dokumente/pdfs/Programmberichte/Programmbericht_Indien.pdf
- Plan Deutschland 2009, Fokus Mädchen** ❖ **Plan Deutschland:** Mädchen haben ein Recht auf eine Geburtsurkunde. Plan Deutschland *Fokus Mädchen*, Update 2009, Abruf am 16.07.2009
URL:<http://www.plan-deutschland.de/fokusmaedchen/geburtsurkunde/>
- Plan Deutschland 2009, Internationaler Verbund** ❖ **Plan Deutschland:** *Internationaler Verbund.* Plan Deutschland Update 2009, Abruf am 09.07.2009
URL:<http://www.plan-deutschland.de/ueber-uns/wer-wir-sind/organisationstruktur/satzung-kopie->

1/?projektID=0

- Plan Deutschland 2009, Kindorientierte Gemeindeentwicklung** ❖ **Plan Deutschland:** *Kindorientierte Gemeindeentwicklung*. Plan Deutschland, Flyer 2009, Abruf am 29.09.2009
URL:http://www.plan-deutschland.de/uploads/tx_trs2smediathek/Kindorientierte_Gemeindeentwicklung.pdf
- Plan Deutschland 2009, Ziele und Visionen** ❖ **Plan Deutschland:** *Ziele und Visionen*. Plan Deutschland Update 2009, Abruf am 16.07.2009
URL:<http://www.plan-deutschland.de/ueber-uns/wer-wir-sind/ziele-und-visionen/>
- Rogers 1976** ❖ **Rogers, Everett:** *Communication and Development. The Passing of the Dominant Paradigm*. UNICEF Historical Publications, (Ort unbekannt) 1976
URL:<http://www.cf-hst.net/UNICEF-TEMP/Doc-Repository/doc/doc478697.PDF>
- Rogers/ Shoemaker 1971** ❖ **Rogers, Everett M.; Shoemaker, F. Floyd:** *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*. 2. Ed., Free Press u.a., New York 1971
- Rothermund 2008** ❖ **Rothermund, Dietmar:** *Indien. Aufstieg einer asiatischen Weltmacht*. C.H. Beck, München 2008
- Schell 2003** ❖ **Schell, Fred:** *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. 4. unveränderte Auflage, kopaed, München 2003
- Schell 2005** ❖ **Schell, Fred 2005:** *Aktive Medienarbeit*. In: Hüther, Jür-

- gen; Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, koopaed, München 2005, S. 9 - 16
- Schneider 2007** ❖ **Schneider, Dr. Nadja-Christina:** *Medienpluralismus in Indien. Fernsehen, Presse und Hörfunk entwickeln sich dynamisch*. Bundeszentrale für politische Bildung vom 27.01.2007, Abruf am 22.07.2009
URL: <http://www.bpb.de/themen/IBDE4P.html>
- Schweizer 2004** ❖ **Schweizer, Gerhard:** *Metropole Moloch, Mythos. Eine Reise durch die Megastädte Indiens*. Klett-Cotta, Stuttgart 2004
- Sischka/ Borstel u.a. 2003** ❖ **Sischka, Kerstin; Borstel, Dierk, Dorn, Bea; u.a.:** *Rechtsextremismus und Demokratie gefährdende Phänomene in Berlin Marzahn–Hellersdorf. Möglichkeiten der demokratischen Intervention*. Zentrum Demokratische Kultur, Berlin 2003
- Statistik Berlin Brandenburg 2009** ❖ **Statistik Berlin Brandenburg:** *Zeitschrift für amtliche Statistik 2 2009*. 3. Jahrgang, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Berlin, Update 2009, Abruf am 05.09.2009
URL:http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Produkte/Zeitschrift/2009/HZS_0902.pdf
- Stromberg 1987** ❖ **Stromberg, Ulli:** *Videoarbeit mit einer Jugendgruppe*. Schriftenreihe: *Medienpädagogik Praktisch*. Leske + Budrich, Opladen 1987

- Teves 2000** ❖ **Teves, Christoph:** *Auf Radiowellen und Datenautobahn in eine bessere Zukunft? Medienförderung innerhalb der deutschen Entwicklungszusammenarbeit.* Münster, Universität, Fachbereich Politikwissenschaft, Magisterarbeit, 2000
URL:http://www.cameco.org/index.php?article_id=21&clang=0
- The World Bank 2004** ❖ **The World Bank:** *Development Communication.* Update 2004, Abruf am 16.06.2009
URL:<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTDEVCOMMENG/0,,contentMDK:20240303~menuPK:34000167~pagePK:34000187~piPK:34000160~thesitePK:423815,00.html>
- UNESCO 2009** ❖ **UNESCO 2009:** *Education.* UNESCO vom 08.09.2009, Abruf am 12.09.2009
URL:<http://www.unesco.org/en/literacy/advocacy/international-literacy-day/>
- UNICEF 2005** ❖ **UNICEF:** *Child Poverty in Rich Countries.* Innocenti Report Card No.6. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2005
URL:<http://www.unicef.gr/reports/rc06/UNICEF%20CHILD%20POVERTY%20IN%20RICH%20COUNTRIES%202005.pdf>
- UNICEF 2007** ❖ **UNICEF:** *Zur Situation der Kinder in der Welt 2007. Starke Frauen, starke Kinder.* Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main 2007

- UNICEF Deutschland 2009** ❖ **UNICEF Deutschland:** *Kinder haben Rechte*. UNICEF Update 2009, Abruf am 21.08.2009
URL:http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/F_0015_Kinder_haben_Rechte.pdf
- UNICEF.de 2008** ❖ **UNICEF 2008:** *Zur Situation der Kinder in der Welt 2008*. UNICEF vom 22.01.2008, Abruf am 21.05.2009
URL: <http://www.unicef.de/5153.html>
- UNICEF.de 2009** ❖ **UNICEF.de:** *20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Was ist die UN-Konvention über die Rechte des Kindes?* UNICEF Update 2009, Abruf am 21.08.2009
URL: <http://www.unicef.de/4951.html>
- Varkey 2003** ❖ **Varkey, Bobby John:** *The Thousand Ways Of Seeing*. Outlook India.com vom 06.10.2003, Abruf am 13.09.2009
URL:<http://www.outlookindia.com/mad.asp?synopsis=&subsubsec=New+Delhi&personname=Arti+Sinha&fodname=20031006&fname=Making>
- Vockerodt 2006** ❖ **Vockerodt, Yvonne:** *Partizipation als Grundlage einer pädagogischen Konzeptentwicklung*. Impulsreferat zur Tagung: *Perspektiven der Jugendhilfe*. Kindersicht – Rat für Beteiligung vom 06.06.2006, Abruf am 20.08.2009
URL:http://www.kindersicht.net/fileadmin/user_upload/kindersicht/Partizipation_als_Grundlage_einer_paedagogischen_Konzeptentwicklung.pdf
- Vollbrecht 2005** ❖ **Vollbrecht, Ralf:** *Rezeptive Medienarbeit*. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe der Me-*

dienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, kopaed, München 2005, S. 364 - 366

Wikipedia 2009,
Gender Main-
streaming

❖ **Wikipedia, die freie Enzyklopädie:** *Gender Mainstreaming*. Wikipedia vom 19.09.2009, Abruf 16.09.2009
URL:http://de.wikipedia.org/wiki/Gender_Mainstreaming

Wikipedia 2009,
Mumbai

❖ **Wikipedia, die freie Enzyklopädie:** Mumbai. Wikipedia vom 27.06.2009, Abruf am 24.07.2009
URL:<http://de.wikipedia.org/wiki/Mumbai#Bildung>

Wikipedia 2009,
Nonlinearer Vi-
deoschnitt

❖ **Wikipedia, die freie Enzyklopädie:** Nonlinearer Videoschnitt. Wikipedia vom 23.04.2009, Abruf am 13.09.2009
URL:http://de.wikipedia.org/wiki/Nonlinearer_Videoschnitt

Witzke 2004

❖ **Witzke, Margret:** *Identität, Selbstaussagen und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung*. kopaed, München 2004

Graue Literatur

Brazeau/ McNeill
2003

❖ **Brazeau, Mimi; McNeill, Sarah:** *Children have something to say. Video Project in India*. Plan International, New Dehli 2003

Chandra 2002

❖ **Chandra, Shonu:** *Children have something to say*. Plan

India Newsletter, Volume 2, Number 1, New Delhi 2002

- Engler 2003, AHB-Reporter-Team** ❖ **Engler, Thomas:** *AHB-Reporter-Team. Konzept für ein medienpädagogisches Projekt mit Kindern und Jugendlichen.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2004
- Engler 2003, Kurzdarstellung d. Projektes** ❖ **Engler, Thomas:** *Kurzdarstellung des Projekts.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2003
- Engler 2003, Projektbeschreibung** ❖ **Engler, Thomas:** *Projektbeschreibung.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2003
- Engler 2003, Sachbericht** ❖ **Engler, Thomas:** *Sachbericht.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2003
- Engler 2004, Sachbericht** ❖ **Engler, Thomas:** *Sachbericht.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2004
- Engler 2004, Unterwegs für Toleranz** ❖ **Engler, Thomas:** *Unterwegs für Toleranz. Projektdarstellung.* AHB-Reporter-Team, Berlin 2004
- Plan International 2004** ❖ **Plan International:** *I´am a teenager. What happend to my rights?* Plan Ltd., Woking 2004

Anhang A - F

Anhang A: Interview mit Shonu Chandra

Schriftliches Interview der Verfasserin mit Shonu Chandra, dem Projektleiter von „Children have something to say“, vom 15. Juni 2009.

General Questions

Sahar Nadi: Have you been all the time (since the project started until it ended) the media consultant of “Children have something to say”? May I ask you what kind of media professional you are? Do you mainly work on video productions or also on other kinds of media?

