Medienpädagogische Ansätze: Grundhaltungen und ihre Konsequenzen

4

Die Medienpädagogik befasst sich mit den Möglichkeiten und Grenzen, die Medienkompetenz von Heranwachsenden zu fördern, kinder- und jugendgerechte Medienangebote zu erkennen und Medien produktiv in alle Lebensbereiche zu integrieren. Gleichzeitig ist damit das Ziel verbunden, Kinder und Jugendliche zu einem sicheren Umgang mit den Medien zu befähigen, d. h., dass sie lernen, wie sie Risiken vermeiden und wie sie mit Risiken umgehen können. Hier lassen sich verschiedene pädagogische Ansätze unterscheiden. Häufig wird – sei es aufgrund einer allgemeinen kulturpessimistischen Haltung heraus oder aus politischem Kalkül – mehr Energie darin investiert, negative Medieneffekte zu verhindern, als dass man die Medien als Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden würdigt. In diesem Kapitel werden verschiedene medienpädagogische Ansätze skizziert und mit Beispielen illustriert.

In der Geschichte der Medienpädagogik lassen sich zahlreiche Ansätze unterscheiden (vgl. Swoboda 1994). Die Reihenfolge zeichnet die historische Linie nach, in welcher diese Konzepte jeweils dominant waren, auch wenn bis heute alle Paradigmen angetroffen werden können (► Kapitel 3 und 8). Zudem stellt sich im Zeitalter interaktiver Medien die Frage, ob neue Ansätze erforderlich sind, um den Anforderungen und Möglichkeiten der Medien adäquat zu begegnen. Aus der Vielfalt der Ansätze werden im Folgenden fünf Ansätze herausgegriffen, welche das Grundverständnis der Medienpädagogik, wie es zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Ländern vertreten wurde, paradigmatisch bündeln sollen (vgl. auch Süss 2008: 370–372). Medienpädagogik wurde konzipiert als:

- Bewahrende Pädagogik
- Reparierende Pädagogik
- Aufklärende Pädagogik
- Alltagsorientierte Pädagogik
- Handlungsorientierte Pädagogik

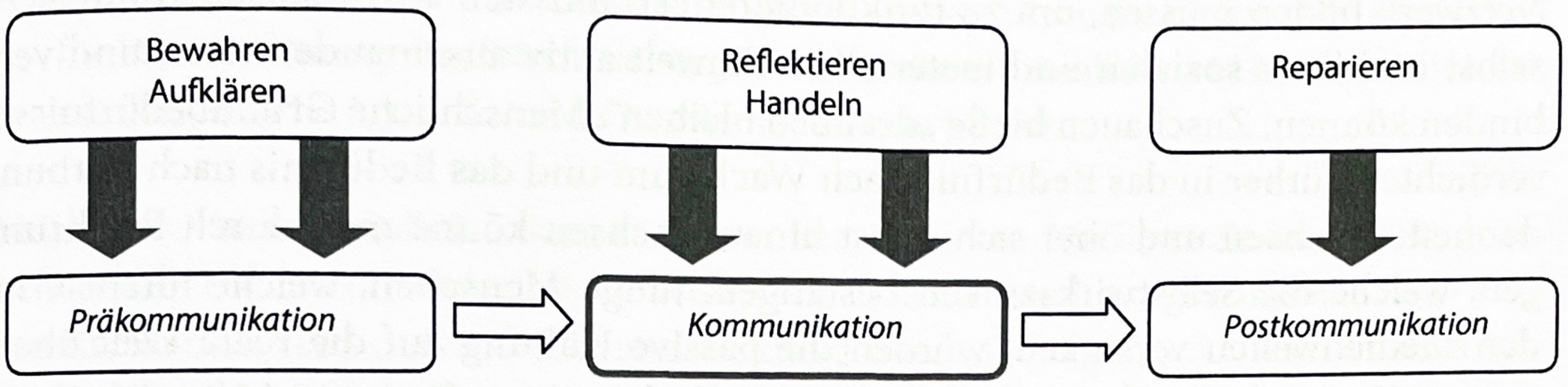
© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018
D. Süss et al., *Medienpädagogik*, Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4_4

1) **Bewahrpädagogische Konzepte:** In diesen Bereich fallen alle Initiativen des Jugendmedienschutzes, aber auch die Förderung von kinder- und jugendgerechten Medienangeboten, welche die Heranwachsenden davon abhalten sollen, „Schmutz und Schund" zu konsumieren. Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Ansatz auf Gewalt und Pornografie in den Medien gelegt und auf die Risiken von Mediensucht und Konsumsucht durch Werbewirkungen. Zudem wird der Medienverzicht zugunsten anderer Freizeitaktivitäten propagiert.
2) **Reparierpädagogische Konzepte:** Diese Ansätze gehen davon aus, dass Medieneinflüsse nicht zu vermeiden sind, sondern dass man höchstens durch geeignete Maßnahmen negative Langzeitfolgen eindämmen kann. Es werden Verarbeitungshilfen für Medienerfahrungen angeboten, wie das angeleitete Rollenspiel, das Zeichnen von Medienerfahrungen, das durch Eltern begleitete Rezipieren von Medienangeboten oder das verarbeitende Gespräch, um allfällige Irritationen aufzudecken und zu bewältigen.
3) **Aufklärende Konzepte:** Man versucht, die Medienwirkungen dadurch abzuschwächen resp. in positive Bahnen zu lenken, dass man den Kindern möglichst viel Wissen über die Funktionsweisen der Medien vermittelt. So können sie die Medien „durchschauen" und eine kritische Position gegenüber den Botschaften der Medien einnehmen. Die Faszination der Medien soll reduziert und die Autonomie der jungen Rezipienten erhöht werden.
4) **Alltagsorientierte, reflexive Konzepte:** Der Medienalltag der Heranwachsenden wird durch sie selbst reflektiert, indem sie z. B. Medien-Tagebücher schreiben und über ihre Lieblingsmedien und -angebote bzw. besonders positive oder besonders negative Medienerfahrungen in ihrem Alltag nachdenken. Die Erziehenden setzen nicht an Idealnormen des Medienalltags an, sondern an den vorfindlichen Durchschnittsnormen der Kinder, mit denen sie zu tun haben und versuchen auf dieser Basis, den Medienumgang der Kinder bewusster zu gestalten.
5) **Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte:** Die Kinder werden dazu angehalten, selbst Medien herzustellen und sie zur Vermittlung eigener Botschaften aktiv zu nutzen. Sie lernen dadurch die Handhabung der Medien und versetzen sich in die Rolle von Medienproduzenten. Damit wechseln sie die Perspektive vom passiven Konsumenten zum aktiven Produzenten, was auch ermöglicht, die Spannung zwischen beabsichtigten und erzielten Wirkungen von Medienbotschaften zu reflektieren. Die Möglichkeiten und Grenzen der Medien und ihrer spezifischen Zeichensysteme werden bewusst und erfahrbar gemacht.

In einer kommunikationstheoretischen Achse betrachtet, geht es um präkommunikative, kommunikative und postkommunikative Ansatzpunkte für die medienpädagogische Intervention. Bewahren und Aufklären setzen präkommunikativ an, das Reflektieren und Handeln kommunikativ und das Reparieren postkommunikativ.

Im Folgenden soll zu jedem Paradigma eine Konkretisierung erfolgen und zum Schluss wird über die Möglichkeiten der Verbindung der Ansätze nachgedacht.

Abb. 4.1 Medienpädagogische Ansätze im Kommunikationsprozess



4.1 Bewahren: Medienkontakte einschränken

Um Kinder und Jugendliche vor schädlichen Einflüssen der Medien zu bewahren, wurden Maßnahmen des Jugendmedienschutzes entwickelt. Diese sind in der Regel stärker juristisch als pädagogisch fundiert und spiegeln darin eine Erwartung, die Medien und die Mediennutzung durch Verbote und Sanktionsandrohungen in den Griff zu bekommen. Auf der einen Seite sollen die Medienproduzenten und -distributoren dazu verpflichtet werden, keine problematischen Inhalte für Kinder und Jugendliche zugänglich zu machen, auf der anderen Seite sollen auch die Heranwachsenden selbst und ihre Erziehungspersonen durch Zugangssperren daran gehindert werden, ungeeignete Inhalte zu konsumieren und zu besitzen.

