G+S Gesundheit und Schule

BZgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

Anregung statt Aufregung

Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien

Herausgeberin: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Anregung statt Aufregung

Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien

Eine medienpädagogische Bestandsaufnahme von Norbert Neuß und Wolfgang Schill

Aktualisierte Fassung 2017

IMPRESSUM

Konzept: Prof. Dr. Norbert Neuß und Dr. Wolfgang Schill, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, (GMK) Bielefeld

Fotos: Fotolia

Redaktion vonseiten der GMK:

Renate Röllecke, Dr. Wolfgang Schill

Projektleitung und Redaktion vonseiten der BZgA:

Dr. Eveline Maslon, Stephanie Hendriks

Gestaltung und Lithografie: mediabunt GmbH, Essen

Druck: Kunst- und Werbedruck, Bad Oeynhausen

Auflage: 2.20.03.17

Best.-Nr.: 20283000

Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Köln 2017

Anmerkungen zur aktualisierten Neuauflage 2017
Neuß und Wolfgang Schill 4

Einführung
Norbert Neuß und Wolfgang Schill
Kindheit und Familie in der Mediengesellschaft 7

1 Theoretische Grundlagen
Norbert Neuß
Medien in Kindheit und Familie 15

2 Zum medienpädagogischen Umgang mit Leitmedien
2.1. Wolfgang Schill
Fernsehen und Familie 34
2.2 Sonja Gaugin und Thorsten Junge
Digitale Spiele und Familie 64

3 Anregungen für Unterrichtsvorhaben und die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus
3.1 Markus Schega
Handys in der Grundschule? 92
3.2 Markus Gerstmann
Auf der Suche nach sich selber – Selbstdarstellung im Internet 101
3.3 Sabine Sonnenschein
Hits der kreativen Medienarbeit – ein Streifzug durch die Praxis vom Elementarbereich bis zur Jugendarbeit 113
3.4 Renate Röllecke
Konsumkids – Neue Aufgaben für die Medienpädagogik 124

4 Ansichten und Aussichten zum Umgang mit Medien in Familien
4.1 Bernward Hoffmann
Acht Blickpunkte für eine intergenerative Medienbeziehung in der Familie 145
4.2 Michael Schulte-Markwort
Kindheit im digitalen Zeitalter – eine kinder- und jugendpsychiatrische Sicht 162
4.3 Norbert Neuß und Wolfgang Schill
Wie werden Familien in Zukunft mit Medien umgehen? 171

5 Zum Thema Medienrecht
5.1 Sebastian Gutknecht
Gesetzlicher Jugendmedienschutz – der rechtliche Rahmen für gefahrlose Mediennutzung in der Familie 180

6 Materialien/Informationen 188

7 Autorenverzeichnis 190

Anmerkungen zur aktualisierten Neuauflage 2017

Norbert Neuß und Wolfgang Schill

Im sogenannten digitalen Zeitalter ist die Erziehung in Familien heute auch immer Medienerziehung. Denn die elektronische Erzeugung, Speicherung, Verarbeitung, Verbreitung und Nutzung von Informationen/Texten aller Art hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten dazu beigetragen, dass Digitalisierung im metaphorischen Sinne nahezu alle unsere Lebensbereiche mehr oder minder intensiv durchdringt. Dabei spielen vor allem folgende Phänomene eine bedeutsame Rolle (vgl. dazu auch das Kapitel 4.3):

So erweist sich die Vernetzung von Informationen, die sich über physikalische Netzwerke wie über ein stationäres Kabelnetz oder ein Mobilfunknetz ermöglichen lässt, als besonders bedeutsam. Dabei hat sich das Netzmedium Internet zum kommunikativen Dreh- und Angelpunkt in unseren Lebenswelten entwickelt. In diesem Zusammenhang sind soziale Medien (Social Media) wie etwa Facebook, Instagram oder WhatsApp entstanden, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zahlreiche Möglichkeiten bieten, um sich Informationen zu beschaffen, auszutauschen und zu präsentieren und um sich im Sinne von Identitäts- und Beziehungsarbeit auch mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen.

Die Vernetzung von Daten im Wirtschafts- und Arbeitsleben führt dabei nicht nur zur Veränderung traditioneller Arbeits- und Organisationsformen, sondern bringt auch neue Kommunikationsformen, Geschäftsmodelle, Tätigkeitsbereiche und Berufsbilder hervor. Dass man auf diese Weise auch jederzeit und überall einkaufen, verkaufen und Geldgeschäfte erledigen kann, trägt zweifellos auch zur Kommerzialisierung unseres Lebens bei.

Mehr und mehr vereinen sich im Zuge der Digitalisierung auch die Funktionen verschiedener Medien in einem Gerät. Mitentscheidend dafür ist das Vorhandensein entsprechender Übertragungstechniken, -wege und mobiler Endgeräte, die inzwischen weltumspannend einen „unfassbaren" Fluss von Datenströmen ermöglichen. Exemplarisches Beispiel für diese Medienkonvergenz und zugleich auch Miniaturisierung von technischen Geräten ist aktuell das Smartphone. Es fungiert als eine Art Kleincomputer und Netzmedium und vermag Bilder, Töne und Texte zu erzeugen, zu speichern, zu bearbeiten und zu verbreiten. Es macht uns Nutzer durch seine Handhabbarkeit zudem unabhängig von Zeit und Raum und lässt uns gleichsam mobiler werden. Dass solche Phänomene, die sich gegenwärtig in einem enormen Tempo abspielen, auch Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung unserer Lebenswelten – und speziell des Familienlebens – genommen haben und nehmen, liegt auf der Hand.

Angesichts dieser dynamischen Situation liegt es nahe, Familien in Sachen Medien(erziehungs)kompetenz zu stärken, damit sie die individuellen, sozialen und kulturellen Herausforderungen meistern können, die das Leben in einer modernen Mediengesellschaft heute mit sich bringen. In dieser Hinsicht hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in den letzten Jahren im Sinne einer universellen Gesundheitserziehung versucht, einen eigenen Beitrag zu leisten, um sowohl die medienerzieherische Kompetenz von pädagogischen Fachkräften (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2012, 2015, 2016) als auch von Eltern (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2014) zu fördern. Die Publikation „Anregung statt Aufregung" aus dem Jahre 2012 erwies sich dabei für pädagogische Fachkräfte offensichtlich als sehr nützlich. Da sie seit einiger Zeit vergriffen ist, empfahl sich eine Neuauflage. Die Mehrzahl der Beiträge ist nach wie vor aktuell und spiegelt den gegenwärtigen Stand der medienpädagogischen Diskussion wider. Im Wesentlichen haben die Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen immer dann Änderungen, Ergänzungen oder Erweiterungen vorgenommen, wenn es eine neue Fakten- und Datenlage erforderlich machte.

Ein Neubearbeitung erfolgte daher für die Artikel zu Computerspielen (Ganguin/Junge), Soziale Medien und Selbstdarstellung (Gerstmann), einige Datenaktualisierungen wurden in die Beiträge zu Konsum und Medien (Röllecke) und Medien, Kindheit und Familie (Neuß) eingearbeitet.

Literatur

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2012): Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien. Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2014): Gut hinsehen und zuhören! – Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie". 2. aktualisierte Auflage. Köln

Abrufbar unter: www.bzga.de/:medienkompetenz

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören! – Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte. 2. erweiterte Auflage. Köln

Abrufbar unter: www.bzga.de/:medienkompetenz

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2016): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – In Theorie und Praxis. Köln

Abrufbar unter: www.bzga.de/:medienkompetenz

Einführung

Norbert Neuß und Wolfgang Schill

Kindheit und Familie in der Mediengesellschaft

Wir leben in einer Mediengesellschaft, heißt es. Und je nach Perspektive werden statt dieses Kompositums manchmal auch Begriffe wie Informations- oder Wissensgesellschaft gebraucht: Den Unterschied zwischen diesen „Gesellschaftsbegriffen" hat der Kommunikationsforscher Klaus Merten (2008) auf folgende Formel gebracht: Der Begriff Informationsgesellschaft macht sich primär am quantitativen Problem der Informationsvermittlung in modernen Gesellschaften fest. Umgangssprachlich drücken wir dies manchmal selbst dadurch aus, dass wir meinen, wir würden in der heutigen Zeit von „Informationslawinen" förmlich überrollt. Der Begriff Mediengesellschaft hingegen bezeichnet die qualitative Seite der Informationsvermittlung, nämlich die Bedeutung der Medien für die Konstruktion unserer aktuellen Wirklichkeit: „Wir sprechen von Mediengesellschaft, wenn sich neben der ‚realen' Wirklichkeit eine fiktionale Wirklichkeit derart etabliert hat, dass beide gleichberechtigt sind und in ihrem Zusammenwirken eine aktuelle, handlungsleitende Wirklichkeit erzeugen" (Merten 2008, S. 481). Um es anders auszudrücken: Das gesamte uns derzeit zur Verfügung stehende Medienensemble, angefangen von den Printmedien

(z. B. Buch, Zeitung, Zeitschrift) weiter über die Hörmedien (z. B. Hörfunk, MP3-Player, Mobilfunk, Hörbuch) und die Bildschirmmedien (wie Fernsehen und Computer) bis hin zum Netzmedium Internet, wirkt mehr oder minder intensiv in nahezu alle unsere Lebensbereiche hinein. Diese technischen Medien der Kommunikation bringen zum Teil neuartige kulturelle Umwelten hervor und beeinflussen mehr oder weniger bedeutsam – in einem manchmal schwer durchschaubaren Zusammenspiel – unsere Wahrnehmungen von Wirklichkeit, unser Verständnis von der Welt, unsere Gefühle, Vorstellungen und Fantasien sowie unser Denken, Sprechen und soziales Handeln.