Shonu Chandra: Yes, from the conceptualization stage onwards. I have a Masters degree in Electronic mass Communication (Video film making) and can safely say that I have worked with over a dozen international broadcast channels and produced over a hundred documentaries and short films.

Plan contacted you to be the media consultant for this project. Was this a new experience for you or had you already worked on media with children?

This was my maiden experience. I was personally skeptic about the quality of output or even the capacity of children to undertake film-making. We need to see this perception in the context of time. We piloted this project in 1999 when the first affordable, light-weight, DV format, broadcast camera was introduced in the market. Till then, the technology was so expensive that giving it in the hands of untrained adults was unthinkable and most camcorders were too heavy to be lifted and operated by children.

In the newsletter of Plan India (2002) you mentioned that the children write about their concerns at the very beginning of the workshop. Can you tell me something about this writings?

During the initial sessions of the workshop, children are requested to list out the issues confronting the lives of children in their community. Thus, they only list out the issues and not write any scripts. Out of the 10-15 issues raised, the participants are then requested to prioritize them in terms of their impact and importance. The top issues are then considered for the production of the film. Script writing is the most difficult of all the film making processes. I would say that about 70% of the effort goes into developing the script and the technical training (camera, sound, presentation, production, etc.) takes about 30% of the effort.

How many short-films were produced by the children until now? In some sources 44 films are mentioned, in others 52 or 36. Do you have the correct figure?

All these figures are correct. It depends how we actually see the number. However it would be best to use the number 52, as this is the total number of films that have been produced by children till date. The number varies because there was a pilot phase after which a grant was requested. Also after the grant got over, there were different projects for which films by children were requested and these films were labeled to be produced under the 'Children Have Something To Say' project.

The project was divided into several periods. Can you tell me exactly how many workshops you have organized so far and how many children attended those workshops? (I am asking because there are different numbers in different sources.)

Off hand I cannot give you the correct figure. If you request NLNO for the project's final report, you will get the correct figures, both for the workshops as well as the number of films produced. If this figure is very, very, important and if you are unable to source the report from NLNO then I am going to request one of my staff to hunt for the report as we will have a hard copy somewhere in our records. What I know for sure is that the digital file was lost because our computer crashed. [Da unterschiedliche Angaben über die Anzahl der Workshops vorhanden waren, wurde die am häufigsten genannte Anzahl ausgewählt (über 20 Workshops, s. Kap. III, Abschn. 3.1.), Anm. d. Verf.]

Do you know about preferences in choosing the media tools the children are working with? Is there for example a focus on television and radio because of the high illiteracy in India?

You can build any reasonable argument for this, from illiteracy to greater outreach. Frankly, when we started the 'Children Have Something To Say' project, there was already a very successful radio program going on in West Africa. The challenge at that point was to see if we could leverage the power of video to help transport the reality of children in their own words before the larger world.

Before you organize those media projects, are you using studies about the media use and media access and preferences of the community members (parents, children, community elders)?

Film will always be the top preference in Indian communities, and maybe across the developing world. Television has a great footprint across India and it has the biggest film industry in the world. However, coming back to your question, we did not conduct any study on either the media use, preference or access.

Structure of the project and implementation

Were the subjects and concerns shown in the films, chosen by the children or pre-set /planned? I am asking because it is very hard to imagine children who have such awareness.

I would be keen to understand the rationale behind your question. If you could name a couple of issues that you found hard to imagine being raised by children then I would be able to tailor my answer accordingly. However, let me also share that this is a common sentiment that was initially shared by Plan, project evaluation experts as well as news channels who came during the course of the project to cover its activities. To give a few examples, the children who prepared the first set of films during the pilot phase of the project were quizzed at length during multiple sessions by Plan India staff as well as NLNO staff. Subsequently, the children were offered different opportunities to cover Plan events to showcase their newly acquired skills.

BBC Channel 4 came with similar concerns and so did NHK (Japanese National TV) which came to produce a two minute report and stayed back to do a 20 minute documentary which finally resulted in a one hour television programme.

Ms. Mimi Brazeau who was part of external evaluation team also shared a similar sentiment when she arrived for the evaluation. After few days of detailed interactions with the children, I think she felt differently. This may be confirmed with her. She subsequently introduced a video project in West Africa for which I wrote the proposal.

However, as this explanation is reading more like a defensive note, let me say that I also started my journey as a skeptic and the capacity of the children changed my view.

Now let us take a few facts into consideration and then once again review the question. We don't find anything abnormal when we meet a 9 year old girl who is the sole bread winner of a family of five; a girl of 15 who has been a part of sex trade for three years; a girl who is a mother at 13; a 11 year old boy who has been outcast from his community at the age of 11 because he is HIV positive; a 9 year old boy who silently moves into bonded labour for the sake of his family. If you will closely study, each and every issue raised in the films is central to children's reality in that region. Except for about four odd films which Plan wanted to produce from the perspective of children and for which the topics were given before hand, all the topics were indeed identified and elaborated by children.

As a parting note, I also have to put on record, that when you first run the exercise on selecting the issues, most children come up with issues which they have been taught at school i.e. pollution, population, deforestation, etc. It takes a certain process to really get them to think about real issues closer to their reality. There is a simple exercise that normally works. We tell them that God has given you two hands. Now with your left hand tell us the things that you will like to do to help people. They normally come up with the regular stuff of helping the needy, protecting the weak, etc. Subsequently we ask them what are the things that you would not do with your other hand. They normally repeat the same points but from a different perspective i.e. I will not hurt anyone, I will not beg, I will not steal, etc. Then when the points are listed out we ask the question – What is stopping people from doing

the right things and what is putting pressure on them to do the wrong things. This normally takes the discussion into the area of poverty, power dynamics, illiteracy, etc. from here, to reach your destination, you just have to ask the impact of these issues on children.

Let me take the liberty of taking a bit more of your time to recount a story. In Andhra Pradesh we were working with a group of tribal children and they just could not identify a issue that was really affecting the children. Nearly a week passed and we just could not zero into any meaningful issue. Then one morning one of the participants was crying. It turned out that the 10th class results had been introduced and she had failed her exams. One tried pacifying her that she could always take the exam the coming year. It was then the girl explained that her father wanted to marry her this year and had she passed the exam she would have been the first (maybe second) girl in the tribe to have passed Class X and then her father would have had to pay less dowry for her wedding. Thus emerged an interesting issue, which led us to the discovery that in the same tribe, only till a few years ago, the boy used to pay a bride price but now the situation had reversed. This lead us to some interesting research and out came a very interesting film.

What means of research could the children use for highlighting their issues? Was visiting different communities the only way to get useful information or could the children also use the internet, libraries, etc. to gather further information?

The only source of research apart from their own families and communities is Plan field staff. Very rarely when subject required technical inputs from a professional, i.e. doctor in the case of a film on HIV or tobacco, did we organize for the same.

Why was the support of local NGO partners needed for this project? What was your intention in cooperating?

Plan in India works through local NGO partners. Thus to work in the field, one has to work with the local NGO.

It is important that we do not confuse Plan in India with Plan India. The latter is a locally incorporated entity which under the Govt. of India laws is allowed to work

directly in the field. The same is not possible for Plan in India which works through local NGO partners.

Do you know what places the films were produced in? Just in their communities or beyond the borders of the villages too?

The children are trained through a workshop which normally is held at the Partner NGO's campus. The campus is usually located close to the communities where Plan works. The children attending the workshop come from neighboring villages. However, we have also done refresher workshops where we had invited children from different states to a common location. We have also held refresher workshops for children from only one state.

Can you tell me how much money you needed to finance this project? Or do you know something about the costs which was needed to start and to continue "Children have something to say"? Was the project financed with donated funds or did the children had to pay participation fee?

This was a NLNO grant funded project. The project budget details can be requested from NLNO. The children did not have to pay anything for the training. [Die Verfasserin bekam zwar Einsicht in die Finanzierung des Projekts, konnte die Daten jedoch aus Gründen der Schweigepflicht nicht in die vorliegende Diplomarbeit einbinden. Anm. d. Verf.]

Are there any skills and qualifications required to take part in this project (such as reading and writing)?

To develop a script you need to know how to read and write. Having said this, there have been times when we worked with groups where only one or two children knew how to properly read and write. This happened when we worked on the film with Rag pickers and child sex workers. I can give you a few interesting examples but I don't think that would be of interest and hence will not take your time.

What is the duration of such a project? Is there a time line the organizers must stick to?

We need to understand that the project is not attempting to make film makers out of children, it is merely providing a platform to children to raise their issues through the medium of video films. For me a child-led media (video) project has two sides. Firstly, the project is about providing support to children to partner with their communities and Plan to address the issues that they have raised. Secondly, it is about Plan learning from children about their concerns and then acting on them – locally by way of aligning their programs and nationally by way of sharing these films in appropriate forums. Thus if we are designing a child-led media project, the duration of the same has to be driven by its objectives and outreach.

Are there any situations adults of the communities (parents, elders, etc.) were involved in the project?

The adult involvement is only from the perspective that they give their consent for the children to participate in the project and subsequently give support by way of participating in the shooting process as well as the final screening. As such, during the training process, there is no participation of the adults.

What kind of arrangements did you make for protecting the children against/from people who did not want them to work on critical issues (e.g. “Victims of Garbage Dump”)? Was there always an elder person coming along with them?

There is always a community worker accompanying the children during the shooting as well as during research. Before shooting, the village worker and the community are informed. There is a female and a male community volunteer who stay with the children through the duration of the workshop.

During the shooting of ‘Victims of Garbage Dump’, the local community worker always accompanied the children. Also, we should not forget that these children also work on the same dump and are friends with the other people working on the dump.

Impact of the project

In a prospect of the campaign “I’m a teenager – what happened to my rights?” there is an article about the media projects of Plan. There is also a passage about “Children have something to say” and the political impact of the film on the Jogini

system. What kind of political impact did the film actually have? What happened after the screening?