Neuen Auftrieb erhält die Bewahrpädagogik heute durch die moderne Hirnforschung, welche durch die bildgebenden Verfahren einen Boom erlebt. Der klinische Psychologe, Psychiater und Hirnforscher Manfred Spitzer (2005) hat in „Vorsicht Bildschirm!“ mit seiner These „Bildschirmmedien machen dumm, aggressiv, traurig und dick“ sowie mit „Digitale Demenz“ (Spitzer 2012) und „Cyberkrank!“ (Spitzer 2015) große öffentliche Beachtung gefunden. Ebenso der Neurobiologe Gerald Hüther (2008), welcher postuliert, dass die Gehirnentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch deren Medienkonsum maßgeblich gefährdet werde. Zwar gehen beide davon aus, dass die Probleme durch exzessive Mediennutzung bei gleichzeitiger Armut an anderen Aktivitäten entstehen, aber sie nehmen an (ohne die entsprechende Nutzungsforschung zu konsultieren), dass so viele Kinder fast nur noch vor dem Bildschirm sitzen, dass eine generelle Warnung an alle Eltern notwendig sei.

Was ist nach Hüther alles schlecht am Medienkonsum? Die zentralen Punkte sollen im Folgenden skizziert und danach vor dem Hintergrund medienpädagogischer Forschung beleuchtet werden. Schon allein das lange Sitzen: Es erschwere die Interaktion zwischen Gehirn und Körper. Stehen und sich bewegen sei besser. Die Passivität des Zuschauens: Lernen könne man nur durch eigene Erfahrungen. Leben sei Problemlösen (Karl Popper). Als Zuschauer könne man nicht zeigen, was man selber kann. Von Hüther nicht genannt, aber konsequent wäre hier auch ein Verweis auf Martin Buber (1983: 18): „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ Den Medienfiguren kann man nicht als „Du“ begegnen. Die Grundforderung der Neurobiologie lautet

nach Hüther (2008): Konnektivität. So wie die Nervenzellen des Gehirns ein dichtes Netzwerk bilden müssen, um zu funktionieren, so müssten sich Menschen mit sich selbst und ihrer sozialen und materiellen Umwelt aktiv auseinandersetzen und verbinden können. Zuschauen hieße „draußen bleiben". Menschliche Grundbedürfnisse verdichtet Hüther in das Bedürfnis nach Wachstum und das Bedürfnis nach Verbundenheit. Wachsen und über sich selbst hinauswachsen könne man durch Erfahrungen, welche die Selbstwirksamkeit bestätigen. Junge Menschen, welche intensiv in den Medienwelten versinken, würden die passive Haltung auf die reale Welt übertragen: Sie würden auch dort zu Zuschauern. Zudem sei es für junge Menschen frustrierend, ein Weltbild zu erlangen, nach dem die Dinge „da draußen" ablaufen, ohne dass sie ernsthaft Einfluss darauf nehmen könnten.

Nach Bergmann und Hüther (2006) stellen Kinderärzte seit einigen Jahren eine erhebliche Zunahme an medizinischen Problemlagen bei Heranwachsenden fest: erhebliche Haltungsschäden, Störungen der Grob- und Feinmotorik, Übergewicht, Herz-Kreislauf-Insuffizienz, arteriosklerose Gefäßveränderungen und Typ-II-Diabetes. Sie schätzen die Prävalenz auf ca. 25 Prozent ein und sehen die Ursachen in zu wenig Bewegung, zu viel und zu ungesundem Essen, familiären und schulischen Problemen, Erziehungs- und Bildungsdefiziten und der übermäßigen Nutzung von Bildschirmmedien. Die körperlichen Gebrechen und Defizite werden ergänzt durch psychische und soziale Störungen: Psychotherapeuten und Psychiater stellen eine Zunahme an behandlungsbedürftigen Störungen des Verhaltens, der Persönlichkeitsentwicklung und der emotionalen Regulierung fest. Hier wird eine Prävalenzrate von ca. zehn Prozent angenommen, die Hälfte entfalle auf die Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom" (ADS) (ebd.: 26; Spitzer 2005: 13–49).

Beispiel

Drei- bis zwölfjährige Kinder vor dem Fernsehen



Hahn, Wolfram (2006): „Ein entzaubertes Kinderzimmer" (mit freundlicher Genehmigung des Autors)

Der Fotograf Wolfram Hahn hat unter dem Titel „Ein entzaubertes Kinderzimmer" 2006 eine Reihe von Fotos von fernsehenden Kindern erstellt, welche aus der Perspektive

des Fernsehgerätes aufgenommen wurden und die Erstarrung der Kinder beim Fernsehen dokumentieren soll. Diese wird von Steinmann (2004) als typisches Anzeichen für eine Auflösung der Wirklichkeitsgrenzen zwischen Realität und Medienwelt interpretiert, welche in der Folge zu Problemen führen könne.

Hüther (2008) postuliert, dass die kommerzialisierte Medienwelt durchaus Menschen will, die in einer armseligen Welt nach Ersatzbefriedigungen dürsten. Auf Kosten der Kinder und deren Gehirnentwicklung werde Geld gemacht. Kinder sollen in der Schule ihre Pflichten erfüllen und in der Freizeit passive Konsumenten sein. Der permanente Stress im Alltag führe schon bei Kindern zur Medien- und Konsumsucht (Bergmann/Hüther 2006).

Wie soll man diese Aussagen aus medienpädagogischer Sicht beurteilen? Die Grundforderung nach Konnektivität, die Betonung von Wachstum und Verbundenheit, sind im Einklang mit jahrhundertealten Thesen von gelingendem Leben. Auch praktisch alle psychologischen Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien würden diese Forderung stützen (vgl. Jüttemann/Thomae 2002). Niemand würde behaupten, dass Isolation und Stillstand dem Menschen gerecht seien. Die These allerdings, dass Bildschirmmedien zwangsläufig zu sozialer Isolation und Wachstumsstillstand führten, lässt sich mit der Mediennutzungs- und Wirkungsforschung nicht stützen. Es gibt Risikogruppen, -konstellationen und -situationen, in denen der Medienumgang solche Effekte haben kann, aber Generalisierungen sind nicht statthaft. Bei der aktuellen Medienkritik sind es die neuen Medien, Bildschirmmedien und virtuelle Welten, welche für besonders schädlich gehalten werden. Die meisten Kritikpunkte wurden früher aber auch auf andere Medien angewandt, zum Beispiel auf das Lesen von Büchern. Auch beim Lesen sitzt man lange und kann nicht aktiv in die Handlung eingreifen. Das Argument, dass die Rezipienten im Umgang mit Bildschirmmedien zu passiven Zuschauern würden, ist gerade bei den Computerspielen, der Online-Kommunikation und Web 2.0-Anwendungen schwer nachvollziehbar. Diese neuen Medien und ihre Anwendungen sind nur in Interaktivität nutzbar. „Zuschauen gilt nicht", brachte der Medienjournalist Marc Bodmer (2007) die zentrale Spielregel der Videogame-Kultur auf den Punkt.