Deshalb wird in unserer Mediengesellschaft Kindheit auch vielfach als „Medienkindheit" bezeichnet. Denn schon sehr früh können Kinder in der Familie erfahren, dass die direkte Kommunikation und Interaktion mit ihren Eltern und Geschwistern von technischen Medien der Kommunikation gleichsam durchwirkt und beeinflusst wird. Bereits als Kleinkinder können sie nebenbei oder direkt Erfahrungen mit Geräten wie Fernseher, Radio, Video- und Kassettenrekorder machen, lernen familienspezifische Muster der Mediennutzung kennen und werden vertraut mit bestimmten Medieninhalten und -inszenierungsformen. Nach und nach erfahren sie somit auch, welche Funktionen Medien aller Art für Erwachsene haben können:

- Sie können Informationen über die Wirklichkeit, Orientierungshilfen für die Auseinandersetzung mit der Realität und Lernanregungen bieten.
- Sie können entspannen und unterhalten und sinnliches Erleben steigern.
- Sie können aus der Wirklichkeit „entführen" und von der Wirklichkeit ablenken.
- Sie können neue (virtuelle) Welten erschaffen und Fantasieräume erzeugen.
- Sie liefern „Gesprächsstoff" und ermöglichen soziale Kontakte.

Prinzipiell haben Medien für Kinder ähnliche Funktionen. Ebenso wie ihre Eltern sind meist schon Grundschulkinder Nutzer von Medien aller Art. Video- und Computerspiele, Comics und Kinderliteratur, Hörspiel- und Musikkassetten/-CDs, Digitalkameras oder auch Handys gehören heute wie selbstverständlich zur Lebens- und Freizeitkultur von Kindern. Faszinierend für Kinder ist nach wie vor das Fernsehen – heute in seiner Funktion durch Video und Computer/Internet noch gesteigert –, das ihnen nicht nur Spaß, Spannung und Unterhaltung bieten kann, sondern das sie auch am Leben der Erwachsenen teilhaben lässt. Doch Kinder haben noch nicht die Fähigkeiten, sich der Sache

angemessen mit verschiedenen Medienangeboten und -inhalten differenzierter auseinanderzusetzen. Aber sie versuchen offensichtlich – auf der Grundlage ihrer Entwicklung und ihrer vorhandenen (Medien-) Kompetenzen –, den nicht-fiktiven und fiktiven Angeboten der Medien einen Sinn zu entnehmen. Wie sie die Medienangebote dabei im Einzelnen wahrnehmen und verarbeiten, hängt im Wesentlichen mit den Erfahrungen zusammen, die sie mit und ohne Medien in ihren Lebenswelten machen konnten.

Dass die Familie als Sozialisationsagentur Nr. 1 dabei eine bedeutsame Rolle spielt, liegt auf der Hand. Denn im Erlebnis- und Erfahrungsraum einer Familie erwerben Kinder und auch Jugendliche nicht nur ein bestimmtes „Bildungskapital", um in der Gesellschaft handlungsfähig zu sein, sondern hier machen sie auch jene sinnstiftenden Selbst- und Sozialerfahrungen, die ihnen Wohlbefinden und Lebensfreude bringen. Nicht selten erweisen sich Medien bei solchen Erfahrungsprozessen gleichsam als „Familienmitglieder" (vgl. Hurrelmann u. a. 1996),

- weil sie die Organisation des familiären Alltags mit Kindern beeinflussen können,
- weil sie die Beziehungen zwischen den Personen mitzugestalten vermögen und
- weil sie die soziale und kulturelle Umwelt in den familiären Binnenraum vermitteln können.

Welche Rolle die symbolischen Sinnwelten der Medien allerdings in einem Familienleben spielen können, hängt auch immer davon ab, wie sich eine Familie mit den Medien beschäftigt und auseinandersetzt. Dass dabei dann auch Bedingungen wie Bildung und soziales Milieu, kommunikative und soziale Problemlagen oder das pädagogische Konzept einer Familie von wesentlicher Bedeutung sind, ist evident.

Eltern, die die Kommunikations- und Handlungsbedürfnisse ihrer Kinder ernst nehmen und respektieren, werden den Umgang mit Medien auch als eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern verstehen. Und wenn sie für ihre Kinder eine Alltags- und Lebenswelt schaffen, in der diese ihre Bedürfnisse auch immer wieder unabhängig von Medien befriedigen können, werden sie „die medialen Sinnstifter" eher als Bereicherung des Familienlebens ansehen können und weniger als Problem wahrnehmen.

Wenn die Lebenswelt der Kinder dagegen eher entwicklungshemmend als -förderlich ist, dann ist nicht selten mit negativen Folgen des Medienkonsums zu rechnen. Ein Anzeichen dafür kann sein, dass Kinder

Medien mehr beachten als ihre natürliche, gegenständliche und soziale Umwelt. Die möglichen Gründe dafür herauszufinden, zu untersuchen und zu klären, ist eine komplexe Aufgabe, die sich Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften gleichermaßen stellt. Dabei käme es darauf an, die medienbezogen Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen der Beteiligten in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, um gemeinsam neue (Medien-)Erfahrungen zu machen und um handlungsfähig(er) im Umgang mit Medien zu werden.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit sich selbst bedeutet dies vor allem:

- gemeinsam zu untersuchen, wie Medien in den Lebensalltag hineinwirken und welche Bedeutung den Medien für das (Familien-) Leben zugeschrieben wird sowie
- zu ermitteln, welche Bedürfnisse mit Medien- und auch Warenangeboten befriedigt/nicht befriedigt werden.

In Bezug auf die Beteiligung am sozialen Leben bedeutet dies vor allem:

- gemeinsam die Beziehung zwischen vermittelter Wirklichkeit/Fiktion und eigener Lebenswirklichkeit aufzuklären und
- herauszufinden, welche Handlungsmöglichkeiten sich bieten, um den Alltag produktiv zu bewältigen und wie sich Interessen und Bedürfnisse auch ohne Medienkonsum befriedigen lassen.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Medienofferten selbst bedeutet dies vor allem:

- gemeinsam verschiedene Medienangebote in Bezug auf ihre Inhalte und Gestaltungsformen zu untersuchen und zu bewerten und
- handelnd zu entdecken, wie sich Medien zum Zwecke der Selbstäußerung, der Verständigung, des gemeinsamen Erlebens und der aktiven Freizeitgestaltung nutzen lassen.

In den nun folgenden Beiträgen soll aufgezeigt werden, wie diese schwierige medienpädagogische Arbeit bewältigt werden kann.

Im 1. Kapitel erfolgt zunächst eine theoretische Grundlegung. In seinem Beitrag stellt Norbert Neuß dar, dass Mediensozialisation von Heranwachsenden mit anderen relevanten Sozialisationsinstanzen korrespondiert. So wird gezeigt, dass die Mediennutzung und die gesundheitliche Entwicklung von Kindern sich durchaus bedingen können und hier besondere Aufmerksamkeit nötig ist. Neben möglichen Gefahren wird aber auch gezeigt, dass Mediengeschichten in der Entwicklung von Kindern eine förderliche Rolle einnehmen können. Wei-

terhin zeigt der Beitrag von Norbert Neuß, welche medienerzieherischen Herausforderungen und Aufgaben auf die Familie mit Kindern unterschiedlichen Alters zukommen und wie diese Herausforderungen schrittweise bearbeitet werden können.

Seitdem uns die enorme Bedeutung technischer Medien der Kommunikation für die individuelle wie gesellschaftliche Praxis bewusst geworden ist, bestimmen immer wieder zwei Denkfiguren in vielen Spielarten und Mischformen die pädagogische Diskussion in der Öffentlichkeit: Auf der einen Seite wird die Nutzung technischer Medien in Zusammenhang mit kommunikativer Entfremdung und soziokulturellem Niedergang gebracht. In diesem Kontext entstehen vor allem erzieherische Konzepte, die Kinder und Jugendliche vor den schädlichen Einflüssen der Medien „bewahren" wollen. Auf der anderen Seite wird die Entwicklung technischer Medien als Gewinn für die (medien-)erzieherische und kulturelle Praxis angesehen. In diesem Kontext entwickeln sich vor allem Konzepte, die in Medien sinn- und handlungsstiftende Mittel sehen und die mithilfe von Medien zur ästhetisch-kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen beitragen wollen. Als geradezu beispielhaft für diese Erziehungskontroverse können die Auseinandersetzungen über das „alte" Medium Fernsehen und das „neue" Medium Computer gelten. Denn sie sind in unserer Mediengesellschaft aktuell die am meisten verbreiteten Medien, dominieren vielfach allein oder zusammen die alltägliche Mediennutzung in Familien und bringen dadurch nicht selten auch besondere Problemlagen hervor, die die familiäre Medienerziehung betreffen. Auf diese Ausgangssituation wird im 2. Kapitel Bezug genommen, in dem es um den medienpädagogischen Umgang mit den Leitmedien Fernsehen und Computerspiel geht.

Wolfgang Schill setzt sich in seinem Beitrag mit dem „Familienmitglied Fernsehen" auseinander und verdeutlicht dabei, welche Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen Kinder im Umgang mit dem Fernsehen machen können. Er leitet daraus Konsequenzen für die medienpädagogisch akzentuierte Zusammenarbeit mit Eltern ab und zeigt schließlich an konkreten Beispielen für die Grundschule auf, wie Grundschullehrkräfte und Eltern sich konstruktiv mit eigenen und fremden Konzepten familiärer Medienerziehung auseinandersetzen können.