I am not competent to answer this question. What I know is that there was an existing legal act which prohibited the Jogini system. But the Jogini system continues to survive in some pockets of the state. After the film, it seems that the state government was under pressure to enforce the law rather strictly. There was also news of government encouraging the marriage of Jogini's and offering incentives in the form of cash and land. How far this was because of the film, or was just sheer timing, I don't have the necessary information/evidence to provide an accurate answer. You may approach Plan with this question.

In the Indian Newsletter (2002) of Plan it was mentioned that Plan India is developing the utility of the videos further in highlighting issues that the children have raised to their communities, and in bringing their voices to policy tables. What did you do after the first phase of the project? Did you mean the subsequent media projects of Plan India or something else?

This means that the films are being used by Plan for screening in appropriate forums which can influence the government on issues raised through the films. This would mean that if there is a conference on 'Quality Education' then Plan would pick out a film in which children have raised the issue of 'Quality Education' and screen it for the forum to bring both topicality and evidence. Plan has also done film festivals of these films in which the sessions have been designed so that a thematically similar set of films can be showcased and it invites concerned individuals from the government, media and other NGOs for the session.

What kind of barriers and problems did you face with this project? Was there any resistance from the parents or other adults in community – e.g. when you wanted them to take notice of difficult issues (such as child prostitution or bonded labor)? What can you do in such cases?

Every film brings in its own fair share of problems. One can write a few hundred pages on this. Secondly, whenever there will be contentious issues in which the powerful of the community are involved, the local Plan partner will be reluctant to hold

a community screening of the film. Thus, in the case of both the films you mention, the respective partners were reluctant to show the film before the community. If we see this from the perspective of the Partner then we will understand that he too is justified. To work in any community you need the support of all the sections of the community, especially the powerful. Partners cannot jeopardize their ongoing development programs just because of a film.

The film on Bonded labour gives us a very important aspect to this problem. The partner refused to show the film and the children who had produced the film were committed to addressing the issue that they had raised. These young people got to know that one of the children in their village was getting into bonded labour. These children collected money and then rescued this child. This story made it to the UNICEF's 'State of Children' report. Suddenly, the partner was open to the idea of showing the film. There was now inclination on his part to address the issue of bonded labour. The solution came in the form of the women self help groups that run in the project area. These groups have considerable savings but not enough members who would take loan. The problem of bonded labour is that the poor don't have access to credit and when they want a loan from a money lender they do not have anything to mortgage and hence they mortgage a child. The simple solution to the problem was that Plan gave the permission to the self help groups to give a loan to any deserving poor person in the community and in the event that the person was unable to pay, it would square the debt. What was told to me after two years of this, that there were no reported cases of child bonded labour in the area.

Do you know what happened after the “Children have something to say”-project ended? How was the response? What kind of change was this project able to bring (or what kind of a difference did a project like this make?)

I can only give you stories from here and there. No major study has been done on this. Also, I personally feel that just because a group of children came together for 20 days and produced a film, does not mean that their life changed for ever. Yes, there will be a couple of children in each group for whom this may have been a life changing experience, but for many of them it could have been just another workshop, probably, more exciting than the others, at best. I may sound too pessimistic

but this is the truth. Having said so, this project also opened the gates for marginalized children to opportunities which they could have never envisioned; international acclaim, awards, overseas trips, media coverage, meetings with President, Ministers, film stars, addressing conferences, film festivals, etc. Yes a project like this imparts the belief to many children, that they have the capacity within them to both raise as well as address issues confronting their reality. I think this belief is what matters and this belief alone brings change for the better. The success stories emanating from this project are a result of the same and these stories are the reason that the project still survives in spirit.

After the films were screened a discussion about the strengths and weaknesses of the production was always following. Were the children and also the elder community members able to accept criticism or was it always difficult to make them understand?

I am not clear about the question. If you are referring to the post screening discussion then I can only say that it is often a heated exchange of views. The screening normally starts with the adults gathering to see what the kids have been up to. The film normally exceeds their expectations and they have a new found respect for the capabilities of the children. The discussion that follows is no longer between adults and children, but between informed film makers and audience.

Anhang B: Interview mit Thomas Engler

Persönliches geführtes Interview der Verfasserin mit Thomas Engler, dem Projektleiter des „ahb-Reporter-Teams“ vom 13. August 2009. Das Interview wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Sahar Nadi: Welche Anregungen hast du den Jugendlichen bezüglich der Themen gegeben?

Thomas Engler: Es hat sich so entwickelt, dass ich für den ahb zwei kleinere Projekte hatte, die nicht unter dem thematischen Schwerpunkt standen, sondern klassisch medienpädagogische Projekte waren. Ich habe mit den Kindern und Jugendlichen dort zwei Filme produziert, die auf die Schwerpunkte des ahb – der Einzel- und Familienhilfe – ausgerichtet waren. Das kam sehr gut an und wir kamen zu dem Schluss, dass es sich lohnen würde, etwas Größeres dieser Art zu gestalten. Dabei haben wir uns dem Thema der präventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus verschrieben. Wir arbeiteten beim ahb-reporter-team jedoch nicht dezidiert mit jungen Neonazis, sondern in vielen Fällen eher mit sog. „Alltagsrassisten“, für die abfällige Vorurteile gegen Ausländer und fremdenfeindliche Meinungsäußerungen zu ihrem Lebensalltag gehörten. Gerade bei den Kindern und Jugendlichen aus Marzahn-Hellersdorf ist solch alltäglicher Rassismus weit verbreitet und das haben wir zum Anlass genommen, um in diese Richtung zu arbeiten.

Hast du damals beim ahb gearbeitet oder ist der ahb mit der Projektidee auf dich, als freier Medienpädagoge zugekommen?

Nein, ich habe nicht beim ahb gearbeitet, sondern die ersten beiden Projekte auf Honorarbasis übernommen. Das gesamte Projekt abh-reporter-team habe ich anschließend gemeinsam mit einem Freund, der damals beim ahb e.V. gearbeitet hat, entwickelt. Der ahb hat dabei als Träger fungiert, aber die Konzeption, Produktion usw. haben wir zu zweit bewerkstelligt.

Zur Akquisition der Teilnehmer: Wie konntet ihr die Kinder und Jugendlichen für das Projekt begeistern?

Das war tatsächlich ein sehr umfangreiches Unterfangen. Einige Jugendliche, die bereits beim ahb in Betreuung waren, waren sehr interessiert an einer Teilnahme. Der Träger wollte jedoch, dass wir so wenige betreute Jugendliche wie möglich teilnehmen lassen, da man keine Doppelbetreuung finanzieren wollte. Wir sollten also möglichst einige neue Jugendliche für die Idee gewinnen. Das haben wir dann im ersten Projektdurchlauf 2003 bewerkstelligt, indem wir mit zwei Jugendclubs („Villa Pelikan“ und Jugendclub „Titanic“) Kontakt aufgenommen und zusammen gearbeitet haben und dort jeweils ein Projekt gestalteten, das sehr offen strukturiert war und jeder daran teilnehmen konnte. Hier sind teilweise Jugendliche dann hängen geblieben und mit in den zweiten Projektdurchlauf 2004 gegangen. Das hört sich relativ einfach an, es war jedoch wirklich ein nicht zu unterschätzender Punkt Jugendliche zu finden, die wirklich Lust darauf haben und dann vor allem auch verbindlich dabei sind. Faktisch hat es sich dann so zusammengesetzt, dass Kinder und Jugendliche daran teilnahmen, die aus den JC kamen und teilweise doch auch Jugendliche, die beim ahb schon in Betreuung waren.

Wie ist die Ausrichtung des Projektes zu verstehen? Handelte es sich dabei eher um ein medienerzieherisches oder mediendidaktisches Projekt?

Der Schwerpunkt liegt eher auf zweitem. Natürlich ist die Medienerziehung auch ein wichtiger Bestandteil des Projekts. Vor allem anhand des Schnitts im Zuge der technischen Nachbereitung des Filmmaterials, kann man die Kinder und Jugendlichen immer wieder sehr schön über die Wirkungsweise von Medien aufklären. Gerade beim Schneiden von Interviews lässt sich die Manipulierbarkeit der Medien besonders einprägsam verdeutlichen. Das ist für die Jugendlichen regelmäßig ein „Aha-Effekt“ und ihnen wird bewusst, wie viel Macht man mit Medien haben kann und wie Medien, z.B. hinter der Kamera, genau funktionieren. Das befähigt die Kinder und Jugendlichen natürlich schon das Fernsehen anders wahrzunehmen.

Speziell bei diesem Projekt, bei dem ja eher benachteiligte Jugendliche teilnahmen, stand letztenendes jedoch der sozialpädagogische Aspekt, meiner Meinung nach im Vordergrund – sprich, die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, das Arbeiten in der Gruppe, erlebnispädagogische Elemente, etc.

In einem Sachbericht (2003) erwähnst du eine hohe Fluktuation innerhalb der Projektgruppen. Was waren die Gründe hierfür?

Da muss man unterscheiden: Wir haben zum Teil mit einer Kerngruppe gearbeitet, die sich über die Zeit herausgebildet hat und eine sehr stabile Gruppe darstellte. Es war toll zu erleben, wie diese Kinder und Jugendlichen da reingewachsen sind, ihren Platz in der Gruppe gefunden haben und sich – je nach Fähigkeiten und Neigungen – sehr engagiert haben. Das war eine Gruppe, die sehr kontinuierlich gearbeitet und auch sehr von dem Projekt profitiert hat. Die Fluktuation bezog sich eher auf die Arbeit in den Jugendclubs. Bei den beiden ersten Videoprojekten, wie auch dem Film „Marzahn – Früher und Heute“ (Reportage u.a. über das NS-Zwangslager für Sinti und Roma in Marzahn) gab es zwar ebenfalls eine Kerngruppe, die beständig an den Produktionen teilnahm, jedoch kamen auch immer wieder Jugendliche hinzu, die an einem Tag mitmachten und am nächsten Tag wieder anderen Dingen nachgingen. Es gab also auch zeitlich begrenzte, offene Projekte, wie die anfänglich erwähnten [s. Frage 3.], bei denen keine feste Bindung bestand. Hier konnte jeder teilnehmen und dementsprechend hoch war die Fluktuation.