Schließlich ist die größte Schwierigkeit der kulturpessimistischen Argumente aus der Hirnforschung, dass die meisten Mediennutzer in ihrem Alltag *nicht* permanent vor dem Bildschirm sitzen, sondern vielfältigen Aktivitäten nachgehen, Freunde treffen, sich sportlich betätigen, sich gesund ernähren usw. und die Medien daher ihr Gehirn nicht in der Weise einseitig strukturieren können, wie das der Fall wäre, wenn sie mehr als die Hälfte des Tages vor einem Bildschirm verbringen würden. Dass Kinder zunehmend an Bewegungsmangel leiden und übergewichtig werden, dürfte in höherem Maße etwa damit zusammen hängen, dass Eltern ihre Kinder mit dem Auto zur Schule fahren und die Jugendlichen über Mittag in ein Fastfood-Restaurant schicken, als damit, dass die Heranwachsenden nach der Schule ein bis zwei Stunden fernsehen oder Computer- und Videospiele spielen.

Bei aller Kritik soll nun nach der Gültigkeit der Grundlagen des Ansatzes gefragt werden: Kinder sind in gewissen Bereichen verletzbarer und beeinflussbarer als Erwachsene. Aber: Die persönliche Reife kann auch bei Erwachsenen gering und bei Kindern hoch sein. Eine entwicklungspsychologische Sicht, welche stufenförmig an eng definierten Altersabschnitten festgemacht ist, gilt heute als überholt (Montada 2002: 18–20). Dennoch zielen Jugendmedienschutzbestimmungen immer auf eine klar definierte Altersgruppe, welche es zu schützen gilt. Ein interessantes und hilfreiches Konzept ist hier die *Resilienz* (Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006).

Diese Fähigkeit ist sowohl in Bezug auf potenziell schädliche Medieninhalte oder -nutzungsstile, als auch in Bezug auf problematische Verhältnisse in der realen Umwelt bedeutsam. Es trägt zur Erklärung bei, weshalb derselbe Medieninhalt (z. B. ein Gewalt-Computerspiel) oder derselbe Nutzungsstil (z. B. zwei Stunden täglich fernsehen) nicht bei allen Rezipienten dieselben Effekte auslöst. Es macht auch verständlich, warum gewisse Kinder auf eine belastende Situation in der Schule oder Familie mit Eskapismus in die Medienwelt reagieren, während andere Kinder Kräfte mobilisieren, welche eine aktive Bewältigung der Situation ermöglichen.

In der gesundheitspsychologischen Forschung richtet man das Augenmerk nicht auf die Bedingungen, die jemanden krank machen (Pathogenese), sondern vor allem auf die Bedingungen der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Gesundheit (Salutogenese). Protektive Faktoren tragen dazu bei, dass Menschen sich körperlich und psychosozial gesund entwickeln, diese können aus dem Innern des Menschen stammen – wie etwa die Resilienz – aber auch aus äußeren Umweltmerkmalen, wie einem tragenden Beziehungsnetz. Bewahrende Pädagogik ist dort angebracht, wo es um das Schaffen eines sicheren Lebenskontextes für Heranwachsende geht oder wo man erkennt, dass ein Individuum über wenig innere Ressourcen verfügt, um mit medialen und anderen Gefährdungen zurechtzukommen.

- **Resilienz:** Ursprünglich aus der Technik stammend, meint dieser Begriff die Biegsamkeit eines Materials, wodurch vorübergehende Belastungen aufgefangen werden können, ohne dass Schäden entstehen. Störungstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstregeneration sind weitere Merkmale dieses Konstrukts. Übertragen auf den Menschen ist es die Fähigkeit, auch mit schwierigen psychosozialen Bedingungen so zurechtzukommen, dass keine psychischen Schäden daraus entstehen.

Zum bewahrenden Ansatz gehören die Systeme der Altersempfehlungen für Medienangebote und die Kennzeichnung nach bestimmten Gefährdungspotenzialen. Im Folgenden werden zwei Altersratings der Selbstkontrolle der Computerspielindustrie vorgestellt: Das PEGI- und das USK-Modell. Das Pan European Game Information (PEGI) Rating weist sieben Gefährdungsbereiche aus (Microsoft Corporation 2007: 5–7):

tung problematischer Inhalte offline zu regulieren und zu kontrollieren, aber man kann damit nicht garantieren, dass Kinder und Jugendliche mit den Inhalten nicht in Berührung kommen. Gemäß einer deutschen Studie ist die Zugangsschwelle zu Pornografie für Jugendliche heute so niedrig wie noch nie (vgl. Altstötter-Gleich 2006).

4.2 Reparieren: Verarbeitungshilfen geben

Wenn man davon ausgeht, dass Medienpädagogik nicht darin aufgehen kann, den Zugang der Heranwachsenden zu problematischen Inhalten zu vermeiden, dann eröffnet sich die Option, die Verarbeitung von – allenfalls problematischen – Medieninhalten anzuleiten. Kinder und Jugendliche eignen sich die Medien oft außerhalb pädagogischer Einflusssphären an, was gerade in Haushalten sichtbar wird, wo eine stark bewahrpädagogische Haltung eingenommen wird. Steht den Kindern in der Familie zum Beispiel kein Fernseher zur Verfügung, so verschaffen sie sich Zugang zum Fernsehen bei Freunden oder anderen fernsehfreundlichen Bezugspersonen. Allfällige Irritationen durch Medienerlebnisse werden dann erst später in auffälligem Verhalten, Albträumen oder Regressionen (wie Bettnässen nach längerer Trockenphase) sichtbar. Rogge (1985) berichtet aus seiner erziehungsberaterischen Praxis von solchen Phänomenen und wie er versucht, die Medienerfahrungen der Kinder aufzugreifen und Hilfestellungen zur Verarbeitung zu bieten. Gerade eine strikte Ablehnung ungeeigneter Medien durch die Eltern kann dazu führen, dass das Kind bei den Eltern keine Verarbeitungshilfen abholen kann, da das offene Reden über ungewollte Medieneffekte mit einem Tabu belegt ist. Die Dimension Anschlusskommunikation im Modell der Medienkompetenz ist aber eine zentrale Form der Verarbeitungshilfe. Für jüngere Kinder (bis ca. 9 Jahre) kann es die Verarbeitung im Zeichnen oder in Rollenspielen sein, welche ängstigende oder irritierende Medienerfahrungen auffängt. Wenn Eltern oder Erzieherinnen in Kindergärten dann ungehalten auf scheinbar phantasieloses spielerisches Nachvollziehen von Mediengeschichten reagieren, dann werden die psychohygienische Funktion und die Appellfunktion, auf allfällige subjektive Notlagen des Kindes hinzuweisen, verunmöglicht.

Oft sind Medieninhalte für jüngere Kinder verstörend, welche aus Sicht von Erwachsenen harmlos scheinen. Kinder, welche befragt wurden, was für sie die brutalste Fernsehsendung sei, nannten nicht etwa eine Action- oder Krimi-Serie, sondern *Aktenzeichen XY ungelöst,* wo es um echte Verbrechen geht, welche in einem Kontext stattgefunden haben, der nahe an der Lebensrealität vieler zuschauenden Kinder liegt. Gerade auch die Altersempfehlungen der Jugendschutz-Instanzen versagen hier manchmal, wenn jüngere Kinder im Schulalter zum Beispiel bei Walt Disney-Filmen wie *Bambi* oder *König der Löwen* (beide ab 6 Jahren freigegeben) mit großen Ängsten auf den Tod eines Elternteils der Hauptfigur reagieren. Solche Szenen können Verlustängste aktivieren, weil die Kinder sich vorstellen können, wie schlimm es für sie wäre, einen Elternteil zu verlieren. Besonders unsicher gebundene Kinder oder Kin-

der in einer Familiensituation, in welcher oft Spannungen zwischen den Eltern herrschen oder von Scheidung die Rede ist, können durch solche Themen in Mediengeschichten stark verängstigt werden.

Rogge (1985) zeigt auf, wie man solchen vordergründig unerwarteten Reaktionen auf Medienfiguren und -geschichten nachgehen und im Gespräch und Spiel Verarbeitungshilfen bieten kann. Die Verarbeitung kann bereits während der Rezeption unterstützt werden, indem die Distanzregulation der jungen Zuschauenden ermöglicht wird. Ironische Kommentare der Kinder, sich demonstrativ hinter einem Kissen verbergen, den Sitzplatz vor dem Fernseher wechseln und andere Aktivitäten, können helfen, die Betroffenheit zu steuern respektive sich aus einer als zu stark empfundenen Involvierung in eine Szene herauszulösen.