Sonja Ganguin und Thorsten Junge nehmen das „Reizthema Computerspiele" auf und erörtern die Thematik zunächst wissenschaftlich-theoretisch, indem sie die Computerspielnutzung von älteren Kindern und Jugendlichen untersuchen und auf die verschiedenen Dimensionen der Nutzungsmotive eingehen. Schließlich stellen sie verschiedene medienpädagogische Computerspiel-Projekte vor, die sich zum einen an Kinder und Jugendliche richten und zum anderen an Eltern. Da-

mit machen sie deutlich, welches pädagogische Potenzial im Medium Computerspiel steckt und wie man die bestehende Skepsis und Distanz von Eltern gegenüber diesem Medium sowohl ernst nehmen als auch abbauen kann.

Die Medienerziehung in der Familie steht ebenso wie die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin immer wieder vor neuen Herausforderungen, weil sich die Mediengesellschaft und mit ihr auch Kindheit und Jugendzeit in einem permanenten Wandel und Fluss befinden. So tauchen manchmal von heute auf morgen Medien im Familienalltag auf, deren Möglichkeiten und Grenzen nicht selten in einer Art Pioniertätigkeit zuerst von den Heranwachsenden ausgelotet werden. Dass dies zu unerwarteten Problemen führen kann, die auch gesamtgesellschaftlich nicht erwünscht sind, zeigt uns die heftige Diskussion über das neue Kinder- und Jugendmedium Nr. 1, das Handy/Smartphone. Diese Debatte hat zum Beispiel dazu geführt, dass das Thema Handy an vielen Schulen zum Tabu erklärt wurde. Dass es aber auch anders geht, zeigt Markus Schega in seinem Beitrag auf. Er leitet damit das 3. Kapitel ein, in dem die Zusammenarbeit mit Eltern in schulischer und außerschulischer Medienpraxis thematisiert wird.

Bedeutsam ist die Elternarbeit in der Schule insofern, weil hier potenziell „alle Kinder“ und ihre Eltern durch die medienpädagogische Arbeit erreicht werden können. So hat Markus Schega im Rahmen seiner Unterrichtsarbeit zum Thema „Handy in der Grundschule?“ auch beispielhaft versucht, Kinder und Eltern ins Gespräch zu bringen, indem die Kinder ihren Eltern zeigen, welche Lernmöglichkeiten im Handy stecken und welche Regeln sie für die Nutzung des Handys in der Schule vereinbart haben. Weil sie ihre Eltern aufgrund dieser Aufklärungsarbeit als Verbündete gewinnen, können gemeinsam Probleme angesprochen, entschlüsselt, bearbeitet und gelöst werden.

Zu den für Eltern meist nur schwer zugänglichen aktuellen Medienphänomenen gehören die bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr beliebten Kommunikationsmöglichkeiten im Internet. In seinem Beitrag „Auf der Suche nach sich selber - Selbstdarstellung im Internet“ reißt Markus Gerstmann gleichsam das medienpädagogische Programm auf, das ihm für seine praktische Medienarbeit mit Heranwachsenden wichtig ist. Nach einer Einführung in die Besonderheiten der sogenannten sozialen Netzwerke stellt er das Modell der „ExpertInnenkonferenz“ vor, bei dem die Jugendlichen als „Fachleute“ für soziale Netzwerke im Internet anerkannt werden und die Inhalte und Themen eines Projekttages vorgeben. Ein Ansatz, der sich auch als sinnvoll für die Zusammenarbeit mit Eltern erweist.

Was die Wirksamkeit medienpädagogischen Handelns angeht, so wird die aktive oder produktive Medienarbeit als „Königsweg" angesehen. Die Gründe dafür sind einleuchtend. Durch praktisches Handeln mit handhabbaren Medien wie Video-/Digitalkamera, Audio-Recorder oder dem Computer als Universalwerkzeug für Aufnahme, Bearbeitung und Verbreitung von Bildern, Tönen, Filmen und Texten können nicht nur Heranwachsende, sondern auch Erwachsene ihrer Fantasie und Kreativität Ausdruck verleihen, ihrer Lebenspraxis Sprache geben, medienspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben sowie durch Veröffentlichung ihrer Produkte Anschlusskommunikationen auslösen. Diese besonderen Möglichkeiten aktiver Medienarbeit zeigt Sabine Sonnenschein bei ihrem eindrucksvollen „Streifzug durch die Praxis", der vom Elementarbereich bis zur Jugendarbeit reicht.

Mit dem Beitrag von Renate Röllecke wird das 3. Kapitel abgeschlossen. Sie greift eine Thematik auf, die für viele Eltern von besonderer Bedeutung ist. Ein vielschichtiges System aus Merchandising und Werbung animiert Kinder und Jugendliche heute zum Konsum und Kauf. Das Tempo, in dem neue Versionen auf den Markt gebracht oder neue Produktlinien aufgelegt werden, ist erhöht und der Druck auf die Finanzbudgets der Familien steigt. Die Strategien, mit denen die Aufmerksamkeit der Kinder und Familien erreicht werden soll, sind subtil und stark mit dem Alltag und den Interessen der Kinder verwoben. Kinder, Jugendliche und Familien benötigen Werbekompetenz. Die Medienpädagogik verfügt über Methoden, diese altersgerecht und kreativ zu vermitteln. Der Beitrag zeigt die verschiedenen Wege der medialen Werbung und crossmedialer Vermarktungsstrategien auf und mündet in praktische Anregungen für Familie, Kindergarten und Schule.

Im 4. Kapitel werden zunächst aus sozialpädagogischer und kinderpsychiatrischer Perspektive Ansichten zum Umgang mit Medien in der Familie entwickelt. Bernward Hoffmann versucht dabei mithilfe von acht Leitfragen zu klären, welche Rolle die verschiedenen Medien im Miteinander der Familienmitglieder spielen. Zu den acht Fragen äußert er jeweils seine medienpädagogischen Überlegungen und lässt sie in erzieherische Anregungen münden, die Eltern auf das Medienhandeln in ihrer Familie beziehen können.

Michael Schulte-Markwort zeigt in seinem Essay über die Kindheit im digitalen Zeitalter auf, dass Kinder heute zwar unter dem Einfluss der Medien eine Reihe von spezifischen Störungen entwickeln können. So scheint es, dass die psychosomatischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr in Deutschland gegenwärtig zunehmen. Doch ob intensive Mediennutzung dabei eine wesentliche Rolle spielt, lässt sich nur schwer erkennen. Dies ist allerdings kein Grund,

die Bedeutung der Medien zu bagatellisieren. Aber es ist auch kein Grund ihre Bedeutung zu dramatisieren, weil es der überwältigenden Mehrheit der Kinder gelingt, sich in unserer Mediengesellschaft gut zurechtzufinden und selbstbewusst zu handeln.

Aus medienpädagogischer Sicht setzen sich Norbert Neuß und Wolfgang Schill im letzten Beitrag dieses Kapitels mit Aussichten zum Umgang mit Medien in der Familie auseinander, indem sie die prognostische Frage stellen: „Wie werden Familien in Zukunft mit Medien umgehen?“ Zu dieser nur schwer zu beantwortenden Frage stellen sie drei Thesen zur Diskussion: 1. Die Familie wird in unserer Gesellschaft ihren hohen Stellenwert im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen behalten. 2. Die technischen Medien der Kommunikation werden für Familien nicht nur „handhabbarer“, sie werden für Familien auch neue kommunikative Herausforderungen und Problemlagen mit sich bringen. 3. Die Aneignung von Medienkompetenz erweist sich für Familien als ein wesentliches Erziehungsziel, das man durch bewusste Zusammenarbeit mit pädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten, Schule, Jugendhilfe und sozialpädagogischer Familienhilfe wirkungsvoll anstreben kann.

Den Abschluss des Bandes bildet im 5. Kapitel die Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendschutz. Im Beitrag von Sebastian Gutknecht, der den rechtlichen Rahmen für die gefahrlose Mediennutzung skizziert, werden die wesentlichen Regelungen zum Schutz vor problematischen Inhalten sowie zum Schutz vor Verletzungen der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Dabei setzt er auf einen aufgeklärten, verantwortungsvollen und hilfsbereiten Mediennutzer, der nicht nur sich selbst schützt, sondern auch für andere Nutzer einsteht.

Literatur

Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K. (1996): Familienmitglied Fernsehen. Opladen.

Merten, K. (2008): Medien und Wirklichkeit. In: Sander, U./von Gross, F./Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden S. 479–487.

1 Theoretische Grundlagen

Norbert Neuß

Medien in Kindheit und Familie

Medien in der Kindheit sind für die Kinder so selbstverständlich wie ein Toaster oder ein Auto. Sie sind umgeben von Medien, sie beobachten ihre Eltern bei der Mediennutzung und sie nutzen Medien schon sehr früh. Meistens beginnt es mit den nur wenige Seiten umfassenden Plastikbilderbüchern, die angeschaut oder in den Mund genommen werden. Später wird das Aufwachsen dann mehr und mehr auch durch elektronische Medien begleitet bzw. beeinflusst. Folgende Erfahrung schildert eine Mutter: „Heute kam meine sechsjährige Tochter aus dem Kindergarten und sagt zu mir „Ich will ein Antendo". Ich bin überrascht. „Was willst du?". Sie antwortet bestimmt: „Na, ein Antendo. Das haben andere Kinder auch zu Weihnachten bekommen." Ich verstehe langsam. Es geht um „Nintendo-DS", die kleine Computerspielkonsole. Ich gebe mich zögerlich. Es fallen Bemerkungen wie „vielleicht später mal" oder „vielleicht zum Geburtstag". Meine Tochter lässt nicht locker. „Dann will ich ein Handy-Spiel machen". Ich antworte ihr, dass ich gar kein Handyspiel habe, wir also auch keins spielen können. Das ist eine kleine Alltagssequenz, die bereits einige Themen familiärer Medienerziehung andeutet:

- Die Kinder und Freunde der Gleichaltrigengruppe setzen Maßstäbe, die nicht unbedingt den Maßstäben der Eltern entsprechen müssen,
- die Wünsche sind schon sehr früh mediale „Konsumwünsche", die Eltern nicht bedienen wollen (oder können);
- Reaktionen auf diese Wünsche: Kinder tragen ihre Wünsche in die Familie und Eltern müssen darauf kompetent erzieherisch reagieren und
- Fragen nach dem Sinn und Zweck von Medien in der Kindheit entstehen: Sollte das Kind nicht einen offenen Zugang zu Nintendo und Handy bekommen?