Du hast in einer Mail erwähnt, dass du heute einiges anders machen würdest. Was genau wäre das und warum?

Aus unterschiedlichen Gründen: Das hat einerseits mit dem Rahmen zu tun, weil wir durch den Rahmen einfach thematisch sehr gebunden und unseren Geldgebern verpflichtet waren. Diese Vorgehensweise ergab zwar Sinn, schränkte jedoch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen stark ein. Wir waren faktisch nicht in der Lage die Kinder einfach mal zu fragen, worauf sie Lust haben. Man konnte sie fragen, aber es gab immer die Vorgabe, dass es etwas mit dem Thema Toleranz, Vorurteile, Rechts extremismus usw. zu tun haben musste. Das ist natürlich ein weites Feld, grenzt aber dennoch sehr ein. (Beispiel von ihm: „Sehr bezeichnend war da, dass z.B. Marcus M. ganz zum Ende des Projektes sagte, er hätte so sehr Lust etwas ganz anderes zu machen, beispielsweise über das Thema „Raubkopien im Internet“. Er hatte schon sehr viel Material recherchiert und vorbereitet, das Thema selbst passte jedoch nicht in den Förderrahmen. Aus medienpädagogischer Sicht war solch ein Erlebnis das, worauf man mit den Kindern und Jugendlichen die ganze Zeit über hingearbeitet hat:

Die Ermächtigung eines Jugendlichen zum eigenständigen, selbstbewussten und innovativen Denken und Arbeiten. Ich habe dann, trotz fester Vorgaben, in die Produktion des Beitrags eingewilligt. Leider konnten wir den Film nicht fertig stellen, da einfach unsere finanziellen Mittel nicht mehr ausreichten.

Solche Programme machen meiner Meinung also sehr viel Sinn und auch in unserem Kontext konnten wir den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen tolle Erfahrungen und neue Diskussionsgrundlagen vermitteln. Dennoch schränkte uns das vorgegebene Konzept sehr ein, da es besser gewesen wäre, wenn wir mit den benachteiligten und kognitiv schwachen Jugendlichen dieser Gruppen hätten offener arbeiten können.

Zum anderen, und das wird nicht nur unserem Projekt so gehen, versuchte man uns oft aufgrund unseres Titels („Wir sind das Reporter-Team“) zu vereinnahmen. Wir wollten zwar einen hohen Bekanntheitsgrad, aber so traten immer wieder verschiedenste Vereine (und Gruppierungen) mit themenverwandten Ideen an uns heran und baten uns um die Dokumentation ihrer Idee oder ihres Projekts. Unangenehm waren auch die Ansprüche des Trägers, denen man natürlich gerecht werden musste – auch wenn man die Bedeutung oder den Gehalt eines bestimmten, vorgegebenen Beitrags nicht nachvollziehen konnte.

So verhielt es sich beispielsweise mit den Dokumentationen über verschiedene Stadtteilstädte – für die Jugendlichen war es zwar ganz nett mal hinzugehen, aber wirklich Lust eine Dokumentation über solch ein Ereignis zu drehen, hatte niemand. Viele sahen darin auch einfach keinen großen Nutzen. Gerade mit einem solchen Projekt, welches sich eine bestimmte Ausrichtung auf die Fahne geschrieben hat, wird man oftmals auf diese Weise vereinnahmt. Im Nachhinein hätte ich den Jugendlichen gerne mehr Freiraum in der Bestimmung ihrer Themen gelassen. Teilweise hat es jedoch auch sehr viel Sinn gemacht, einen Rahmen vorzugeben. Viele Beiträge kamen auch wirklich aufgrund der Interessen der Jugendlichen zustande, aber einige Beiträge, haben sich auch einfach durch den vorgegebenen Rahmen angeboten.

Welche Möglichkeiten der Finanzierung gab es? Kannst du mir einen ungefähren Rahmen nennen, in dem sich das erforderliche Kapital für solch ein Projekt bewegt?

Solche Projekte sind sehr kostenaufwendig, wobei es weniger um die Sachkosten geht, sondern eher die Personalstunden kostenaufwendig sind. Der Schnitt wird oft vernachlässigt und das ist ein Faktor der sich auch auf das Projekt des „ahb-reporter-teams“ ausgewirkt hat. Wenn man mit Jugendlichen arbeitet, dauert dieser sehr lange. Wenn ich sage, ich schneide mit Jugendlichen, möchte ich ihnen diese Zeit auch geben. In meinem letzten Projekt habe ich beispielsweise einen Film gemeinsam mit zwei Mädchen geschnitten, der insgesamt über 4 ½ Minuten geht, wir am Schnitt jedoch acht Stunden gearbeitet haben. Und hier war der Schnitt bereits vorbereitet, d.h. das Material war schon digitalisiert.

Du erwähnst in deinen Sachberichten des Öfteren die tradierten Geschlechterrollen, die immer wieder übernommen werden. Es fällt auch auf, dass die männliche Teilnehmerzahl überwog. Warum denkst du, verhielt sich das so?

Das war eine Komponente, die sich auch in dem Projekt gezeigt hat, eben das klassische Rollenverständnis. Tatsächlich war es so, dass die Mädchen, die dabei waren tendenziell eher vor der Kamera standen und die Jungen eher hinter der Kamera aktiv wurden. Wir haben versucht, diese Struktur aufzubrechen, was uns auch teilweise gelungen ist. Sowohl während der Beiträge, als auch während der Studioproduktionen haben wir da sehr drauf geachtet. Aber ja, es war tatsächlich so, dass an dem Projekt „ahb-reporter-team“ mehr Jungen als Mädchen teilnahmen und diese auch aktiver waren. Es gab aber dennoch eine sehr schöne Ausnahme, nämlich der Kurzfilm „Unsere Straße – Ein Werbespot“, bei dem es genau umgekehrt lief: Das war ein Jugendclub, in dem sich einige relativ taffe Mädchen trafen, die schließlich auch den gesamten Film konzipierten und den teilnehmenden Jungen Vorgaben machten, in welche Richtung der Film sich entwickeln sollte.

Warum war eine längerfristige, inhaltliche Arbeit mit den Jugendlichen im Projektkontext nicht möglich? War das Geld/ die Zeit zu knapp oder gab es kein Interesse seitens der Teilnehmer an einer weiteren Ausarbeitung?

Das lässt sich nicht verallgemeinern, es gab auch Ausnahmen, aber an den Stellen wo es nicht möglich war, hatte es schlicht organisatorische Gründe. Beim Film „Marzahn - Früher und Heute“ ist beispielsweise bei vielen Jugendlichen auch sehr viel

hängen geblieben, da sich hier niemand hingestellt hat und ihnen einen Vortrag hielt, sondern sie selbst aktiv losgezogen sind, sich im Bezirksmuseum alte Akten angeschaut und mit Zeitzeugen unterhalten haben. Es gab da insbesondere einen Jugendlichen, der – also zumindest von seinem Habitus her – ein relativ rechtsgerichtetes Verhalten an den Tag legte und meiner Meinung nach nur am Projekt aus Langeweile teilnahm. Grade mit dem ist sehr viel passiert: Er hatte diverse „aha-Effekte“ und für ihn war das Thema plötzlich nicht mehr so abstrakt, sondern etwas sehr Konkretes und Greifbares. Bei diesem Projekt hatten wir jedoch nur einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung. Wir haben zwar versucht, die Filme auf den Premieren weiter auszuwerten/ analysieren (durch Diskussionen, etc.), hatten jedoch aufgrund unserer medienpädagogischen Ausrichtung nur wenig Spielraum, eine Projektwoche, oder ähnliches zur Vertiefung der einzelnen Themen zu gestalten. Hierzu hätte es dann aber auch andere Leute gebraucht, mit einer anderen Qualifikation. Heute würde ich jedoch versuchen, diese Tatsache zu ändern und an ein solches Projekt weitere Vertiefungen anschließen.

Warum war eine verbindliche Projektstruktur so wichtig?

Speziell für die Kerngruppe gilt, dass es überwiegend Kinder und Jugendliche waren, die zuhause relativ wenig feste Struktur vorfinden, diese aber für ihre Entwicklung sehr bräuchten. Für diese Jugendlichen ist es äußerst wichtig, sich anhand einer festen Struktur mit etwas zu identifizieren. Zudem macht es das Projekt überschaubarer, verbindlicher und greifbarer. Greifbarer in dem Sinne, dass es nicht nur eine punktuelle Geschichte ist, sondern dass man daran auch lernen kann, kontinuierlich an einer Sache zu arbeiten.

Welche Organisationen, außer dem ahb e.V. trugen das Projekt?

Träger war, über den ganzen Zeitraum hinweg der ahb. Wir haben deren Infrastruktur nutzen können, sprich ein Auto zur besseren Mobilität der Gruppe, die Räumlichkeiten des ahb, aber die Projektleitung und die inhaltliche Arbeit oblag den (externen) Projektleitern. Ich habe als komplett Externer am Projekt gearbeitet, während mein Kollege in der Projektleitung (mit einem geringeren Stundenanteil) beim ahb beschäftigt war. Der Träger ahb hat die Fördermittel bei „civitas“ und „respectabel“

beantragt und im letzten Durchlauf (2005) war es so, dass wir zwei Filme produzierten, die durch das Preisgeld finanziert wurden, das wir bei der Aktion „Bündnis für Demokratie und Toleranz“ bekamen.

Warum wurde das Projekt, trotz positiver Resonanz (und bestehender Kooperationen) nicht weitergeführt? Bestand kein Interesse seitens der Jugendlichen oder stellte die weitere Finanzierung des Programms ein Problem dar?