Jugendliche nannten in einer Studie zur Rezeption eines Fernsehkrimis, dass für sie eine besonders brutale Szene darin bestand, dass das Haustier der weiblichen Hauptfigur von den Bösewichten getötet wurde, um die junge Frau einzuschüchtern (Süss 1993). Diese äußerlich nicht spektakuläre Gewalt-Szene führte zu starker Betroffenheit bei den Jugendlichen, vor allem bei denjenigen, welche selbst ein Haustier besitzen und sich so besonders in den psychischen Schmerz der Hauptfigur einfühlen konnten.

Ein kritischer Einwand gegen diese Position besteht darin, dass in einer heftigen kindlichen Reaktion auf eine Medienerfahrung meist ein Thema steckt, welches das Kind latent belastet hat und durch die Medienrezeption nur aktualisiert wurde. Allein am Medienverhalten zu arbeiten, würde also einer Symptombekämpfung gleichkommen und nicht die Ursachen aufgreifen. So gesehen ist das wohlwollende Eingehen auf kindliche Irritationen bei Medienerfahrungen eher als Möglichkeit zu verstehen, allgemeine Entwicklungsthemen und -krisen wahrzunehmen und Hilfestellungen zur Bewältigung anzubieten.

4.3 Aufklären: Die Medien durchschauen

In den frühen 1970er Jahren wurden im Kontext weitverbreiteter gesellschaftskritischer Bewegungen heftige Debatten zur Rolle der Medien als Herrschaftsinstrumente geführt. Medienkompetenz bedeutet in diesem kritischen Bezugssystem, die Machtverhältnisse und die Manipulationsabsichten der Medien zu durchschauen, um sich so vor den negativen Einflüssen zu schützen. Die Produktionsbedingungen, die Besitzverhältnisse und die Wirkungsweisen der formalen Aspekte der Mediensprache zu kennen, ist aus dieser Position heraus eine zentrale Komponente von Medienkompetenz und Medienmündigkeit. Ideologiekritik im Sinne einer marxistischen Grundhaltung wurde zum Beispiel als wichtige Fähigkeit angehender Lehrpersonen gefordert, wenn sie die Rolle der Medien im Alltag ihrer Schüler und in der Gesamtgesellschaft aufgreifen wollen (Kazda/Müller/Wember 1999: 107 ff.). Medienpädagogik wird hier besonders deutlich mit der Befähigung zum kritischen Bürger und Kon-

sumenten verbunden. Die Schüler werden durch Inhaltsanalysen von Medien dafür sensibilisiert, die Botschaften, welche hinter der Oberfläche der Geschichten stecken, zu erfassen um sich kritisch damit auseinandersetzen zu können.

Medien sind als gesellschaftliches Subsystem mit allen anderen Subsystemen vernetzt und stehen in einer wechselseitigen Abhängigkeit und Durchdringung, insbesondere mit Politik und Wirtschaft, aber auch mit Kultur, Bildungs- und Sozialwesen. Die Heranwachsenden sollen lernen, wie diese Interdependenzen und Interpenetration die Prozesse und Inhalte bei den Medien prägen. Auf der einen Seite geht es um die Informationsfunktion der Medien, wenn untersucht wird, wie Ereignisse ausgewählt und bearbeitet werden oder wie durch gesellschaftliche Akteure Ereignisse mediengerecht inszeniert werden. Kommerzielle Werbekampagnen und politische Kampagnen werden analysiert. Auf der anderen Seite geht es um die Vermittlung von Werten in Unterhaltungsformaten. Als Beispiel dazu wäre das Idea- oder Themenplacement in fiktionalen Unterhaltungsangeboten zu nennen: Während die klassischen Soap Operas aus den USA oder Australien in erster Linie als Werbeumfeld dienten, sind in neueren Soaps und Telenovelas auch soziale Botschaften zu Emanzipationsfragen und Gesundheitsthemen zu finden (vgl. Lampert 2007).

Neben kritischen Inhaltsanalysen gehören auch Besuche bei Medienunternehmen zu diesem Ansatz. Der Blick hinter die Kulissen soll ein Bewusstsein für die immense Arbeitsteilung und die hierarchische Struktur der Entscheidungswege und -instanzen schaffen, welche an einer Medienproduktion beteiligt sind. So wird Medienethik als Organisationsethik erkennbar, die nicht einem Individuum zugeschrieben werden kann, zum Beispiel einem Kriegsberichterstatter als Korrespondent vor Ort in einem Krisengebiet. Nur der unaufgeklärte Zuschauer würde die Auswahl der Berichte und die Parteilichkeit oder Ausgewogenheit der Kommentare einem Journalisten und seiner persönlichen politischen Haltung zuschreiben.

Die Analyse der Besitzverhältnisse in Medien- und Telekommunikationsunternehmen kann zum Beispiel aufzeigen, wie die heutige Medienkonvergenz dazu beiträgt, neue Monopole zu schaffen und bei einer scheinbaren Vielfalt im Angebot dennoch eine Bündelung der Macht in der Hand weniger Firmen voranzutreiben (Vollbrecht 2001: 206 ff.). Die Vermischung von politischer Macht mit Medienmacht (Beispiel Silvio Berlusconi in Italien) oder von Macht über Computersysteme und über Medieninhalte wie Musik-, Bild- oder Filmrechte (Beispiel Microsoft) werden den Heranwachsenden als Gefahr für eine vielfältige Medienlandschaft transparent gemacht.

Medienkritik umfasst auch die Rolle der Medien als „vierte Gewalt" im Staat neben Exekutive, Legislative und Judikative. Die Medien übernehmen eine allen Instanzen der Gesellschaft gegenüber kritische Haltung. Sie stellen die Fähigkeit und das Instrument einer freien demokratischen Gesellschaft zur Selbstreflexion dar. Dies zumindest ist die Idealvorstellung eines funktionalen Journalismus. Dass diese Rolle nicht immer überzeugend wahrgenommen werde, kritisiert Christian Doelker (2005: 177) und fordert, dass die Medienpädagogik als „fünfte Gewalt" die Medien auf ihre

Funktionen und Dysfunktionen hin zu durchleuchten habe. In dieser Zielsetzung ist Medienpädagogik anwaltschaftlich für die Rezipienten auf die Medien selbst als Adressaten ausgerichtet. Diesem Selbstanspruch steht die Schwierigkeit gegenüber, dass sich Medienschaffende von der Medienpädagogik wenig sagen lassen wollen, wie eine Schweizer Studie zeigte (vgl. Marr et al. 2001: 123 ff.). Die Medienpädagogik firmierte aus Sicht von befragten Journalisten an unterster Stelle der relevanten Bezugsgruppen. An erster Stelle steht nicht etwa das Publikum, sondern die eigene Berufsgruppe. Dies mag in vielen Professionen so sein, wirkt sich aber beim Journalismus besonders stark aus, da eine Selbstreferenzialität und damit tendenziell eine Homogenisierung der Medienberichterstattung entstehen kann.

Mündiges Mitglied einer demokratischen Gesellschaft zu werden, erfordert, die Medien zu durchschauen, aber nicht nur diese, sondern auch die anderen Institutionen der Gesellschaft kritisch zu erfassen. Dazu wiederum können kompetent genutzte Medien beitragen, wenn sie ihre Funktion als „vierte Macht im Staat" wahrnehmen. Die Medien sind zudem selbst ein Teil dieser Gesellschaft und machen sich im Medienjournalismus selbst kritisch zum Thema. Qualitätsmedien tragen also dazu bei, dass die Rezipienten die Rolle der Medien in der Gesellschaft kritisch betrachten können. Allerdings ist der Medienjournalismus in den letzten Jahren in den Redaktionen eher abgebaut worden. Wenn Medien über Medienleistungen und -wirkungen berichten, dann oft in boulevardesk verkürzter Weise, wenn etwa Jugendgewalt und Medien am Beispiel von Amokläufen aufgegriffen wird. Interessanterweise sind es dann immer „die anderen Medien", welche zu problematischen Wirkungen führen.