Aus der Sicht der Erwachsenen und Eltern ist die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder Medien begegnen, viel weniger selbstverständlich. Medien liefern nicht nur Inhalte, die Eltern nicht immer als geeignet für ihre Kinder ansehen, sondern sie bekommen auch im Familienalltag einen festen Platz eingeräumt. Gerade junge Eltern und Familien haben eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität für Themen der Erziehung. Dies führt nicht selten zu der Frage, welchen Einfluss die Medienangebote auf die Entwicklung und Sozialisation ihrer Kinder haben. Hier herrschen auch Vorbehalte und Ängste vor, ob nicht die Mediennutzung zu einer passiven Haltung führt und ob nicht zu frühe Mediennutzung gar zu gesundheitlichen, sprachlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen führt.

Wenn es um die Beschreibung der Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden geht, kann dies nur unter Einschluss der Medien und ihrer individuellen Nutzung geschehen. Medien gehören als Sozialisationsinstanz zentral zur Kindheit und zur Jugendphase dazu. Medienangebote und Mediennutzung müssen daher vor dem Hintergrund weiterer gesellschaftlicher Entwicklungen und ihrer Wechselwirkungen betrachtet werden.

Veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Kindheit hat sich stark verändert. Die Veränderungen von Kindheit heute lassen sich mit folgenden Stichworten umschreiben: Reduktion von Eigentätigkeit, Mediatisierung der Erfahrung, Expertisierung der Erziehung, Zeitknappheit der Bezugspersonen, inselhaftes Raumerleben, geringe Verantwortungserfahrung, geringe gefahrlose Erkundung des sozialen Nahraums, Verringerung der eigenständigen Bewegungsfreiheit, Reduktion von primären Bezugspersonen (Geschwistern, Großeltern) sowie teilweise Wohlstandsverwahrlosung (viel materielle und wenig emotionale Zuwendung). Zwei Bereiche möchte ich hier etwas ausführlicher umschreiben:

Veränderungen der Familienbeziehungen

Sozialwissenschaftliche FamilienforscherInnen konnten Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse von Familienstrukturen und -beziehungen zeigen, die deutlich zum gesellschaftlichen Wandel beitragen. So ist die Kinderzahl pro Ehe im 20. Jahrhundert von durchschnittlich vier auf 2015 1,47 Kinder pro Familie gesunken. Die erhöhte Anzahl von Ein-Kind-Familien hat dazu geführt, dass viele Kinder heute ohne Geschwister aufwachsen, was gleichzeitig die gestiegene Bedeutung der Gleichaltrigen erklärt. Als Gründe für die abnehmende Kinderzahl wird u. a. die Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungszeiten genannt. Neben der traditionellen Ehe hat die Anzahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften zugenommen. Vor diesem Hintergrund haben sich neue Familienformen und Partnerschaftsmodelle entwickelt, die die „traditionelle Familie" (Elternpaar mit zumindest einem Kind) ergänzt haben. Hinzu kommt, dass durch die steigende Scheidungsquote auch zunehmend mehr Kinder betroffen sind. Zugleich kommt es häufiger zu Wiederverheiratungen, daher haben heute zahlreiche Kinder Stiefväter oder Stiefmütter. Die höheren Mobilitätsanforderungen der Berufswelt haben die sogenannte „Commuter-Familie" (Commuter = Pendler) hervorgebracht, bei der die Ehepartner aus arbeitsmarktbedingten Gründen räumlich voneinander getrennt in zwei Haushalten leben und lediglich am Wochenende gemeinsame Zeit verbringen. Dieser Familientyp stellt an die Kinder neue Anforderungen und belastet sie. Aufgrund der arbeitsmarktbedingten Anforderungen und der damit verbundenen Mobilisierung leben die Großeltern oftmals in einem anderen Haushalt und stehen zur Entlastung der familiären Anforderungen nicht unmittelbar zur Verfügung. Somit ist die Situation der Kinder durch die Abnahme primärer Bezugspersonen (Vater und Mutter, Geschwister, Großeltern) gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund nehmen die Bedeutung der sekundären Bildungs- und Sozialisationsinstanzen (Kindergarten, Schule, Gleichaltrigengruppe) sowie die der Medienangebote zu.

Spiel- und Kommunikationsmöglichkeiten im sozialen Nahraum

Der Lebensraum von Kindern hat sich vor allem durch die Ausdehnung des Autoverkehrs und der damit zusammenhängenden Folgen (mehr Parkflächen, Straßen, Parkhäuser, Garagen) gravierend verändert. Kamen 1950 noch auf 1000 Einwohner 11 Autos, so sind es im Jahr 2016 über 500, d. h. über 50 Millionen angemeldete PKW (inkl. LKW) in der Bundesrepublik Deutschland. Mit der Ausdehnung von Straßen und Parkflächen sowie dem erhöhten Verkehrsaufkommen geht der Spielplatz Straße selbst in reinen Wohngegenden verloren. Für Eltern bedeutet dies – nicht nur in der Stadt – eine dauernde Angst vor einem Unfall. Parallel zu dieser Entwicklung wurden Kinder auf eigens für sie reservierte, öffentliche Flächen und Spielplätze abgedrängt. Die

normierten Spielgeräte auf diesen Spielplätzen kommen zwar dem Bedürfnis der Erwachsenen nach Sicherheit und Übersichtlichkeit entgegen, nicht jedoch dem Bedürfnis der Kinder nach Abenteuer und aktiven Gestaltungsmöglichkeiten.

Zur Kompensation fehlender Erlebnis- und Handlungsalternativen in ihrer direkten Lebenswelt nutzen Kinder auch verschiedene Medienangebote. Von den vier- bis fünfjährigen Kindern haben bereits 7 % (miniKIM 2014) einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer. Dies führt zu einer längeren täglichen Mediennutzung – auch in den späten Abendstunden. Ebenso nimmt die Nutzung des Computers als Spiel- und Lerninstrument quantitativ zu. Medien üben nicht zuletzt deshalb eine so große Faszination aus, weil die Lebenswelt der Kinder kaum noch Möglichkeiten unmittelbarer sinnlicher Erfahrungen bietet. Als weitere Reaktion auf fehlende unmittelbare Erfahrungsräume ergibt sich vor allem für Stadtkinder ein „Freizeit-Organisations-Alltag". Die Eltern werden dabei als Fahrdienst in Anspruch genommen, um ihre Kinder vom Tennistraining zum Musikkurs und zur Ballettgruppe zu fahren. Während für ältere Kinder auch öffentliche Betreuungsangebote existieren (z. B. Hort oder Jugendtreff), ist vor allem für Kinder im Vor- und Grundschulalter ein beunruhigender Mangel an autofreien Zonen im sozialen Nahraum zu bemängeln. Kinder brauchen jedoch „erwachsenenfreie" Bewegungs- und Kommunikationsräume für ihre psychische Entwicklung. Bei älteren Kindern ist eine eher steigende Selbstständigkeit zu verzeichnen, sich über die Familie und die Schule hinaus ihre Lebenswelt anzueignen. „Im öffentlichen Raum (auf Straßen und Spielplätzen etc.), in Vereinen und Verbänden (Sport, Musik, etc.) und Jugendeinrichtungen können Kinder mit anderen Kindern in Kontakt treten, ihre Fähigkeiten erproben, Handlungsspielräume erweitern und sich aneinander messen. Teilzuhaben an diesen Kontexten bedeutet aber auch, dass Heranwachsenden bzw. ihren Eltern die hierzu notwendigen Ressourcen (z. B. Zeit, Geld oder Gesundheit) zur Verfügung stehen müssen" (Kinder- und Jugendbericht 2009, S. 100). Zu bedenken ist auch bei dieser Aussage, dass so den Tendenzen zur organisierten und überwachten Kindheit Vorschub geleistet wird.

Kindheit hat sich durch den Wandel von Lebensräumen, gesellschaftlichen Werten, Familienstrukturen und -situationen verändert. Bei zahlreichen Kindern zeigen sich auch körperliche, seelische und soziale Überforderungen hinsichtlich schulrelevanter Kompetenzen wie Wahrnehmungsstörungen, Konzentrationsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten und Aggressivität (vgl. Agi/Hennemann/Hillenbrand 2010). Diese sind zwar nicht allein den „Medien" oder dem „Medienkonsum" zuzuschreiben, dennoch sind mit der Mediennutzung auch bestimmte gesundheitliche Beeinträchtigungen verbunden.