Die Finanzierung war die Schwierigkeit, da sie nicht weiterhin bewilligt wurde. Wir hatten zwar eine sehr gute Resonanz und einen relativ hohen Bekanntheitsgrad in Berlin erlangt, dennoch verwehrt man uns weitere Unterstützung. Darüber hinaus hatten wir auch über „civitas“ versucht einen Folgeantrag zu stellen – mit einem anderen Konzept, bei dem es vordergründig darum gehen sollte, dass Jugendliche aus verschiedenen Berliner Bezirken miteinander in Kontakt kommen und etwas über einander erfahren. All die Verhaltensmuster, in denen sich Vorurteile, Angst vor Fremden usw. wiederfinden, zeigen sich immer von neuem, wenn man betrachtet, wie sich die Jugendlichen in Berlin in ihren Kiezen verschanzen und teilweise unglaubliche Ängste vor anderen Kiezen haben. Sie alle wissen zwar wie es beim anderen aussieht (z.B. Marzahn-Hellersdorf und Kreuzberg), waren aber noch nie oder nur selten da und setzen sich nicht mit den Jugendlichen in anderen Kiezen auseinander. Das war der Aufhänger für das geplante Fortsetzungsprojekt, das wir jedoch leider nicht finanziert bekommen haben.

Viele Förderprogramme funktionieren auch so, dass neue zwar Ideen gefördert werden, diese finanzielle Unterstützung jedoch eher als Anschlag gedacht ist und das Projekt, sofern es denn erfolgreich ist, sich nach einiger Zeit von selbst tragen oder anderes finanziert werden muss (z.B. vom Senat) – z.B. durch Kommerzialisierung – was in der Praxis illusorisch ist, da wir mit unserem ursprünglichen Konzept da überhaupt keinen Antrag mehr hätten stellen können. Bei solchen Fördertöpfen ist oftmals ein Schwachpunkt, dass es grade im Bereich der präventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus, sich oftmals lediglich um Modellprojekte handelt und häufig die Kontinuität solcher Projekte darunter leidet.

In den Projektbeschreibungen erwähnst du die Notwendigkeit der Anschaffung einer Kameraausrüstung. Wurde mittlerweile eine solche angeschafft oder habt ihr bis zum Ende des Programms eure Gerätschaften vom OKB bezogen.

Ja, im 2. Projektdurchlauf konnten wir uns eine Kameraausrüstung kaufen. Es handelte sich dabei zwar um bessere Kameras als die für den privaten Gebrauch, sie befanden sich aber noch immer im Consumer-Bereich. Die großen Studiokameras, konnten wir im OKB nutzen.

Hatten die Kinder Probleme mit der Technik? Wie habt ihr sie darin schulen können?

Bzgl. der Videotechnik gab es kaum Probleme. Grundsätzlich haben wir den Kindern vor den Drehs natürlich die Handhabung von Kamera, Stativ und Mikrofon erklärt. Es gab aber keinen dezidierten, längeren Workshop dazu, sondern es wurde eher „Learning by doing“-mäßig gearbeitet. Während der Drehs wurden die Einstellungen besprochen und analysiert (Was ist wichtig in dieser Szene, was siehst du im Display, wie ist das Licht...). Auch beim Schnitt wurde das gedrehte Material noch mal analysiert, so dass insbes. die „Kerngruppe“ mit der Zeit recht sicher im Umgang mit der Kamera / der Videotechnik wurde.

Kannst du mir etwas über die Videokenntnisse sagen, die die Kinder vor dem Projekt hatten? Waren welche dabei, die auch bereits vorher an ähnlichen Projekten teilgenommen haben?

Fast alle TeilnehmerInnen hatten vorher keine Erfahrung mit Videoprojekten (zumindest, so weit ich mich erinnere). Marcus M. hat zu der Zeit schon begeistert (und sehr gut) fotografiert, was er teilweise auch auf den Umgang mit der Videokamera übertragen konnte.

Wurden die Filme von den Kindern und Jugendlichen auch selbst geschnitten? Wenn ja, wie habt ihr sie geschult? Gab es eventuell spezielle Workshops?

Der Rohschnitt wurde wenn möglich mit den Jugendlichen erstellt. Der Feinschnitt dann von mir. Marcus M. fing gegen Ende auch an, Filme weitgehend selbständig zu schneiden (z.B. „Raubkopierer – Auch nur Menschen?“). Einige Filme (z.B. „Interaktiv

2“) wurden komplett von mir geschnitten. Es gab keine dezidierten Workshops dazu, den Jugendlichen wurde anhand der konkreten Projekte / Filme die Funktionsweise des Schnittprogramms (Premiere) erklärt.

Hattet ihr einen festen Zeitraum, in dem das Projekt abgeschlossen sein musste oder war es möglich, sich frei nach dem Zeitplan der Jugendlichen zu richten?

Die Ergebnisse (Filme, Sendungen) mussten im jeweiligen Förderzeitraum fertig gestellt werden. Innerhalb dieses zeitlichen Rahmens konnten wir sehr flexibel arbeiten. Mit der kontinuierlich arbeitenden Kerngruppe wurden nach Bedarf Termine vereinbart. Die Projekte in den Jugendclubs fanden in einem festen Zeitrahmen von 1 – 2 Wochen (reine Produktion der Videos, danach noch Nachbearbeitung, Feinschnitt) statt.

Wie viel Anteil hatten die Kinder und Jugendlichen an den Produktionen (von der Recherche, über das Drehbuch, die Produktion, bis hin zum Schnitt/Nachfassung)?

Bei der Recherche, Vereinbarung von Terminen habe ich sehr viel übernommen. Das Drehbuch (wenn es das gab, z.B. bei „Es geht auch miteinander“) wurde mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt. Genauso auch die Interviewfragen. Während der Produktion waren hauptsächlich die Jugendlichen aktiv, wir als Teamer begleiteten die Drehs. Manchmal fiel es mir schwer, mich zurück zu halten und nicht allzu sehr in die Arbeit der Jugendlichen ein zu greifen, aber so was bessert sich mit der Zeit...

Wurde die Webseite des „ahb-reporter-teams“ auch von den Kindern und Jugendlichen selbst erstellt?

Teilweise. Das Design der Seite wurde gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt. Die jeweiligen Seiten der einzelnen Jugendlichen wurden von ihnen selbst angelegt. Die Texte und Fotos zu den Filmen / Sendungen wurden von den Teamern erstellt.

Wie genau setzten sich die Projektgruppen zusammen? Es kam in einem Sachbericht auf, dass sie aus sehr unterschiedlichen Milieus kamen und daher auch sehr unterschiedliche Resultate hervorbrachten.

Grundsätzlich lässt sich die Gesamtgruppe in drei Teilgruppen aufteilen:

- *Die Kerngruppe: Ein großer Teil dieser Gruppe kam aus „sozial benachteiligten“, deutschstämmigen Familien und wurde vom ahb betreut (Einzelfall- oder Familienhilfe). Marcus (der durch ein Teilprojekt in der Villa Pelikan dazu kam) und Gina (befreundet mit Marcus) kommen aus einem eher „gutbürgerlichen“ Milieu. Eldin (der durch ein Teilprojekt in der „Titanic“ dazu kam) stammt aus einer Migrantenfamilie (Montenegro). Dennis kam ebenfalls durch ein Teilprojekt in der Villa Pelikan dazu, über seinen familiären Background kann ich wenig sagen. Insbesondere diese Gruppe hat in meinen Augen auch ihre sozialen Kompetenzen im Projekt weiter entwickeln können. Dies gilt auch für Marcus und Gina, die sich (obwohl sie teilweise intellektuell schon „etwas weiter waren“) sehr gut und engagiert in die Gruppe eingefügt haben. Zudem brachten sich die Beiden auch auf inhaltlicher Ebene sehr engagiert ein.*

- *Die Gruppen aus der „Titanic“ stammten zu einem großen Teil aus Migrantenfamilien, was sich auch in den Themen der entsprechenden Filme zeigte.*

- *Die Gruppe aus der „Villa Pelikan“ stammten zu einem großen Teil aus deutschstämmigen Familien und war vom Niveau her sehr gemischt.*

In einer Projektdarstellung (2.Phase, 2004) wird die Zielgruppe der rechtsextremistisch gefährdeten Kinder und Jugendlichen erwähnt. Heißt das sie befanden sich bereits in diesem Milieu? Wenn ja, wie konntet ihr sie dann zur Teilnahme überreden?

Es gab im gesamten Projektverlauf zwei Jugendliche, die sich teilweise bereits in diesem Milieu bewegten. Bei dem einen war der ältere Bruder bereits „in der Szene organisiert“, was natürlich auch auf den Teilnehmer abfärbte (in Form eines diffus rechten, nicht wirklich reflektierten Weltbildes). Dieser nahm in meinen Augen vor allem aufgrund des sozialen (Freundschaften in der Gruppe) und des erlebnisorientierten Charakters am Projekt teil. Dadurch konnten dann auch immer wieder The-

men wie z.B. Migration oder das Verhältnis zwischen Deutschen und Polen thematisiert werden.

Über den anderen Jugendlichen (von dem ich bereits erzählt habe), kann ich wenig sagen, außer dass er zu Beginn des Projekts „Marzahn – Früher und Heute“ sich demonstrativ und provokant mit rechten Sprüchen „positionierte“. Da jedoch auch diese Haltung noch nicht sonderlich stabil und reflektiert war, gelang es, ihm im Projektverlauf (Sichten von alten Akten im Bezirksmuseum, Interview mit Zeitzeugen,...) einige tatsächliche Aha-Erlebnisse zu vermitteln, was er uns auch mitteilte. Hier ging der Ansatz „Medienpädagogik als Mittel zur politischen Bildung / inhaltlichen Auseinandersetzung“ wirklich auf.