Ein kritischer Aspekt am aufklärerischen Ansatz der Medienpädagogik liegt darin, dass er leicht den Eindruck erwecken kann, den Mediengenuss der Heranwachsenden vergällen zu wollen. Damit hat er aber bei den meisten Schülern keine Chancen und führt höchstens zu einem gehorsamen Ableisten von Unterrichtslektionen in Medienbildung, welche aber keinerlei Transfer in den Alltag auslösen. Ein anderer nichtintendierter Effekt kann darin bestehen, dass der Blick hinter die Kulissen der Medien – zum Beispiel ein Besuch mit der Schulklasse in einem Fernsehstudio – nicht etwa die kritische Distanz fördert, sondern vielmehr die Faszination des Mediums erhöht, da die Anbieter von Studioführungen diese als PR-Event zu gestalten verstehen. Es erfordert also eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung durch die Lehrpersonen und die Schüler, um beispielsweise der Starmoderatorin die richtigen Fragen stellen zu können.

4.4 Reflektieren: Den Medienalltag bewusst gestalten

Medienpädagogik vom Rezipienten her zu denken, bedeutet, den Medienalltag als Ausgangspunkt zu wählen und diesen vorerst einmal wertfrei und möglichst genau zu erfassen. Medienpädagogik nimmt hier also nicht die Schule oder curriculare Zie-

le zum Ausgangspunkt, sondern die Phänomene der Freizeit respektive aller sozialökologischen Zonen, in denen Medien faktisch eine Rolle spielen. Das „Bauchgefühl" allein kann oft täuschen, wenn es darum geht, den Stellenwert verschiedener Medien im eigenen Alltag oder im Alltag von Bezugspersonen einzuschätzen. Medienpädagogik als Reflexion des Medienalltags stellt daher Instrumente zur Verfügung, um die Selbst- oder Fremdbeobachtung zu systematisieren. Oft wird in medienpädagogischen Kursen von Eltern die Frage gestellt, wie viel Fernsehen pro Tag denn nun für ein Kind „unschädlich" sei oder woran man merke, ob ein Kind computerspielsüchtig zu werden drohe. Dann ist es jeweils wichtig, den richtigen Anfangspunkt der Analyse zu finden: die Bedürfnisse der Heranwachsenden. Entscheidender als das „Wie viel" ist die Frage nach dem „Was" und noch grundsätzlicher die Frage nach dem „Warum". Welche Bedürfnisse stehen hinter einer Medienwahl oder hinter einer inhaltlichen Präferenz? Welche funktionalen Alternativen werden wahrgenommen und weshalb werden sie genutzt oder nicht genutzt? Wie ist die Nutzung von Computerspielen mit anderen Aktivitäten medialer und nonmedialer Natur vernetzt? Die Reflexion des eigenen Medienalltags kann dadurch stimuliert werden, dass man sich Befunde aus repräsentativen Studien wie den KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest anschaut und die dortigen Werte mit der eigenen Mediennutzung vergleicht. Normen sollten dabei nicht an allgemeinen Idealen festgemacht werden (zum Beispiel „so wenig Fernsehen wie möglich"), sondern an Grundsätzen einer balancierten Alltagsgestaltung (zum Beispiel „so viel Fernsehen, dass auch Lesen und Fußballspielen Platz haben"). Wird von einem partizipativen Erziehungsstil ausgegangen, dann bietet sich in diesem Ansatz an, die Normen und Ziele mit den Heranwachsenden gemeinsam zu entwickeln. Für den einen Schüler kann eine Stunde Computerspielen pro Tag passend sein, während es für ein anderes Kind zu viel wäre.

Reflexion des Medienalltags bedeutet auch, die Wirkungen der Mediennutzung bei sich selbst aufmerksam zu erfassen, z. B. ob die Bedürfnisse (zum Beispiel nach Entspannung) auch erfüllt wurden, ob unerwünschte Nebeneffekte aufgetreten sind und womit diese zusammenhängen (zum Beispiel chronische Müdigkeit, weil man wegen der Mediennutzung zu wenig schläft). Der Blick auf den Medienalltag bedeutet primär einen offenen Blick auf sich selbst und die Art, wie man mit Ressourcen und Risiken umgeht. Medien werden etwa als Steinbruch für die Identitätsarbeit, als Plattform für die Beziehungsgestaltung mit Peers oder als Instrumente für die Stimmungskontrolle analysiert.

Von besonderem Interesse sind *habitualisierte Formen* der Mediennutzung, d. h. Rituale, die man sich angeeignet hat. Diese zu hinterfragen, ist ungewohnt und kann den Blick für Formen des Umgangs mit sich selbst oder innerhalb der Familie oder einer Peergroup schärfen. Das Ziel ist nicht, Rituale abzuschaffen, sondern sie immer mal wieder bewusst zu betrachten und auf ihre Funktionalität hin zu hinterfragen. Der Wandel von Mediengewohnheiten und -präferenzen kann dabei auch zum Indikator für einen Entwicklungsschritt werden. Wenn eine Soap Opera, die eine Ju-

gendliche über viele Jahre als Fan genutzt hat, plötzlich ihre Anziehungskraft verliert, dann kann die Reflexion darüber anregend sein.

Eine Schwierigkeit der Umsetzung des alltagsorientierten Ansatzes in der Schule liegt darin, dass Kinder und Jugendliche – aber auch Eltern – den Eindruck gewinnen können, es werde hier durch die Schule in ihre Privatsphäre hinein geleuchtet. Gerade Eltern, welche in Bezug auf die Medienerziehung unsicher sind oder ein schlechtes Gewissen haben, weil sie aus ihrer Sicht den Medienumgang ihrer Kinder (und den eigenen) zu wenig im Griff haben, werden sich der systematischen Analyse des Medienalltags möglicherweise entziehen wollen. Der Verdacht kann aufkommen, man wolle die Eltern oder auch die Kinder selbst „entlarven" als unreflektierte „Medien-Junkies". Wird zu Beginn eines alltagsorientierten medienpädagogischen Projektes geklärt, dass es um das Erfassen des individuell förderlichen Medienverhaltens geht und nicht um das Anprangern von potenziellem „Fehlverhalten", dann wird es eher möglich sein, ein Commitment zu erreichen.

Der alltagsorientierte Ansatz der Medienpädagogik kann in der Jugendarbeit besonders gut Platz finden, da hier ein von Leistungszielen oder erzieherischen Ansprüchen weitgehend freies Angebot der soziokulturellen Förderung im Freizeitbereich besteht. Jugendliche werden hier also möglicherweise offener ihre Alltagskultur transparent machen und zur Diskussion stellen als in der Schule (vgl. Spanhel 2006: 309).

Reflexion

(Selbst-)Beobachtung des Medienalltags

Die Beobachtung des Alltags kann durch qualitative Experimente stimuliert werden. So kann zum Beispiel ein gestuftes Modell darin bestehen, dass man in einer ersten Woche die übliche persönliche Fernsehzeit erfasst, inklusive der erreichten Befindlichkeiten, in der Folgewoche die Fernsehzeit halbiert und in der dritten Woche die Fernsehzeit gegenüber dem Ausgangspunkt verdoppelt und jeweils protokolliert, welche Erfahrungen man damit macht. Verschriebene Fernsehabstinenz findet man in manchen medienpädagogischen Programmen (vgl. Winn 1979), die Variation mit unterschiedlichen Zeitmustern hingegen seltener. Gerade das „Verschreiben eines Symptoms" kann aber Einiges an Klärung auslösen, was man auch aus der Psychotherapie kennt. Wer den Eindruck hat, zu viel fernzusehen, sollte vielleicht nicht einfach weniger fernsehen, sondern sich einmal zwingen, doppelt so viel fernzusehen und dann darüber zu reflektieren, was dies ausgelöst hat.