Gesundheitliche Aspekte in der kindlichen Entwicklung

Machen die Medien „dick, dumm, krank?“ Diese Frage nach der Wirkung auf die Entwicklung von Sozialisation und Entwicklung von Kindern ist nicht einfach zu beantworten, denn die zuvor genannten veränderten Sozialisationsbedingungen durchdringen sich gegenseitig und sind kaum „trennscharf“ empirisch zu isolieren. Dennoch gibt es Hinweise aus empirischen Untersuchungen darauf, dass die Art und Intensität der Mediennutzung einen Einfluss auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen nehmen kann. Einige dieser Ergebnisse möchte ich zusammenfassend darstellen:

Die repräsentative KIGGS-Studie weist einen Anteil von 15 % übergewichtiger Kinder und Jugendlicher im Alter von 3 bis 17 Jahren aus. Hinzu kommen 6,3 %, die bereits adipös sind. Das entspricht einem Anstieg gegenüber Daten aus den Jahren 1985 bis 1999 um 50 % (vgl. KIGGS 2007). Schlack merkt dazu an: „Fernseh- und Medienkonsum im Kindes- und Jugendalter – insbesondere in unkontrolliertem und hohem Ausmaß – steht in begründetem Verdacht, sich ungünstig auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auszuwirken. In der Literatur wird überwiegend die Meinung vertreten, dass hoher Fernsehkonsum die Wahrscheinlichkeit übergewichtig zu sein und bereits in der Kindheit und Jugend an Gesundheitsproblemen zu leiden, erhöht“ (Schlack 2007, S. 161).

„Untersuchungen an Vorschulkindern bestätigen den Trend: je mehr Kinder täglich fernsehen, desto häufiger lassen sich Defizite im Bereich der motorischen und visumotorischen (Hand-Auge-Koordination) Fähigkeiten sowie der Sprachentwicklung feststellen“ (ebd., S. 162).

„Unbestreitbar ist jedoch, dass die motorischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in den letzten 25 Jahren abgenommen haben. Stark zugenommen hat hingegen die Häufigkeit von Störungen der Sprachentwicklung“ (ebd., 157).

„Zum anderen ist bei Heranwachsenden eine Verschiebung von den somatischen Erkrankungen zu psychischen Auffälligkeiten zu beobachten. Entwicklungsstörungen (z. B. Sprachentwicklungsstörungen), emotionale Störungen (z. B. depressive und Angststörungen etc.) sowie Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Aufmerksamkeitsstörungen, Gewaltbereitschaft, Alkohol- und Drogenmissbrauch etc.) stellen zunehmend eine Herausforderung für Eltern, Erzieherinnen oder Lehrer dar.“ (Kinder und Jugendbericht 2009, S. 78).

„Ennemoser et al. [2003] stellten in ihrer 4-jährigen Längsschnittuntersuchung zum Einfluss des Fernsehkonsums auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen fest, dass Grundschulkinder mit niedrigem Sozialstatus höhere Fernsehzeiten und schwächere Sprach- und Lesekompetenzen aufwiesen. Überraschend war, dass vielsehende Kinder mit hohem sozioökonomischen Status in ihren Leistungen besonders schlecht abschnitten“ (Schlack 2007, S. 159).

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit für eine verantwortungsbewusste Medienerziehung und eine ausgewogene Freizeitgestaltung in der Familie.

Mediensozialisation: Heranwachsende in ihrer Medienökologie verstehen

Wenn man sich die Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Familie, dem Kindergarten, der Schule oder der offenen Kinder- und Jugendarbeit anschaut, sieht man sich als erwachsener Partner der Kinder immer wieder dazu herausgefordert, sich auch mit der Medienökologie der Heranwachsenden auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung wird durch aktuelle Medientrends, durch Medienvorlieben der Kinder und Jugendlichen, durch neue Medientechniken und deren als problematisch wahrgenommener Nutzung angestoßen. In konkreten pädagogischen Handlungssituationen sind Medien und ihre Inhalte oftmals der „Stein des Anstoßes“. Auch wenn dies zunächst eine defensive Argumentationslinie ist: Von Eltern und PädagogInnen werden Medien häufig als Behinderung bei der Umsetzung einer verantwortungsvollen Erziehung und einer identitätsfördernden Bildung gesehen. Diese Suche ist sowohl durch Besorgnis als auch durch Interesse motiviert. Natürlich fragen sich Eltern und PädagogInnen, ob und inwiefern Kinder eine eigene Identität in einer Medien- und Informationsgesellschaft ausbilden können, die eben auch fragwürdige Orientierungen, gesundheitliche Folgen, problematische Vorbilder, Informationen und Handlungsmuster anbietet. Insgesamt geht es bei dieser Suche darum, eine Balance zwischen „Verteufelung“ und „Verharmlosung“ zu finden.

Eine wichtige Erkenntnis ist auch, dass Medienangebote heute netzartig verbunden sind (Medienkonvergenz). Beispielsweise sind diejenigen Internetseiten für Kinder besonders interessant und frequentiert, die ihre beliebten Fernsehsendungen darstellen oder aufgreifen. Als Fan der Fernsehsendung „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“ würde man beispielsweise dann auf www.gzsz.de gehen, um dort u. a. Zusatzinformationen zum Verlauf der Geschichte zu bekommen oder im GZSZ-Shop Fanmaterialien zu bestellen. Insofern verwundert es nicht, dass entsprechend der Beliebtheit der Fernsehsender KI.KA und Super RTL

auch die Internetseiten dieser Sender (www.kika.de und www.toggo.de) bei Kindern am beliebtesten sind. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass bei der Medienerziehung nicht einzelne Medien getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern man von einer „kindlichen Medienökologie" auszugehen hat. Diese vernetzte Mediennutzung mit der Kinder aufwachsen, wird zwar vom Medienmarkt vorstrukturiert, aber Kinder schaffen sie auch selbst, indem sie ihre Interessen und Themen ausdrücken und kommunizieren.

Mediensozialisation

„Sozialisation ist der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet" (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51).

In Abgrenzung zu erzieherischen Prozessen, die eher einer bewussten Planung und Reflexion unterliegen (sollten), finden Prozesse der Sozialisation einfach statt. Zur Sozialisation gehören alle Vorgänge und Einflüsse, in deren Verlauf Heranwachsende zu aktiven Angehörigen einer Gesellschaft und Kultur werden. Sozialisation ist also der umfassendere Begriff, zu dem auch die Sozialisationsinstanz „Medien" gerechnet wird. Die Sozialisationsinstanzen haben unterschiedliche Sozialisationseffekte im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sie nehmen Einfluss auf die kognitiven, sprachlichen, emotionalen, moralischen und politischen Vorstellungen und Kompetenzen von Menschen. Durch Prozesse der Sozialisation gewinnt das Individuum seine Identität als eine in der Gesellschaft handlungsfähige Persönlichkeit. Der Prozess der Sozialisation ist durch zwei unterschiedliche Vorgänge zu beschreiben: Vergesellschaftung und Besonderung. Mit Vergesellschaftung sind die Prozesse der Übernahme und Verinnerlichung (Internalisierung) von soziokulturellen Werten, Verhaltenserwartungen und sozialen Rollen gemeint („Weil alle ein Nintendo-DS haben, will ich auch eins haben"). Mit Besonderung sind Prozesse der individuellen Auseinandersetzung mit den Angeboten und Einflüssen der Gesellschaft gemeint, die zur Einzigartigkeit des Menschen führen und diese erkennen lassen. Beide Prozesse lassen sich bei Heranwachsenden in ihrer Medienökologie beobachten.

Eine besondere Rolle nimmt dabei das Angebot von Weltbildern durch Medien ein. Medien konstruieren die soziale Wirklichkeit wesentlich mit. Sie bereiten sie nach bestimmten medienimmanenten Regeln auf (Personifizierung, Katastrophenorientierung, Emotionalisierung, Visualisierbarkeit usw.). Die Konstruktion dieser Weltbilder oder medialen „Deutungsmuster" kann man anhand geschlechtsspezifischer,

politischer, ästhetischer oder ethisch-moralischer Orientierungen verdeutlichen. Offensichtlich wird dies bei der idealisierten Darstellung von Körperbildern in den Medien (vgl. Neuß/Große-Loheide 2007). Wenn wir es nun im Rahmen von Bildungs- und Erziehungszusammenhängen für notwendig halten, Kindern und Jugendlichen bei der Suche nach einer eigenständigen Identität behilflich zu sein, dann müssen diese medialen Wirklichkeitskonstruktionen von Erwachsenen wahrgenommen werden, um sie entsprechend einordnen, relativieren und reflektieren zu können. Dabei geht es in Erziehungs- und Bildungssituationen darum, Medien zwar als Möglichkeiten von Informations- und Erfahrungsgewinnung anzuerkennen, aber dennoch ihre Darstellungs-, Informations-, Distributions- und Manipulationsmuster wahrzunehmen. Im Hinblick auf die Wirkung von „Körperdarstellung in den Medien" auf Heranwachsende beschreibt Baumann (vgl. 2007, S. 64 f.) z. B., dass körperbezogene Inhalte wie Modefotos mit extrem schlanken Darstellerinnen auch die Einstellungen zum eigenen körperlichen Ideal beeinträchtigen. „Dies wiederum kann auf das Selbstbild zurückwirken und in eine Manipulation des eigenen Ernährungsverhaltens münden." Derartige medial konstruierte Weltbilder bedürfen pädagogischer Reflexionsprozesse, die bei Kindern und Jugendlichen auch durch produktive Medienarbeit angeregt werden kann.