Grundsätzlich hatten wir im Projekt natürlich immer wieder mit „Alltagsrassismen“, unreflektierten rechten Einstellungen u.ä. zu tun. Auch hier konnten die Erlebnisse im Projekt (z.B. Flüchtlingsheim, drohende Abschiebung eines Teilnehmers, ...) und sich immer wieder ergebende Gespräche mitunter wichtige Impulse für die TeilnehmerInnen geben.

Teilnehmer, die zum wiederholten Male am Projekt teilnahmen: Worin konnten sie die neuen Teilnehmer schulen/ einweisen?

Wir haben nur ansatzweise so gearbeitet. Da die Kerngruppe nicht an der Produktion der Beiträge in den Jugendclubs (Villa Pelikan und Titanic) beteiligt waren, war das in diesem Zusammenhang leider nicht möglich. Dennoch gab es natürlich immer wieder Situationen, in denen wir die Jugendlichen bspw. die Bedienung der Kamera oder des Schnittprogramms sich gegenseitig erklären ließen (dann aber innerhalb der einzelnen Projektgruppen). Auch während der Studioproduktionen haben wir teilweise so gearbeitet.

Wer genau benannte die zu erledigenden Aufgaben? Oder haben sich die Jugendlichen ihre Aufgaben selbst ausgesucht?

Die Aufgaben wurden teilweise von uns benannt, teilweise auch mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt. Wer was machte, wurde immer mit den Jugendlichen

gemeinsam entschieden, auch wenn sich insbes. bei der Kerngruppe mit der Zeit „Präferenzen“ (z.B. Marcus Moderation) herausbildeten. Dennoch wurde auch hier darauf geachtet, dass sich nach Möglichkeit alle Jugendlichen an den verschiedenen Positionen ausprobieren konnten.

Wie war die Resonanz auf das Projekt, die von den Kindern und ihrer Umgebung (ihren Eltern, etc.) bekommen hast? Warst du nach dem Projekt eventuell mit den Kindern noch in Kontakt, so dass du Veränderungen ihrer Sichtweise oder ihres Umgangs mit Medien und ihrer Umgebung bemerken konntest?

Bezüglich ihrer Eltern kann ich relativ wenig sagen. Bei ein oder zwei Premiereren konnte ich nur sehen, dass sich die Eltern sehr gefreut haben, als sie sahen, an was für einem Projekt die Kinder teilnahmen – aber mehr habe ich leider nicht mitbekommen.

Bei den Jugendlichen kann ich es auch nur bedingt wieder geben, da ich nicht mehr mit allen in Kontakt stehe. Ich vermute jedoch, dass die allermeisten, zumindest aber die Mitglieder der Kerngruppe, sehr viel aus dem Projekt mitgenommen haben. Es waren grundsätzlich Jugendliche, die in bisweilen relativ wenige Erfolgserlebnisse in ihrem Leben hatten und das Projekt ein sehr kontinuierliches Erfolgserlebnis für sie darstellte. Sie konnten sich mit diesem Projekt wirklich identifizieren, hatten sooft es ihnen möglich war, ihre T-Shirts an (ahb-reporter-team T-Shirts) und waren sehr stolz auf ihre Arbeit. Ich denke, sie haben sehr viel Positives aus dem Projekt ziehen können, sowohl für ihr Selbstbewusstsein, als auch einige mediale Kenntnisse. (Geschichte von ihm: Ich arbeite im Moment in einer Einrichtung für Schulverweigerer und dort habe ich im letzten Schuljahr einen Jugendlichen kennengelernt, dem ich dann unter anderen vorgeschlagen habe, ein Videoprojekt zu gestalten. Dieser jedoch sagte ganz stolz, er wäre ja vom Fach und scheide somit aus, da er schon mal einen Film gemacht habe. Als ich fragte, was das für ein Film gewesen sei, hat er mir sehr detailliert davon erzählt, von bestimmten Ereignissen und den Dreharbeiten. Dabei stellte sich heraus, dass er über ein Projekt erzählte, dass er damals mit mir gemeinsam gemacht hatte (vor dem ahb-reporter-team). Das fand ich sehr bezeichnend und obwohl das natürlich ein Einzelbeispiel ist, denke ich, dass das auch auf die anderen Jugendlichen zutreffen würde.)

Als ihr die Filme erstmals aufgeführt habt, geschah das in verschiedenen Jugendclubs. Wie haben die Rezipienten auf die Filme und die angesprochenen Themen reagiert? Ich frage vor allem, weil die Lust zur Teilnahme an Diskussionen in diesem Alter doch oftmals eher gering ist und Jugendliche nur schwer zum mitreden motiviert werden können.

Ganz unterschiedlich. Es kam natürlich immer auf das Thema an. Einige Filme hatten wirklich sehr viel mit den Jugendlichen und ihrem Leben zu tun. So zum Beispiel wurde eine Reportage über ein Flüchtlingsheim in Marzahn-Hellersdorf (in der Nähe des Jugendclubs „Titanic“) gedreht, in dem auch ein Projektteilnehmer der ersten Stunde einige Zeit lang lebte. Etwa ein halbes Jahr später erhielten wir die Nachricht, dass ebendieser Jugendliche mit seinem achtzehnten Lebensjahr wieder in sein Heimatland – ohne seine Familie – abgeschoben werden sollte.

Die Empörung über diese Vorgehensweise war groß und die Kinder und Jugendlichen entschlossen sich einen Film über dieses Thema zu drehen und eine Sondersendung im OKB zu gestalten. Als wir diesen Film anschließend präsentierten, gab es eine sehr angeregte und emotionale Diskussion, da das Thema wirklich ganz konkret mit dem Alltag der Jugendlichen zu tun hatte. Der Jugendliche, der Stammgast in dem Jugendclub war, war auf einmal nicht mehr da und diese ganze Flüchtlingsproblematik wurde für sich Jugendlichen mit einem Mal sehr greifbar, real und durch den Film nochmal vertieft.

Es gibt noch weitere Beispiele, die bestätigen, dass sobald es um ein Thema geht, dass unmittelbar die Lebenswelt der Kinder betrifft, sie auch ein sehr reges Interesse daran haben, in wichtige Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden und über ihre Belange zu sprechen (Beispielhafte Themen, an denen reges Interesse bestand: Unsere Einrichtung soll geschlossen werden, die Jungs bestimmen immer was für Musik in den Jugendclubs läuft und die Mädchen haben nichts zu sagen; in der Titanic ging es darum, wie es ist sich in einem Jugendclub zu bewegen, in dem so viele verschiedene Nationalitäten zugegen sind. All das waren alles Themen, die für die Jugendlichen einfach sehr konkret waren) Bei Filmen, die nicht so nah an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen waren, waren die Diskussionen zwar nicht derart ausgeprägt, aber ein Erfolgserlebnis für die Filmemacher blieb dennoch nicht

aus, da sie genügend Feedback in Form von Applaus, Lob und ähnliches für die Filmproduktion bekamen.

Habt ihr, als Projektleiter, auch Kritik geübt? Wenn ja, wie gingen die Kinder und Jugendlichen damit um?

Wir haben sehr wohl kritisiert, aus ganz unterschiedlichen Gründen. Solange ein gesundes Vertrauensverhältnis besteht, sie sachlich und klar geäußert wird, ist Kritik immer gut und wichtig. Es bleibt in solch einem Projekt auch nicht aus, denn es ist ja so, dass Jugendliche in die Gruppenzusammenhänge und die Projektarbeit hineinwachsen und sich hier auch sehr viele soziale Kompetenzen aneignen können. Dennoch bedarf es auch noch immer einen Pädagogen, der solch einen Lernprozess steuert. Dies kann und darf auch in Form von Kritik geschehen. Die Jugendlichen waren jedoch auch grundsätzlich zugänglich für Kritik.

So zum Beispiel kamen die Kinder und Jugendlichen aus unterschiedlichen Bildungsschichten und mussten sich mit ihren Teamkollegen konstruktiv arrangieren. Da kam es auch schon mal zu Reibereien, bei denen sich einige, anderen wiederum überlegen fühlten. Hier war es meine Aufgabe, die Jugendlichen auch zurechtzuweisen und sie auf ihre gruppenschädigenden Verhaltensweisen aufmerksam zu machen. Teilweise waren das sehr spannenden Momente.

Oftmals wissen viele Jugendliche nicht um ihre Möglichkeiten und die medienpädagogischen Angebote, die ihnen geboten werden. Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche sind häufig, einfach aufgrund fehlender Strukturen und ihrer schwierigen Lage, nicht hinreichend für derartige Angebote informiert. Wie urteilst du darüber und wie verhielt sich das bei deinem Projekt?

Ja, ich denke die Akquisition der Jugendlichen erweist sich sehr oft als schwierig. Die Distribution und Öffentlichkeitsarbeit sind nicht zu unterschätzende Arbeiten. Bei unserem Projekt, war der vorgegebene Zeitrahmen leider zu knapp, um diese Aufgaben vollkommen zufriedenstellend zu bewältigen, obwohl wir

Der Alex [früher OKB, Anm. d. Verf.] löst diese Aufgabe der Akquisition beispielsweise indem sie die Jugendlichen sich bewerben lassen, um auch eine gewisse/entsprechende Verbindlichkeit zu schaffen. Um jedoch auch viele Bewerbungen

zu bekommen, bedarf es der großangelegten Öffentlichkeitsarbeit, die einen dazu passenden Etat erfordert. Über all das verfügt der Alex, kleinere Vereine und Organisationen müssen diese Herausforderung jedoch anders lösen. Oft werden dem Projekt, vor allem im gemeinnützigen Bereich nur wenig Mittel bewilligt, so dass man strengstens kalkulieren muss, inwieweit jetzt eine Öffentlichkeitskampagne Sinn macht oder man das vorhandene Kapital ins Projekt und den Produktionsprozess selbst investiert. Für den Träger war das jetzt auch kein Kernprojekt, sondern eher als sozialisierende, beschäftigende Maßnahme gedacht. Aber so verhält es sich bei jedem medienpädagogischen Projekt. Man muss sich, neben der Filmproduktion mit vielen organisatorischen Themen auseinandersetzen, wie die Akquise von Geldern, PR, Netzwerkarbeit usw.