Zentrale Merkmale des Medienalltags sind die Medienorte und die sozialen Kontexte der Mediennutzung: Wo und mit wem zusammen werden welche Medieninhalte genutzt oder zum Gegenstand von Anschlusskommunikation? Auch zu diesen Fragen können systematische Selbstbeobachtungen angeregt werden, welche im Rahmen eines sozial-ökologischen Modells die Handlungsräume und Bewegungsfreiheiten

resp. -einschränkungen sichtbar machen können. Wenn in der Forschung festgestellt wird, dass Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien einen höheren Fernsehkonsum aufweisen, dann kann man auch danach fragen, welche funktionalen Alternativen zu welchen Kosten den Familien zur Verfügung stehen. Die Reflexion des Medienalltags führt über diesen hinaus und verweist auf die Handlungsoptionen für die Heranwachsenden in unserer Gesellschaft.

4.5 Handeln: Zum Prosumenten werden

Dem Medienkonsum wird gerne unterstellt, er sei passiv und damit unkreativ. Die Massenmedien scheinen schablonenhafte Angebote für den Einheitsgeschmack anzubieten und damit das Gegenteil von kreativem Handlungsangebot darzustellen. Obwohl bereits frühe Medienrezeptionsstudien gezeigt haben, dass auch das Lesen von Fernsehbildern einen aktiven Verarbeitungsprozess der inneren Verbalisierung erfordert, scheint das Fernsehen doch bequemer zu sein als das Lesen von sprachlichen Texten oder gar das Schreiben oder Zeichnen eigener Ideen.

- **Prosument:** Der Begriff **„Prosument"** setzt sich zusammen aus dem Begriff „Produzent" und „Konsument" und charakterisiert die aktiven Nutzer von Social Web-Angeboten (vgl. Grimm/Rhein 2007). Alternativ wird auch der Begriff **„Produser"**, eine Kombination von „producer" und „user", verwendet (vgl. Bruns 2008).

Der handlungsorientierte Ansatz der Medienpädagogik geht davon aus, dass eine kreative Auseinandersetzung mit den Medien am besten erfolgen kann, wenn man selbst Medienbotschaften gestaltet. Die Medienunternehmen haben diesen Ansatz mit Wohlwollen wahrgenommen, da er nicht von vornherein medienkritisch daherkommt. So bieten Zeitungsverlage die Möglichkeit für Schulklassen an, eine Zeitungsseite zu gestalten und zu veröffentlichen oder in offenen Kanälen werden Radio- oder Fernsehbeiträge unter professioneller Anleitung entwickelt und ausgestrahlt. Wer selbst eine Botschaft medial gestaltet, muss die jeweilige Mediensprache und die technischen Voraussetzungen genau kennen lernen und merkt damit auch sehr schnell die Rahmenbedingungen, welche das Medium durch seine Darstellungsstärken und -schwächen nahelegt oder gar aufzwingt. Haben Kinder selbst einen kleinen Werbespot produziert, dann werden sie künftig Werbung mit anderen Augen betrachten. Das eigene Gestalten setzt den Perspektivenwechsel in die Anbietersicht voraus.

Selber Medienbotschaften gestalten zu können, ist ein Teilaspekt von Medienkompetenz, welcher das gesellschaftliche Handeln generell stärken soll. In unserer Mediengesellschaft ist eine aktive Beteiligung an öffentlichen Diskursen auch vom Spektrum der Mediensprachen abhängig, das dem Individuum aktiv zur Verfügung steht. Wie im Bereich der Fremdsprachenkompetenzen kann man zwischen passiven (Lesen und Hörverstehen) und aktiven (Schreiben und Sprechen können) Kom-

petenzen unterscheiden. Wie viele Mediensprachen jemand aktiv erwirbt und wie fehlerfrei er oder sie diese beherrschen will, ist wohl primär von selbst gesetzten Ansprüchen abhängig. So lange man für eine politische oder anderweitige Ausübung von Rechten nicht zwingend auf die aktive Nutzung eines bestimmten Mediums angewiesen ist, wird sich ein allfälliger Mangel an Handlungskompetenzen nicht gravierend auswirken.

Der handlungsorientierte Ansatz macht deutlich, dass unser Schulsystem nach wie vor einseitig auf der Vermittlung der Alphabetisierung zum Lesen und Schreiben von verbalen Texten ausgerichtet ist. Die Bildsprache oder gar die bewegten audiovisuellen Texte werden in der Schule stiefmütterlich behandelt. Modelle zur Ausdifferenzierung von Medienkompetenzen in einem multimedialen Gesamtverständnis bestehen, werden aber noch kaum systematisch vermittelt (vgl. Doelker 1989, 1997).

Das Risiko dieses Ansatzes besteht darin, dass der Aufwand für die eigene Produktion einer medialen Botschaft so hoch ist, dass die Reflexion der Erfahrungen nachher im medienpädagogischen Projekt keinen Raum mehr findet. Das Produzieren kann dazu verleiten, sich ganz an den professionellen Standards zu orientieren und gerade dadurch die kritische Distanz zu verlieren. Ehrgeizige Kursleiter oder Lehrer nehmen den Kindern vielleicht viel Arbeit ab und schneiden den Kurzfilm in Nachtarbeit noch fertig, womit den Kindern ein Teil ihrer Autorenschaft abhandenkommt. Wird allerdings zu stark betont, dass das Endprodukt völlig nebensächlich sei und nur der Prozess ins Gewicht falle, dann wird die Motivation auch nachlassen. Aus diesem Grund sind Jugendfilmfestivals mit Prämierungen, der Abdruck guter Beiträge in „echten" Medien und ähnliches wichtig. Eine andere kritische Frage ist, ob im Zeitalter von Web 2.0 das Gestalten können per se schon als Bildungsziel gelten kann. Die Nutzung von digitalen Produktionsmitteln (sei es Foto, Video, Homepage, Blog oder Social Network-Auftritt) wird technisch immer einfacher, schneller und billiger (Spanhel, 2006: 297) und verführt dadurch zu Publikationen, welche für die Autoren unvorhergesehene Aspekte der Selbstentblößung haben können. Zur Gestaltungskompetenz muss also zwingend die Reflexion über die Folgen des eigenen Publizierens für die Privatsphäre und die öffentliche Präsenz hinzukommen.

4.6 Integration und Weiterentwicklung der Ansätze

Die medienpädagogische Reaktion auf neue Medien – insbesondere im Bereich der Schule – weist oft eine typische Wellenbewegung auf: Zuerst erfolgt eine bewahrpädagogische Abwehrhaltung, dann wird das neue Medium im Unterricht genutzt, euphorische Erwartungen werden damit verknüpft auf eine Revolution des Lernens und Lehrens. Es folgt eine Phase der Ernüchterung, allenfalls der Veralltäglichung, und die Aufmerksamkeit wendet sich wieder skeptisch dem nächsten neuen Medium zu. Manchmal wird dann das „Kind mit dem Bad ausgeschüttet", indem die zwi-

schenzeitlich hochgelobten Medien für pädagogisch gänzlich wertlos erklärt werden, wie es zurzeit an manchen Stellen dem Computer und dem E-Learning ergeht, wenn der Ruf nach „Log out" ertönt (vgl. Stoll 2001).

Moderne Ansätze der Medienpädagogik versuchen, alle oben dargestellten Paradigmen zu integrieren und so zu einer vielfältigen Förderung der Medienkompetenz der Heranwachsenden und zu einer kinder- und jugendgerechten Medienumwelt beizutragen (vgl. Tulodziecki, 1997; Spanhel, 2006: 246–315). Traditionellerweise wird Medienpädagogik auf Kinder und Jugendliche bezogen. In einem moderneren Verständnis umfasst Pädagogik aber auch die Entwicklung und Förderung im Erwachsenenalter. Aus einer solchen Sicht könnte man auch von einer „menschengerechten" Medienumwelt sprechen.