Medien in der Informations- und Wissensgesellschaft

Wie schon erwähnt, spielen Medienerfahrungen – sei es mit den pädagogisch akzeptierten Bilderbüchern und Hörspielkassetten, aber auch mit Kinderfernsehen und dem wachsenden Angebot an Computerlernspielen – für Heranwachsende eine immer bedeutendere Rolle. In allen Medienangeboten, ob im Fernsehen, im Internet oder im Radio gibt es heutzutage für Heranwachsende pädagogisch sinnvolle Bildungsangebote. Und in der Tat lernen Kinder und Jugendliche heute mit und aus Medien eine ganze Menge. Neben den medientechnischen Anwendungsfähigkeiten, die sie auch später in der Schule und in der Ausbildung benötigen, lernen Kinder heute aus Medien auch vielfältiges Sachwissen kennen. Der kompetente Umgang mit Medien gilt in unserer Informations- und Wissensgesellschaft als Schlüsselqualifikation. Manche werten die sogenannte Medienkompetenz sogar als vierte Kulturtechnik. So sind die neuen Medien in fast allen Berufen und vielen Alltagszusammenhängen unumgänglich. Wer moderne Medien nicht bedienen und verstehen kann, gilt als „medialer Analphabet".

Medienerfahrungen in der Entwicklung von Heranwachsenden

Die medienpädagogische Rezeptionsforschung (vgl. Charlton/Neumann 1992; Bachmair 1994; Neuß 1999) hat gezeigt, dass Medienangebote von Kindern in sehr individueller Weise verarbeitet werden. Kinder

suchen in den Medien auch Inhalte, die ihnen Hinweise zur Bewältigung von entwicklungsbedingten Themen oder aktuellen Problemlagen liefern. Der Begriff „Thema" soll verdeutlichen, dass die Wahrnehmung durch eine individuelle Bedürfnisstruktur gelenkt wird, die durch bestimmte psychodynamische Prozesse beim Medienrezipienten bestimmt ist. Trotz individueller Medienaneignung treten folgende handlungsleitende Themen in den medienbezogenen Äußerungen der Kinder immer wieder auf (vgl. Neuß 1999):

Kleinsein und Großwerden: Identifikation läuft bei Kindern häufig über die Perspektive der Kleinen. Für Kinder gliedert sich danach die Welt in Kleine und Große, in Zwerge und Riesen, in Mächtige und Ohnmächtige. So entsteht der Wunsch, die eigene Kleinheit zu überwinden, schnell groß zu werden, um die damit wahrgenommenen Privilegien (mehr zu dürfen oder zu können) auch zu genießen. Ganz unterschiedliche Medien bieten für dieses Thema ihre Geschichten an.

Gerechtigkeit und Moral: Kinder wachsen in eine Kultur hinein, in der sie sich auch mit den dort bestehenden Wert- und Normvorstellungen auseinandersetzen müssen. In ihrer Entwicklung setzen sie sich immer auch mit Fragen nach Moral, Regeln und Gerechtigkeit auseinander.

Alleinsein oder Trennung: Verlassensein oder -werden ist ein Thema, mit dem sich Kinder in vielfältigster Form auseinandersetzen. Auch Medien- und Märchengeschichten wie *König der Löwen* oder *Hänsel und Gretel* konfrontieren Kinder mit diesen Fragen. Im Zusammenhang damit steht häufig das Gefühl der Ohnmacht, einer Situation schutzlos ausgeliefert zu sein oder keinen Einfluss zu haben.

Geschlechtlichkeit: Fragen nach dem eigenen Geschlecht und den damit zusammenhängenden Erwartungen, Verhaltensweisen und Äußerlichkeiten werden bereits im Vorschulalter thematisiert und formieren sich bereits im Alter von fünf bis sechs Jahren. Laut Schnack/Neutzling haben Jungen bei dem Prozess der Suche und Ausformung der eigenen Geschlechtsrollenidentität mehr Schwierigkeiten als Mädchen.[1] Weil Jungen die realen oder „echten" Vorbilder fehlen, benutzen sie auch mediale Vorbilder, um diese Fragen zu thematisieren.

Tod und Sterben: Kinder werden nicht nur in den Medien mit Tod und Sterben konfrontiert, sondern auch Religion oder Märchen themati-

1 Aus statistischer Sicht versteht man unter Familien alle Eltern-Kind-Gemeinschaften mit mindestens einem im Haushalt lebenden minderjährigen Kind. Eltern mit mehreren minderjährigen Kindern sind hier genauso inbegriffen wie Eltern, die minder- und volljährige Kinder im Haushalt betreuen.

sieren diese Frage auf ihre jeweils spezifische Art. Jedoch ist es zumeist weniger das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit, sondern vielmehr das Verwundertsein und die Suche nach Erklärungen, die Kinder hier beschäftigt. Kinder werden auch im Alltag unvorbereitet und spontan mit derartigen Themen konfrontiert.

Soziale Ängste: Kinder erleben die Spannung, sich nach und nach von den Eltern zu lösen, eine eigene Identität aufzubauen und damit auch die symbiotische Nähe zu ihnen immer mehr zu verlassen. Jeder Schritt der Autonomie stellt auch eine Entfernung zu den Eltern her. Die eigene Position zu finden, bedeutet für Kinder, sich einerseits etwas zu trauen bzw. zuzutrauen und andererseits das Vertrauen auf Geborgenheit und Liebe nicht zu verlieren. Dieser fein zu balancierende Prozess wird häufig von Medienfiguren wie Pumuckl, Pippi Langstrumpf oder Ronja Räubertochter begleitet, die die Autonomiebestrebungen von Kindern unterstützen. Mit dem „Sichwidersetzen" können auch Ängste des Liebesverlustes oder Liebesentzugs in Verbindung stehen.

Beziehungen: Mit der zunehmenden Selbstständigkeit und der Erweiterung der Erfahrungsräume stellen Kinder auch Kontakte und Beziehungen zu anderen Erwachsenen und Kindern her. Hier stellen Kinder fest, dass sie nicht aufgrund einer familiären Beziehung gemocht und anerkannt sind, sondern weil sie in ihrer Persönlichkeit und ihrer Art akzeptiert werden. Im Alltag der Kinder zeigt sich dies bei der Suche nach Freundschaften, gemeinsamen Interessen oder Gruppenzugehörigkeit (eine „Bande gründen"). Aber auch innerfamiliäre Beziehungen werden mit Hilfe von Medien thematisiert und sind für Kinder besonders dann von Bedeutung, wenn sich die gewohnte Familienkonstellation ändert. Nicht selten entsteht mit der Geburt eines Kindes bei dem älteren Kind Eifersucht auf Geschwister (eigenen Raum oder Besitz „verteidigen"), weil sich die emotionale Zuwendung auf zwei Kinder verteilt.

Gerade Kinder benutzen also Medien, um diese entwicklungsbedingten Themen zu bearbeiten. Die Bearbeitung geschieht zumeist unbewusst, indem Medienhandlungen oder auch Medienfiguren in den familiären Alltag spielerisch integriert werden. Wenn dies geschieht und den Eltern auffällt, können sie oftmals an diesen Medienspuren im Alltag auch Hinweise auf die Themen des eigenen Kindes finden. Das Beobachten der Medienspuren kann somit auch helfen, das eigene Kind besser zu verstehen.

Schritte zum Verstehen und Handeln in Familien

Gibt es einen richtigen Umgang mit Medien? Dieser Frage möchte ich mit einem Gespräch von einem Elternabend im Kindergarten begeg-

nen. Ein Vater, nennen wir ihn Herr Meier, erzählt Folgendes: „Da gibt es auch Samstage, wo es schon mal um fünf Uhr losgehen kann oder vielleicht noch früher. Und man ist schon mal froh, dass bei RTL so um sechs Uhr dann Kinderprogramm kommt. Dort habe ich dann auch schon mal eingeschaltet. Es gibt da wirklich ein bis zwei Stunden Programm, das kann man den Kindern wirklich vorsetzen, Zeichentrickserien und so weiter." Daraufhin sprechen viele der zuhörenden Eltern und Erzieherinnen durcheinander. Eine Erzieherin fragt irritiert nach, ob er „morgens" meine. Der Vater antwortet daraufhin: „Morgens ab sechs, man muss dann noch nicht aufstehen." Viele Eltern sind empört und Herr Meier ergänzt: „Das muss man sich als Eltern schon eingestehen, da ist dann mit dem Fernsehen schon mal ein Aufpasser da. Gerade die Älteste, die guckt morgens früh schon mal ihre (Herr Meier überlegt) ... Was gibt es denn da alles? Ich kenn' das nicht auswendig."

Und was meinen Sie? Meldet sich bei ihnen ein „Nein, so etwas darf doch wohl nicht sein!" oder aber eine Meinung wie: „Der sagt endlich mal, wie es auch in den Familien aussieht!" Beginnt in der Familie von Herrn Meier die „Medienverwahrlosung", von der in letzter Zeit die Rede ist?

Im Folgenden werden zunächst medienerzieherische Aufgaben in der Familie beschrieben. Die Grundüberlegung dabei ist, dass medienerzieherisches Verhalten in der Familie sich auch mit der Mediennutzung und dem Alter der Kinder verändert, also Eltern vor immer neue medienerzieherische Herausforderungen stellt. Das medienerzieherische Verhalten ist also bei Vorschulkindern anders als bei Grundschulkindern. Natürlich sind die Übergänge dieser folgenden Tabelle fließend und sie kann auch nur eine grobe Orientierung sein. Im Anschluss an die Tabelle werden Schritte genannt, die Familien bei der Suche nach einem verantwortungsvollen Medienumgang unterstützen können.