Wurden die Sendungen auch regional anderswo nochmal aufgegriffen? Sprich auf regionalen und nicht nur lokalen Sendern nochmal ausgestrahlt?

Also ich denke nicht, dass bei regionalen Sendern Interesse daran bestanden hätte (Anbieten hätte keinen Sinn gemacht), eventuell hätten andere freie Kanäle, ähnlich dem OKB Interesse an einer Ausstrahlung gehabt. Aber eher auch im lokalen Bereich und mittlerweile ist es einfach auch das Internet. Hier hätte eine gute Verbreitung stattfinden können. Auch bei dem Projekt an dem ich momentan arbeite, in Zusammenarbeit mit dem OKB [jetzt ALEX, Anm. d. Verf.], werden sie Sendungen zwar beim OKB produziert und ausgestrahlt, aber mittelfristig liegt der distributionelle Schwerpunkt auf dem Internet (Netz, Verbreitung übers Internet).

Wie war die Reaktion der Kinder, als ihr ihnen mitgeteilt habt, dass es nicht weiter geht?

Sie waren schon sehr enttäuscht, aber ich hatte auch das Gefühl, dass – vor allem die Kerngruppe betreffend – der Zeitpunkt gekommen war, aufzuhören. Die Jugendlichen waren älter geworden, haben teilweise Ausbildungen begonnen oder kamen in Abi-Stress. Ich glaube, es war für diese Gruppe ein guter Moment aufzuhören. Das Projekt war erfolgreich, die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren stolz darauf und haben sich in ihrer Gruppe sehr wohlfühlt. Es wäre gut gewesen, wenn

wir mit der Struktur und mit dem Namen, den wir hatten, hätten weitermachen können – aber auch dann mit neuen Kindern und Jugendlichen.

Anhang C: Interview mit Gina W.

Schriftliches Interview der Verfasserin mit Gina W. vom 25. September 2009. Gina war zum Projektzeitpunkt 16 Jahre alt und nahm insgesamt für etwa ein Jahr am Projekt „ahb-Reporter-Team“ teil. Danach betätigte sie sich an einem weiteren Projekt von Thomas Engler, namens „cyberkicker“. Derzeit studiert sie im Ausland.

Sahar Nadi: Welche Erinnerungen hast du an das Projekt, die dir noch prägnant im Gedächtnis sind?

Gina W.: Die erste Sendung zu produzieren. Ich war unendlich aufgeregt und habe nervös in die Kamera gestarrt. Marcus nannte es später den „Stierblick“. Außerdem erinnere ich mich noch an das positive Gefühl, das Thomas uns vermittelt hat, wenn wir mit ihm zusammengearbeitet haben. Er wusste uns zu begeistern und erneut zu motivieren.

Warum, denkst du, gab es nur wenig Interesse seitens der Jugendlichen an der Erstellung der Webseite?

Webseite? Ähäm...

Wie ist dir die Rollen- und Aufgabenverteilung der Geschlechter innerhalb des Reporter-Teams aufgefallen?

Ich musste moderieren, im Duett mit Marcus. Ich war das einzige Mädchen. Klare Sache.

Hast du dich unter all den Jungen unwohl gefühlt? Wenn ja, wie wurde dem abgeholfen?

Nö, ich kann mit Jungs gut umgehen und fühle mich unter ihnen wohler. Außerdem machen pubertierende Jungs eher, was die Mädchen ihnen sagen ;) Aber Thomas hat immer darauf geachtet, dass ich nur das mache, was ich auch wirklich machen will.

Welche technischen Positionen hast du für dich wiederholt in Anspruch genommen (Hattest du beispielsweise Präferenzen, wie die Moderation oder die Rolle des Kameramannes?)?

Moderation. Aber ab und zu auch Kameraarbeit für Beiträge. Das fand ich sehr spannend.

Kannst du dich noch an die anderen Teilnehmer erinnern? Wenn ja, wie war die Stimmung innerhalb der Gruppe? Wie seid ihr, aufgrund der unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus aus denen ihr stammt, miteinander umgegangen? Gab es Vorurteile deinerseits und von anderen, die du vielleicht wiedergeben kannst?

Die Jungs waren alle sehr unterschiedlich wenn ich mich recht erinnere. Einige waren ziemlich selbstständig, andere verschlossener und schüchterner und benötigten mehr Zuspruch und Motivation. Ich bin mir der Unterschiede auf Grund unterschiedlicher Schichten allerdings, glaube ich, nicht bewusst gewesen. Ich achte nicht auf solche Unterschiede.

Was hättest du dir noch für das Projekt gewünscht, wenn du es nochmal Revue passieren lässt? Gab es Komponenten, die hätten besser laufen können oder Aspekte der Medienarbeit, die dir fehlten oder besondere Beachtung verdient hätten?

Rückblickend hätte ich uns mehr Unterstützung von außen gewünscht. Vieles geschah auf Initiative unserer Betreuer. Leider weiß ich den Namen des zweiten Herren nicht mehr... Und ich hätte gerne mehrere unterschiedliche Stationen kennengelernt. Aber ich war leider auch nicht so oft verfügbar für das ahb-reporterteam.

Hättest du das Projekt gerne weitergeführt?

Ja. Wobei ich finde, dass das Projekt „cyberkicker“ wie eine kleine Fortsetzung für uns war.

Wie würdest du im Nachhinein die Arbeit der Projektleiter einschätzen? Wie war das Maß der Interventionen seitens der Projektleiter in eure Arbeit?

Die waren super. Weit über ihr Maß hinaus engagiert und dabei, uns an das Thema Medien heranzuführen. Und sie waren für alles, was man machen wollte zu begeistern und haben uns nicht nur versucht im Rahmen des Projektes zu helfen.

Was für Kompetenzen konntest du dir während der Projektarbeit aneignen?

Freies Reden, Kommunikation mit Menschen, Informationsrecherche, Teamabsprachen und deren Einhaltung, Schnittarbeit, Moderationsarbeit, Basisbegriffe der Fernsehproduktion

Wie hast du den Schwierigkeitsgrad eurer damaligen Arbeit eingeschätzt? Waren manche Teilnehmer ggf. über- oder unterfordert?

Nein. Jeder durfte/brauchte nur das machen, was er wollte, konnte bzw. sich selbst zutraute und lernen wollte.

Hast du noch Kontakt zu damaligen Teilnehmern? Wenn ja, weißt du ob und was sich für sie durch die Projektarbeit im „ahb-Reporter-Team“ geändert hat?

Nur zu Thomas, dem Projektleiter, leider zu selten mittlerweile und Marcus. Er war mein Klassenkamerad und hatte mich damals angesprochen, ob ich nicht mitmachen wollte. Er hat in dem Projekt seine Begeisterung für Fernsehproduktionen und Konzeptentwicklung entwickeln können.

Wie reagierte dein persönliches Umfeld auf deine Mitgliedschaft im Reporter-Team?

Waren natürlich alle sehr stolz ;)

Denkst du, dass das Projekt sinnvoll für dich, deine Sozialisation und die anderen Teilnehmer gewesen ist?

Ja, ich habe viel über mich, meinen Umgang mit meinen Mitmenschen und soziale Probleme und Projekte in Berlin gelernt. Außerdem fühlte ich mich durch die Arbeit ernst genommen. Ich schätze, den anderen ging es ähnlich.

**Was bedeutete es für dich/ für euer Team Resonanz von außen zu bekommen?
Wäre die Arbeit vielleicht weniger erlebnisreich und effektiv ohne die Studiopro-
duktionen im OKB gewesen? Hat es dein/ euer Selbstbewusstsein gestärkt?**

Es waren alle sehr begeistert und stolz, wenn sie das Gefühl hatten, von außen Anerkennung zu finden. Andersherum waren wir sehr bedrückt als uns klar wurde, dass wir nicht mehr weiter machen können, da uns das Geld fehlte. Die Studioarbeiten waren meine primäre Aktivität im ahb-Reporterteam. Ansonsten hatte ich kaum Zeit, an den regelmäßigen Treffen teilzunehmen und kam ja auch erst recht spät zu der Gruppe insgesamt hinzu.

Mein Selbstbewusstsein wurde alleine durch die Herausforderung gestärkt, mit fremden Menschen möglichst spannend über ein Thema zu reden, dessen Inhalt ich nur in groben Zügen kannte. Und dabei noch gefilmt zu werden. Danach kann man nur stolz auf sich sein!

Wie verhält es sich mit der Medienkompetenz? Denkst du, das Projekt hat dich zu einem verantwortungsbewussteren Medienrezipienten/ Medienkonsumenten gemacht?

Ja. Vor allen Dingen in der Zeit während und nach dem Projekt war ich aufmerksam auf alles und jeden und habe mich mehr als vorher für soziale Projekte in Berlin interessiert. Außerdem hat sich mein Fernseh- und Internetverhalten dadurch verändert und ich bin aufmerksamer geworden.

War es für dich schwer mit den neuen technischen Herausforderungen in der Produktionsphase umzugehen? D.h. hattest du Probleme mit der notwendigen Technik oder erinnerst du dich eventuell an die Schwierigkeiten anderer?

Ähm weder noch. Ich wusste rein gar nichts und man hat mir alles gezeigt. Bei den anderen weiß ich es nicht, aber ich bin mir dessen nicht bewusst.

Anhang D: Interview mit Marcus M.

Schriftliches Interview der Verfasserin mit Marcus M. vom 13. September 2009. Marcus war zum Zeitpunkt des Projekts 15 Jahre alt und von Beginn an, bis zum Ende dabei. Derzeit studiert er an der Universität Greifswald.