Doelker (2005: 268) stellt die *Bewahrpädagogik* einer *Nutzungspädagogik* gegenüber und betont, dass die anfänglichen harten Abgrenzungen beider Seiten sich inzwischen relativiert hätten. Sowohl die Nutzung kindergerechter Medien als auch die Bewahrung vor kindergefährdenden Medien müsse pädagogisch fundiert unterstützt werden. Medienbildung als explizites Schulfach und verbindliches Angebot in der Lehrer- und Elternbildung könnte die Grundlagen schaffen, um qualifiziert mit medienpädagogischen Herausforderungen umzugehen.

Der integrative und textorientierte Ansatz nach Doelker (1994) bietet sich als Rahmenkonzeption für eine schulische Medienbildung an: Mit einem erweiterten Textbegriff wird aufgezeigt, dass die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen um die Kulturtechnik Fernsehen oder Visual Literacy und Computer Literacy ergänzt werden müssen. Die verschiedenen Medien basieren auf der komplexen Verwebung von Zeichensystemen in Texten (lateinisch „textum": das Gewebe, das Zusammengefügte") (vgl. Merz-Abt 2005: 19). Als Ziel einer umfassenden Alphabetisierung im Kontext der Medienbildung kann daher formuliert werden: Sich in einer Welt mit vielfältigen Textsorten als kreativer Kommunikator und kritisch-genussfähiger Rezipient zurechtfinden und weiter entwickeln. Im sogenannten *Zürcher Ansatz der Medienpädagogik* (► Kapitel 3) wurden verschiedene Textkategorien, Textarten und Textsorten theoretisch erläutert. Konkrete Umsetzungen für die medienpädagogische Praxis wurden von Merz-Abt (2005) vorgelegt.

Beispiel

Umsetzung eines integrativen Ansatzes im Zürcher Lehrplan

Seit 1991 ist Medienpädagogik als sogenannter fächerübergreifender Unterrichtsgegenstand im Lehrplan der Volksschule verankert. Als Richtziele werden genannt:

- „Die Schülerinnen und Schüler setzen differenzierte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten auch im Umgang mit Medien ein.

- Sie sind fähig, ihrem Alter entsprechend Medienaussagen zu verstehen und kritisch zu beurteilen.
- Sie unterscheiden verschiedene Textsorten und stellen Bezüge zur Wirklichkeit her.
- Sie haben Möglichkeiten zur Verarbeitung von Medienerfahrung erfahren.
- Bei Eigenproduktionen mit verschiedenen Medien haben sie Einblicke gewonnen in Beeinflussungsmöglichkeiten durch den Einsatz geschriebener und technischer Kommunikations- und Ausdrucksmittel.
- Sie haben Einblicke gewonnen in Funktionen der Medien im Leben des einzelnen und der Gesellschaft.
- Im Vergleich von Mediendarstellungen haben sie deren Abhängigkeit von Wertvorstellungen und Absichten bemerkt."

(Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1991: 359, zit. nach Merz-Abt 2005: 145–146)

Im Spannungsfeld von Bewahren vor problematischen Medienwirkungen und Fördern eines kreativen Umgangs mit den Medien sind wir bereits auf den Begriff der *funktionalen Alternativen* gestoßen. Diese können in nichtmedialen Tätigkeiten bestehen, welche die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen befriedigen, aber auch in empfehlenswerten medialen Alternativen zu problematischen Angeboten oder Nutzungsstilen. Auf dieser Grundlage ist als Ergänzung zum Jugendmedienschutz die Positivprädikatisierung von Medien hervorzuheben. Eine solche wird zum Beispiel von der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen in Österreich angeboten (siehe www.bupp.at). Damit ist ein Ansatz aufgenommen, wie er auch in der Gesundheitsförderung im Vordergrund steht: Statt vor dem schädigenden Verhalten zu warnen und dessen negative Auswirkungen zu beschreiben, wird das gesundheitsförderliche Verhalten mit dessen positiven Auswirkungen aufgezeigt. Empfehlenswerte Bildschirmspiele werden vorgestellt und mit einer Altersempfehlung versehen, Eltern, Lehrpersonen und die Jugendlichen selbst werden in separaten Bereichen gezielt angesprochen. Unter dem Motto „savegame" werden Grundregeln formuliert, welche ein genussvolles Spielen ohne negative Nebeneffekte fördern sollen (engl. save = unbeschadet).

Grundregeln für einen guten Umgang mit Computerspielen

1. Mach mal eine Pause!

Nach einer dreiviertel Stunde lässt die Konzentration nach und Dein Körper fängt an sich zu verkrampfen. Park Deinen Schlitten in der Werkstatt, lass Deinen Charakter am Fluss angeln und steh auf! Beweg Dich. Ein paar Lockerungsübungen (Arme kreisen, ein bisserl Stretching, und ähnliches) wären optimal. Wenn Dir das aber zu mühsam oder peinlich ist, geh wenigstens ein bisserl herum, hol Dir ein Joghurt vom Kühlschrank, plauder' mit anderen Leuten, spiel Luftgitarre zu Deinem Lieblingssong. Ein paar Minuten reichen, und Deinem Körper geht's wieder besser.

2. Übertreib nicht!
Jeden Tag stundenlanges zocken bringt weniger gute Ergebnisse als Du vielleicht glaubst. Etwas weniger ist oft mehr an Leistung und Steigerung. Dir fällt nichts anderes ein, um Deine Freizeit zu gestalten als Zocken? Red doch mal mit Deinen Freunden und Freunden – ein Festl, ein Konzert, ein Sportplatz, ein Billardtisch, ein Berg, irgendwas ist immer in der Nähe. Oder mach mal ganz was anderes mit Deiner Clique!

3. Schau auf Deine Augen!
Brennende, juckende Augen sind nicht nur oft Grund für einen Crash oder ein Frag, sie sind auch Anzeichen von Überanstrengung. Gönn Deinen Augen Abwechslung. Schau zwischendurch zum Fenster raus. Stell den Bildschirm so, dass es keine Spiegelungen gibt. Deine Blickrichtung sollte beim Spielen parallel zu den Fensterflächen sein, so dass die Fenster neben Dir sind und nicht hinter oder vor Dir. Dreh auch nicht immer alles Licht im Zimmer ab, ein wenig dämpfen reicht und Deine Augen werden den Gegner früher sehen.

4. Tank den richtigen Kraftstoff!
Pizza und Energydrink schmecken gut und sind unkompliziert. Ok. Ein Joghurt und Obst zwischendurch macht aber auch satt und gibt Dir die Nitro, die Du zur Rundenbestzeit brauchst.

5. Setz Dich „wirklich" entspannt hin!
Am Sessel oder im Sofa herumhängen mag zwar zuerst entspannend wirken, aber beim Spielen kann sich bald was verkrampfen. Ein bequemer Bürosessel, der so eingestellt ist, dass Deine Füße am Boden stehen und Unter- und Oberschenkel einen rechten Winkel bilden, ist das Beste. Und auch der Tisch wo Maus und Tastatur liegen, sollte die richtige Höhe haben: so dass auch Ober- und Unterarme einen rechten Winkel bilden. Stell dann noch die Rückenlehne so ein, dass Du aufrecht sitzen kannst und Du wirst als aufrechter Sieger aus dem Rennen gehen.

6. Eine gute GraKa ist nicht genug!
Ein großer, flimmerfreier Monitor, richtig aufgestellt (50–70 cm Entfernung, Blickwinkel gerade nach vorne und nur leicht, etwa 30° gesenkt) ist die halbe Bestzeit. Dass die Maus gut in der Hand liegt ist wichtiger als 1600 dpi Auflösung. Und wenn zwischen Tastatur und Tischkante 10 cm Abstand für Deine Hände ist, wirst Du auch genug Abstand auf Deinen Verfolger herausholen.