	Medienerzieherische Herausforderungen und Aufgaben in der Familie
unter 3-Jährige	■ Bewusstsein dafür entwickeln, dass die familiäre Mediennutzung die Mediennutzung der Kinder prägt ■ elektronische Medien auf ein Minimum reduzieren ■ Bilderbücher und Bilderbuchgeschichten im umfassenden Gebrauch zur sprachlichen Anregung nutzen ■ Hörmedien (Musik/einfache kurze Hörgeschichten) gezielt zur sprachlichen und musikalischen Anregung oder Entspannung nutzen
Vorschulkinder 3 bis 6 Jahre	■ für eine ausgewogene Mediennutzung durch Regeln und alternative Handlungsmöglichkeiten sorgen ■ Kriterien für qualitativ hochwertige Medienangebote entwickeln bzw. medien – erzieherische Hilfen kennen (z. B. Flimmo, Schau-Hin usw.) ■ Auswahl und Begleitung der kindlichen Mediennutzung, ■ Verarbeitungsangebote von Medienerlebnissen in Form von Gesprächen oder Spielen machen ■ Mediennutzung auf ein Maß von ca. 30 Minuten am Tag reduzieren ■ Digitale Medien als Sprachanlass und zur Reflexion einsetzen ■ Beginnen, mit Medien aktiv zu experimentieren (Foto, Video, Trickfilm, Malprogramme)
Grundschulkinder 6 bis 12 Jahre	■ Aushandeln und Zutrauen von eigenständigen medialen Nutzungsspielräumen, Einhalten von verabredeten Regeln ■ Aushalten von eigenwilligen medialen Vorlieben und Medienhelden ■ Anleitung und Begleitung von hinzukommenden Medieninteressen (z. B. Nutzung des Internets, Nintendo-DS usw.) ■ Mediennutzung auf ein Maß von ca. 60 Minuten am Tag reduzieren ■ Angebot von erlebnisintensiven und abwechslungsreichen Primärerfahrungen ■ Kinder zur medialen Dokumentation und kreativen Bearbeitung ihrer Erfahrungen ermutigen ■ Reflexion über mediale und nonmediale Alltagsgestaltung anregen
Jugendliche 12 bis 18 Jahre	■ offenes Interesse an den Medienvorlieben von Jugendlichen aufrecht erhalten ■ Diskussion über medientechnische Entwicklungen (z. B. Gesichtserkennung auf dem Handy, persönliche Daten im Web 2.0 usw.) ■ Widerstandsfähigkeit gegenüber Medientrends vermitteln ■ Chatten, Twittern, Surfen: Ansprechen von Gefahren bei der Internetnutzung sowie Verhaltensregeln (z. B. Anonymität aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wahren, Decknamen benutzen, keine Kontakt- oder Adressdaten, Passwörter oder Familiendaten herausgeben) ■ Hinweise auf Kostenfallen bei der Mediennutzung ■ Mediennutzung als identitätskonstituierende Werkzeuge im Rahmen jugendlicher Selbstdarstellung erkennen (z. B. soziale Netzwerke, Handynutzung usw.). ■ den kreativen Mediengebrauch fördern
betrifft Kinder u. Jugendliche	■ Schutz vor entwicklungsbeeinträchtigen/jugendgefährdenden Inhalten (Altersfreigaben beachten)

Sich an die eigene Medienbiografie erinnern
Um vorschnelle Kritik und pauschale Urteile zu verhindern ist es sinnvoll, sich zunächst einmal an die eigenen Medienvorlieben und den eigenen Mediengebrauch „von damals und heute" zu erinnern. Gerade Pädagogen sehen häufig in den elektronischen Medien und ihren Inhalten eine Gefahr, bedenken aber ihre eigene Medienfaszination kaum.

Dazu können Eltern sich folgende Fragen stellen:

- „Welche Medien habe ich früher gern genutzt?"
- „Wie und wo habe ich als Kind Medien genutzt?"
- „Was waren meine Lieblingssendungen oder -bücher?"
- „Mit wem habe ich gern ferngesehen?"
- „Welche Fernsehfiguren waren mir wichtig?"
- „Welche Medien habe ich früher auch mal ‚heimlich' benutzt?"

Wenn Sie an die Fragen denken, kommen Ihnen vielleicht längst vergessene Situationen oder Mediengeschichten in den Sinn. Manche erinnern sich vielleicht an das Lesen eines Comics unter der Bettdecke und manche an das erste Kinoerlebnis. Nur wenn man sein eigenes Verhältnis zum Mediengebrauch geklärt hat und bereit ist, es laufend zu überprüfen, kann man eine verantwortungsvolle, realistische Perspektive einnehmen.

Die Medienvorlieben der Kinder verstehen lernen
Ausgehend von dem Bewusstsein unserer eigenen Medienbiografie können wir uns verständnisvoller den Medienvorlieben der Kinder zuwenden und herausfinden, was sie fasziniert. Dazu müssen wir uns auf die Interessen der Kinder einlassen und nicht mit pauschalen und schnellen Urteilen die Medienlieblinge der Kinder verurteilen. Gehe ich mit der inneren Haltung an die Medienlieblinge der Kinder heran, dass es sich um den „letzten Schrott" handelt, dann werde ich auch keinen Zugang zu der Medienwelt der Kinder bekommen. Setzen Sie sich also aktiv mit den Medienvorlieben auseinander, indem Sie sich die Medien und ihre Inhalte erklären lassen.

Dabei kann man die Aufgabe der Eltern und PädagogInnen aber nicht auf das „Verstehen" der Kinder und ihrer Mediennutzung reduzieren. Kinder wachsen in eine Welt hinein, in der die Interessen von Kindern auch instrumentalisiert und geschickt ausgenutzt werden (Werbung, Kaufappelle usw.). Es wäre naiv und gewissermaßen auch verantwortungslos, die unterschiedlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen zu übersehen. Eltern, Familien und Medienpädagogen sind

hier kompetente „Anwälte“ bei der Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen.

Medien bedienen unterschiedliche Bedürfnisse

Wir Erwachsenen nutzen verschiedene Medien, um die unterschiedlichsten Bedürfnisse zu befriedigen. Da werden die Nachrichten angeschaltet, um sich über die Politik oder das Wetter zu informieren, da wird das Autoradio eingeschaltet, um die langweilige Fahrt zu verschönern, da wird der „Liebesfilm“ angeschaut, um in eine andere Welt einzutauchen oder sich zu entspannen und da wird das Handy benutzt, um einen kleinen Geburtstagsgruß zu versenden. Auch Kinder und Jugendliche leben mit der Vielfalt der Medien und nutzen diese aktiv für ihre Bedürfnisse, so z. B.: Kommunikation, Unterhaltung, Zeitvertreib, Entspannung und Information. Bei genauer Beobachtung können wir vielfach feststellen, dass viele Heranwachsende die Medien aktiv und selbstständig nutzen.

Kinder nutzen Medieninhalte auch um:

- sich zu informieren: Fernsehsendungen, Internetportale, DVD;
- zu reflektieren: eigene Entwicklungsthemen oder aktuelle Problemlagen bearbeiten;
- sich zu entspannen und Spaß zu haben: Unterhaltung ist ein legitimer Nutzungsgrund;
- mit anderen zu kommunizieren: Medien bieten für Kinder einen gemeinsam geteilten Erlebnisraum;
- Kontakte zu schließen: Freundschaften und Bekanntschaften werden heute auch in sozialen Netzwerken richtig geschlossen;
- sich zu beteiligen: Medien bieten auch die Möglichkeit über Themen zu diskutieren. Kinder partizipieren über Chats und eigene Kinderwebsites an diesen Themen und Diskussionen.

Kindern eine Orientierung bieten

Neben dem Vertrauen darauf, dass Kinder und Jugendliche die Medien selbstständig und sinnvoll nutzen, sind wir Erwachsene jedoch auch verantwortliche Vorbilder für die Heranwachsenden. Unser Medienverhalten liefert den Kindern unmittelbare Orientierung. So wie Eltern mit den unterschiedlichen Medien umgehen, lernen es auch die Kinder – im positiven wie im negativen Sinne. Um sich in der Vielfalt der medialen Inhalte und Möglichkeiten zurechtzufinden, benötigen Kinder unsere Orientierungshilfen. Dabei geht es nicht darum „die Medien“ zu verdammen, sondern die Stärken und Schwächen, die Chancen und Gefahren der unterschiedlichen Medien zu erkennen. „Medienerzie-

hung“ richtig verstanden soll zeigen, wann es sinnvoll ist, bestimmte Medien zu nutzen, und wie diese Medien wirken.

Wenn wir selbst kaum auf eine Fernsehsendung verzichten können, können wir dies auch nicht glaubwürdig von unseren Kindern verlangen. Wer dagegen als Erwachsener auch mal auf eine Sendung verzichten kann, weil gerade ein interessantes Gespräch stattfindet oder das gemeinsame Abendessen noch nicht beendet ist, der kann das Gleiche auch von seinen Kindern fordern. Die nötige Voraussetzung dafür ist, gegenüber sich selbst und auch gegenüber den Kindern „Nein“ sagen zu können – also den Fernseher, den Computer oder das Videospiel gelegentlich zugunsten einer anderen Freizeitaktivität auszuschalten.