Sahar Nadi: Welche Erinnerungen hast du an das Projekt, die dir noch prägnant im Gedächtnis sind?

Marcus M.: Zu den schönsten Erlebnissen gehörten neben den Studioprojekten im OKB der Besuch zum Tag der Demokratie im Berliner Landtag, sowie der Ausflug nach Polen.

Warum, denkst du, gab es nur wenig Interesse seitens der Jugendlichen an der Erstellung der Webseite?

Vielleicht liegt der Grund dafür in der zum damaligen Zeitpunkt mangelhaften Auseinandersetzung mit dem Medium Internet. Andere Gründe fallen mir auch nicht ein.

Wie ist dir die Rollen- und Aufgabenverteilung der Geschlechter innerhalb des Reporter-Teams aufgefallen?

Die einzige, konsequent am Projekt teilnehmende weibliche Person kam aus meinem Bekanntenkreis dazugestoßen und konnte die gleichen Aufgaben übernehmen wie alle anderen, wobei ihre Präferenzen im Bereich der Moderation lagen.

Welche technischen Positionen hast du für dich wiederholt in Anspruch genommen (Hattest du beispielsweise Präferenzen, wie die Moderation oder die Rolle des Kameramannes?)?

Besonders stark interessierte mich immer die technische Komponente, also Dinge wie Schnitt oder die Arbeit hinter der Kamera, wobei ich aufgrund von mangelndem Interesse der anderen Teilnehmer auch häufig die Moderation übernahm.

Kannst du dich noch an die anderen Teilnehmer erinnern? Wenn ja, wie war die Stimmung innerhalb der Gruppe? Wie seid ihr, aufgrund der unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus aus denen ihr stammt, miteinander umgegangen?

Gab es Vorurteile deinerseits und von anderen, die du vielleicht wiedergeben kannst?

Ja, ich erinnere mich noch recht gut an die anderen Teilnehmer und ich wusste anfangs ehrlich gesagt nichts von deren sozialem Hintergrund. Bevor ich anfing, wurde mir in einer anderen Jugendeinrichtung, der „Villa Pelikan“, mitgeteilt, dass es da „so ein Videoprojekt“ gäbe und gefragt, ob ich nicht Lust hätte, daran teilzunehmen. Ich bin recht unbefangen an die Sache herangegangen und merkte schnell, dass die anderen Probleme, bezüglich ihrer Artikulation und dem Umgang mit der Technik hatten, was sicherlich mit deren niedrigen Selbstbewusstsein und ihrem Elternhaus zusammenhing. Ich war zu jenem Zeitpunkt noch deutlich ungeduldiger als heute und habe den Sinn der Sache vielmehr darin gesehen, einen interessanten Film so schnell und gut wie möglich fertigzustellen. Dass hierbei eigentlich der Weg das Ziel ist, begriff ich erst deutlich später.

Was hättest du dir noch für das Projekt gewünscht, wenn du es nochmal Revue passieren lässt? Gab es Komponenten, die hätten besser laufen können oder Aspekte der Medienarbeit, die dir fehlten oder besondere Beachtung verdient hätten?

Ich hätte mir für das Projekt eine größere Anzahl an Teilnehmern gewünscht, um die Vielfalt der Angelegenheit zu erhöhen. Viele Teilnehmer kamen auch nicht regelmäßig, so dass ich auch oft mit Thomas allein Filme geschnitten habe.

Hättest du das Projekt gerne weitergeführt?

Auf jeden Fall. Mir war gar nicht richtig bewusst, dass es ab einem bestimmten Zeitpunkt einfach vorbei war. Die Treffen wurden seltener und irgendwann verlief alles im Sande.

Wie würdest du im Nachhinein die Arbeit der Projektleiter einschätzen? Wie war das Maß der Interventionen seitens der Projektleiter in eure Arbeit?

Die Arbeit der Projektleiter Thomas und Jörg empfand ich als ganz hervorragend. Besonders hervorzuheben sind neben ihren Fähigkeiten im Bereich des Videoschnitts auch ihr allgemeines Engagement fürs Projekt, sowie deren engelsgleiche Geduld.

Was für Kompetenzen konntest du dir während der Projektarbeit aneignen?

Neben technischen Finessen wie Videoschnitt oder den Umgang mit Videokameras lernte ich vor allem geduldiger zu werden und andere Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind.

Wie hast du den Schwierigkeitsgrad eurer damaligen Arbeit eingeschätzt? Waren manche Teilnehmer ggf. über- oder unterfordert?

Ich empfand den Schwierigkeitsgrad der damaligen Aufgaben als äußerst angemessen. Durch die Vielfalt der einzelnen Positionen fand sich auch für jeden Etwas.

Hast du noch Kontakt zu damaligen Teilnehmern? Wenn ja, weißt du ob und was sich für sie durch die Projektarbeit im „ahb-Reporter-Team“ geändert hat?

Nein, ich habe bis auf eine Ausnahme keinen Kontakt mehr zu den ehemaligen Teilnehmern. Die Ausnahme bildet die bereits o.g. weibliche Teilnehmerin. Jedoch weiß ich nicht, wie sie die Projektarbeit beurteilt.

Wie reagierte dein persönliches Umfeld auf deine Mitgliedschaft im Reporter-Team?

Die meiste wussten davon nur wenig und wenn ich es erzählte, fanden sie es witzig uns im Fernsehen zu sehen.

Denkst du, dass das Projekt sinnvoll für dich, deine Sozialisation und die anderen Teilnehmer gewesen ist?

Ich halte es immer für sinnvoll, wenn Jugendliche sich kreativ betätigen können. Solch gute Angebote gibt es leider viel zu selten.

Was bedeutete es für dich/ für euer Team Resonanz von außen zu bekommen? Wäre die Arbeit vielleicht weniger erlebnisreich und effektiv ohne die Studioproduktionen im OKB gewesen? Hat es dein/ euer Selbstbewusstsein gestärkt?

Es war selbstverständlich immer großartig, wenn unsere Arbeit gewürdigt wurde, sei es durch den Freundes-/Bekanntenkreis, als auch durch irgendwelche Gremien. Die

Studioproduktionen leisteten einen entscheidenden Beitrag zur Motivation der Teilnehmer. Wer träumt nicht davon, mal seine eigene Fernsehsendung zu gestalten oder mal selbst über die Mattscheibe zu flimmern. Ohne den OKB hätte das ganze Projekt auch weniger Sinn gemacht, da die Filme keiner Öffentlichkeit präsentiert worden wären.

Wie verhält es sich mit der Medienkompetenz? Denkst du, das Projekt hat dich zu einem verantwortungsbewussteren Medienrezipienten/ Medienkonsumenten gemacht?

Ich erinnere mich an einen Film in dem wir versuchten den Bezirk Marzahn auf zwei völlig konträre Weisen darzustellen. Dort wurde mir wirklich bewusst mit welchen Stilmitteln (Schnitt, Musik, Bildauswahl) manipuliert werden kann. Auch heute fällt mir bei vielen Berichten und Reportagen auf, wie subjektiv gefärbt diese sind. Man kann daher durchaus sagen, dass ich durch das Projekt zu einem kritischeren Medienkonsumenten erzogen wurde.

War es für dich schwer mit den neuen technischen Herausforderungen in der Produktionsphase umzugehen? D.h. hattest du Probleme mit der notwendigen Technik oder erinnerst du dich eventuell an die Schwierigkeiten anderer?

Da mich Fotografie, digitale Bearbeitung und Gestaltung schon vorher interessierten, fiel es mir glücklicherweise nicht allzu schwer den Anweisungen zu folgen. Ich denke, dass die Teilnehmer, die vorher noch nicht so intensiv damit befassten deutlich größere Probleme hatten und mehr Zeit für die Aufgaben benötigten.

Anhang E: Sendeablaufplan der „ahb-Reporter-Team“-Studioproduktion



11.09.04

MAZ-Tape:

Titel:	Anfang:	Ende:	Dauer:
Intro			31 sek.
YEC / Interaktiv 3			15 min 8sek.
Ein Dorf im Grünen			1 min 30 sek.
Platte grau in grau			1 min 42 sek.
Polen – Ansichten und Einsichten			19 min 38 sek.
Abspann			1min 30 sek.

Sendeablaufplan:

Ca. 30 sek.

MAZ 1: Intro

Ca. 3 min.

Moderation 1: Begrüßung; kurze Darstellung, was seit der letzten Sendung gelaufen ist (Eldin!); Verweis auf Relaunch der Website; Darstellung der Inhalte der aktuellen Sendung; Anmoderation MAZ 2

Ca. 15 min.

MAZ 2: „YEC / Interaktiv3“

Ca. 2 min.

Moderation 2:

Ergänzende Moderation zum YEC / Interaktiv3; Anmoderation
MAZ 3

- Ca. 1min. 30 sek. **MAZ 3: „Irgendwo im Grünen“ (Stadtführung Marzahn – positiv)**
- Ca. 5 min. Moderation 3:
Überleitung; Vorstellung Studiogast Carl Chung;
Gesprächsblock 1; Anmoderation MAZ 4
- Ca. 1 min. 30 sek. **MAZ 4: „Platte grau in grau“ (Stadtführung Marzahn – negativ)**
- Ca. 5 min. Moderation 4:
Gesprächsblock 2; Anmoderation MAZ 5
- Ca. 20 min. **MAZ 5: „Polen – Ansichten und Einsichten“**
- Ca. 5 min. Moderation 5:
Gesprächsblock 3; Abmoderation (Verweis auf Website,
Sendedaten für lange Version der Polen-Reportage,
Einladung zum mitmachen)
- Ca. 1 min. 30 sek. **MAZ 6: Abspann**

Anhang F: Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Wörtlich übernommene Sätze und Satzteile sind als Zitate belegt, andere Anlehnungen hinsichtlich Aussage und Umfang unter den Quellenangaben kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und ist nicht veröffentlicht.

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____