7. Spiel fair!
Respektiere die anderen Spielerinnen und Spieler – auch sie wollen Spaß haben und manchmal gewinnen. Rede mit Deinen Eltern über das was Du spielst, Deine Erfolge und Leistungen – auch wenn die in einer anderen Welt leben, wenn Du mit Ihnen re-

dest, haben sie wenigsten eine Chance, Dich zu verstehen und können sich vielleicht sogar mit Dir freuen, wenn Du gewinnst. Vergiss Deine Freunde und Freundinnen nicht, die nicht mit Dir spielen – sie wollen mit Dir auch über anderes reden und was unternehmen. Sei fair zu Dir selbst – als Pro-Gamer wirst Du es in Österreich schwer haben, genug Geld zum Leben zu verdienen, Du brauchst auch eine Ausbildung und einen „Brotberuf". Vernachlässige die nicht!

Quelle: Savegame: Erfolgreiches Zocken auf PC und Konsole (Broschüre der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen im österreichischen Bundesministerium für Familie und Jugend)

Zusammenfassung

Zwischen Bewahrpädagogik und kreativem Medienhandeln bewegen sich die aktuellen medienpädagogischen Positionen. Im Sinne von Paradigmen oder Grundhaltungen lassen sich fünf Ansätze unterscheiden, welche auf jeweils spezifischen Grundannahmen zum Verhältnis von Medien und ihren Rezipienten basieren.

Den bewahrpädagogischen Konzepten liegen kulturpessimistische Einschätzungen zugrunde: Der Fokus liegt auf den möglichen Risiken der Medien sowie auf den Möglichkeiten, zu verhindern, dass Kinder und Jugendliche mit ungeeigneten Medieninhalten in Berührung kommen. Grundsätzlich auch bewahrpädagogisch fundiert, aber auf funktionale Alternativen ausgerichtet, sind Modelle der Positivprädikatisierung. Kinder- und jugendgerechte Medienangebote werden von einer unabhängigen Jury beurteilt und empfohlen. Damit erhalten sowohl Erziehende als auch die Heranwachsenden selbst eine Hilfestellung zur Auswahl anregender und angemessener Medienangebote.

In reparierpädagogischen Konzepten wird vor allem versucht, durch Medienerfahrungen entstandene Irritationen möglichst rasch zu erkennen und dafür Verarbeitungshilfen anzubieten, sei es in Gesprächen oder Formen der symbolischen Verarbeitung wie Zeichnen und Rollenspielen. Geht man davon aus, dass es heute unmöglich ist, Kinder vor ungeeigneten Medieninhalten abzuschirmen, so ist es zumindest möglich, Eskalationen einer negativen Erfahrung zu verhindern. Heftige Reaktionen eines Kindes auf ein Medienangebot stehen oftmals im Zusammenhang mit einem bereits latent vorhandenen Problem oder einer Entwicklungskrise, so dass diese Reaktionen auch einen diagnostischen Wert haben, um ein Thema zu erkennen, das vielleicht in einer professionellen Beratung aufgegriffen werden muss.

Aufklärende Konzepte gehen auf die soziale Bewegung der gesellschaftskritischen Linken zurück, welche der kritischen Emanzipation des Bürgers gegenüber den herrschenden Machtstrukturen zum Durchbruch verhelfen wollen. Die Medien werden auf ihre Interdependenzen mit politischen, wirtschaftlichen und anderen gesellschaftlichen Interessengruppen hin durchleuchtet und die kritische Haltung der Rezipienten geschult.

Alltagsorientierte Konzepte setzen nicht an Idealnormen des Medienumgangs, sondern an den Durchschnittsnormen der Rezipienten an. Die Heranwachsenden werden dazu angehalten, ihren eigenen Medienalltag, ihre Medienpräferenzen sowie Mediennutzungszeiten und -orte zu erfassen. Auf dieser Grundlage kann darüber diskutiert werden, welche Nutzungsstile bedürfnisgerecht sind und keine unerwünschten Nebeneffekte haben. Indem alltägliche Rituale des habituellen Medienumgangs hinterfragt werden, können die Bedingungen zu einem kompetenten und genussvollen Medienumgang verbessert werden.

Handlungsorientierte Konzepte schließlich gehen davon aus, dass das kreative Gestalten von eigenen Botschaften in verschiedenen Medien am besten dazu beiträgt, die formalen Möglichkeiten und Grenzen der Medien zu erkennen. Zugleich werden die Heranwachsenden dazu befähigt, sich selbst in den öffentlichen Diskursen einzubringen und ihre Stimme vernehmbar zu machen. In partizipativen Medienumwelten (Web 2.0) wird der Rezipient zum „Prosumenten" und gewinnt die Reflexion der sozialen Folgen des Publizierens persönlicher Botschaften an Bedeutung.

Eine Medienpädagogik, welche im Alltag etwas bewegen will, kann sich nicht auf nur eine dieser fünf Positionen stützen, sondern muss die Ansätze situations- und individuumsspezifisch angepasst einsetzen. Ein erweiterter Textbegriff, welcher das Konzept der Kulturtechniken auf alle Medien anwendet, kann als Orientierungshilfe dazu dienen, junge Menschen zu kreativen Kommunikatoren und kritisch-genussfähigen Rezipienten zu befähigen. Als hilfreiches Konzept kann bei Mediengewohnheiten über funktionale Alternativen nachgedacht werden: Welche medialen oder nichtmedialen Aktivitäten würden dieselben Bedürfnisse befriedigen? Weshalb werden diese nicht gewählt? Wie ist das Verhältnis von Kosten zu Nutzen einer Handlungsoption?

Fragen für weitere Überlegungen und Diskussionen

1. Hinter dem Bedürfnis, Kinder vor negativen Medieneinflüssen schützen zu wollen, steht eine bestimmte Vorstellung von Kindheit als Schonraum (Moratorium) und von Kindern als hilflose und manipulierbare Wesen. Inwiefern ist diese Vorstellung von Kindheit und Kindern aus heutiger Sicht haltbar?
2. Vertreter der Hirnforschung haben die Medienerziehung entdeckt und postulieren, dass Bildschirmmedien erst für Jugendliche zuträglich seien – und auch dann nur in homöopathischen Dosen. Wie könnte der Dialog zwischen Hirnforschung und Medienpädagogik auf eine fruchtbare Ebene jenseits der Polarisierungen gebracht werden?
3. Jugendschutzmaßnahmen wie Altersempfehlungen und Positivprädikatisierungen gehen von sehr unterschiedlichen Kriterien aus, um ein Medienangebot als „unbedenklich" oder als „wertvoll" zu identifizieren. Welche Kriterien sind aus Sicht der Entwicklungs- und Medientheorien am besten fundiert?
4. Kritik- und Genussfähigkeit im Medienumgang zu fördern, scheint oft widersprüchlich zu sein. Wer einen geschärften Blick für Product- und Idea-Placement in Serien

entwickelt hat, kann sich vielleicht nicht mehr ungestört auf eine Geschichte und ihre Protagonisten einlassen. Wie lassen sich die beiden Aspekte von Medienkompetenz zugleich fördern?

5. Für Computerspiele gibt es Empfehlungen wie „savegame", welche Grundregeln für einen unbeschadeten Medienumgang anbieten. Würde man solche Grundregeln auch für das Lesen, Radiohören und Fernsehen benötigen? Wären es medienübergreifend dieselben Grundregeln?

Empfohlene Basislektüre zur Ergänzung dieses Kapitels

Doelker, Christian (2005): media in media. Texte zur Medienpädagogik. Zürich: Pestalozzianum Verlag.

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (1999): Von der „Filmerziehung" zur „Medienkompetenz". München: KoPäd.

Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.