Folgende Hinweise würden sicherlich auch Herrn Meier aus der einleitenden Geschichte Orientierung bieten:

- Medien sind keine „Babysitter“. Einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien lernen Kinder aber nur, wenn wir ihnen nach und nach die Verantwortung für ihr (Medien-)Handeln zugestehen. „Nach und nach“ bedeutet aber, in der Familie einen Aushandlungsprozess über die Medieninhalte und die zeitliche Nutzung zu führen und Absprachen zu treffen.
- Verbote sind nötig: Medienverbote sind für Kinder an den Stellen nötig, wo gesetzliche Kinder- und Jugendschutzbestimmungen bestehen. Das betrifft z. B. im familiären Bereich Videofilme und Computerspiele, die Altersbeschränkungen unterliegen, sowie Fernsehbeiträge, die durch ihre späte Sendezeit als für Kinder ungeeignet gekennzeichnet sind.
- Medien sind keine Machtinstrumente in der Familie: Eltern sollten es vermeiden, Medien zur Belohnung oder Strafe einzusetzen, weil dadurch das Medium aufgewertet wird. Auch generelle Medienverbote bewirken in der Regel das Gegenteil.

Medien mit den eigenen Kindern genießen und praktisch ausprobieren

Zum Schluss sollten wir nicht vergessen, dass viele Medien „Spaß“ machen. So wie wir die Welt mit unseren Kindern fantasievoll, interessiert und Spaß bringend erkunden, sollten wir es auch mit den verschiedensten Medien tun. Um ihre Chancen und Gefahren einschätzen zu können, müssen wir uns auch dem Mediengebrauch der Kinder zuwenden. Mehr noch: Wir können unsere Kinder durch Gespräche, eigenes Handeln und praktischen Umgang zu einem verantwortungsvollen Medienumgang erziehen. Gerade der praktische Umgang mit den Medien in der Familie ermöglicht es den Kindern, auch die gestal-

terischen Möglichkeiten der verschiedenen Medien zu erkennen. Dazu möchte ich nur stichwortartig einige Anregungen geben:

- Legen Sie schon mit Kleinkindern eine Fotoschachtel an, zu der sie selbstständig Zugang haben. Medien sind nämlich Erzähl- und Erinnerungshilfen.
- Wenn Sie einen Kassettenrekorder oder ein anderes Tonaufzeichnungsgerät haben, machen Sie doch mal ein Geräuschequiz. Jedes Familienmitglied darf „heimlich" unterschiedliche Geräusche aufnehmen. Wer errät die meisten Geräusche?
- Benutzen Sie Ihre Videokamera nicht nur zum Dokumentieren Ihrer Kinder, sondern gestalten Sie zusammen mit Ihren Kindern eine kleine Geschichte. Sie können mit der „Vertonung und Verfilmung eines Bilderbuches" beginnen und dann eine eigene Geschichte erfinden und aufnehmen.

Durch derartige Aktivitäten erleben Kinder, dass man Medien auch zum Ausdruck eigener Gedanken und Erfahrungen nutzen kann. Medien sind nicht nur zum Konsumieren da, sondern man kann mit ihnen kreativ und gestalterisch umgehen.

Handlungsalternativen anbieten

Medien gewinnen dann magisches Interesse, wenn keine Erlebnis- und Handlungsalternativen angeboten werden. Hier kann ein Teufelskreis für eine Vielnutzerproblematik entstehen. Wenn keine alternativen Freizeitangebote gemacht werden, wird die Mediennutzung zu einem besonders interessanten Zeitvertreib. Die so entstehende soziale Isolierung kann dazu führen, dass die Motivation für das Zugehen auf neue Erfahrungsbereiche eingeschränkt ist und dann gelegentlich Suchtzustände zu beobachten sind. Hier sind Eltern gefragt, klare Grenzen für Kinder und Heranwachsende zu setzen und für eine ausgewogene Freizeitbeschäftigung zu sorgen. Neben der Mediennutzung sind das: Spiel, körperliche Aktivität, ästhetisch-gestalterische Angebote, Sozialkontakte oder auch andere Aktivitäten.

Medienkompetenz

Gerade in den letzten Jahrzehnten ist es der Medienpädagogik gelungen, neben einer defensiven Sichtweise (Orientierung an Problemen, die durch Medien entstehen oder ihnen zugeschrieben werden) eine konstruktive Sichtweise zu entwickeln, die die pädagogischen Möglichkeiten und Potenziale der Medien in das Blickfeld einbezogen hat. Dabei wird beachtet, dass die Angebote der Medien als symbolisches Material nicht nur „konsumiert" werden, sondern dass die Menschen als aktive NutzerInnen mit diesem kulturellen Material umgehen und

es darüber hinaus zur Identitätsbildung, Kommunikation und Selbstdarstellung benutzen. Der Verdienst der Medienpädagogik ist es, diese Tendenzen aufzudecken und als Bestandteil der heutigen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu beachten. Mit diesem veränderten Bild von Medienkindheit und Medienjugend entsteht auch ein veränderter pädagogischer Zugang zu den Heranwachsenden und es entstehen der Medienkultur zugewandte pädagogische Handlungsstrategien. Die Medienpädagogik sieht also die Medienerfahrungen der Heranwachsenden oder der Erwachsenen nicht ausschließlich unter defizitären Gesichtspunkten, sondern unter den Aspekten der Reflexivität, Kultivierung und Gestaltung. Das bedeutet nicht, schon davon auszugehen, dass Heranwachsende von vornherein kompetent mit den angebotenen und ausgewählten Inhalten umgehen können. Die Medienbilder dieser Medienkultur können helfen, sich selbst zu thematisieren, die Wirklichkeit zu ordnen, sich in ihnen zu sehen, sie in sich zu sehen oder sich in ihnen sehen zu wollen. Sie können zu Suchbildern für eigene Erfahrungen werden und sie können neue Erfahrungen freisetzen. Dies ist aber nicht voraussetzungslos. Die entsprechende Fähigkeit wird mit dem Begriff „Medienkompetenz" beschrieben. Die Medienerziehung hat die Aufgabe, Medienkompetenz zu vermitteln. Ziel der Medienerziehung ist es, möglichst alle Menschen früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Welt kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich, kritisch und solidarisch handeln zu können. Wo dies nicht geschieht, kann sich die sogenannte Wissenskluft zwischen denjenigen vergrößern, die die neuen Medien für ihre Bildungsziele einsetzen können, und denjenigen, die die Medien unkreativ und monoton verwenden. Nicht nur in diesem Zusammenhang spielt die medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen eine zunehmend wichtigere Rolle.

Literatur

Agi, J./Hennemann, Th./Hillenbrand, C. (2010): Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, S. 44–50.

Bachmair, B. (1994): Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut: Medienerziehung im Kindergarten – Teil 1. Pädagogische Grundlagen. Opladen: S. 171–184.

Barthelmes, J. (1996): Der Beitrag der Medien zur Familienkultur – Gewinn statt Gefährdung? In: Kind Jugend Gesellschaft, (3) 1996, S. 67–81.

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2009) (Hg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Charlton, M./Neumann, K. (1992): Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München.

Döring, N. (2006): HandyKids: Wozu brauchen sie das Mobiltelefon? In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hg.): Machen Computer Kinder dumm? München: S. 45–65.

Duncker, L/Lieber, G./Neuß, N./Uhlig, B. (Hg.) (2009): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Velber.

Eder, S./Neuß, N./Tilemann, F. (1996): Methoden der medienpädagogischen Elternarbeit. In: Aktion Jugendschutz Bayern (Hg.): Alles auf Empfang? Einstiege zur medienpädagogischen Elternarbeit. Familie und Fernsehen. München: S. 8–15.

Eder, S./Orywal, Ch./Roboom, S. (Hg.) (2008): Pixel, Zoom und Mikrofon. Medienbildung in der Kita. Berlin.

Ennemoser, M./Schiffer, K./Reinsch, C./Schneider, W. (2003): Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35 (1), S. 12–26

Feil, C. (Hg.) (2001): Internet für Kinder. Medienpädagogische Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Opladen.

Ferchhoff, W./Neubauer, G. (1997): Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen.

Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, Ch. (Hg.) (aktual. Auflage 2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. München.

Hurrelmann, K./Albert, M. (2007): 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Hamburg.

Kurth, B.-M./Schaffrath-Rosario, M. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS): S. 1–8.

Neuß, N. (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München.

Neuß, N. (2008): Web 2.0 – Mögliche Gewinner und medienpädagogische Herausforderungen. In: Lauffer, J./Röllecke, R. (Hg.). Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit dem Web 2.0. Bielefeld: S. 16–37.

Neuß, N./Große-Loheide, M. (Hg.) (2007): Körper, Kult, Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld.

Peuckert, R. (2008). Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden.

Robert Koch-Institut (Hg.) (2009): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. (www.kiggs.de)

Schlack, H. G. (2004): Neue Morbidität im Kindesalter – Aufgaben für die Sozialpädiatrie. Kinderärztliche Praxis, 75, S. 292–299.

Schlack, R. (2007): Dick, dumm, krank? Zur Beziehung von Bildschirmmedienkonsum und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Neuß, N./Große-Lohheide, M. (Hg.): Körper, Kult, Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld: S. 153–166.

Träger, J. (2009): Familien im Umbruch. Wiesbaden.

Treumann, K. P./Meister, D. M./Sander, U. u. a. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Wiesbaden.

Zacharias, W. (1996): Zwischen Sinnenreich und Medienwelt. Spekulationen für die Kindheit im 3. Jahrtausend. In: Medien Concret – Magazin für die pädagogische Praxis, Heft 1/1996, S. 4–9.

Zehendner, C./Filker, C. (2001): Surfen, chatten, spielen, zappen. Wie sie die Welt Ihrer Kinder besser verstehen. Wuppertal und Kassel.

Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen.

2 Zum medienpädagogischen Umgang mit Leitmedien

Wolfgang Schill

2.1 Fernsehen und Familie

Wie Familien mit dem Fernsehen umgehen

Fernsehen als Erfahrungsangebot in Familien

Als Bettina Hurrelmann Mitte der 1990er-Jahre mit ihren Mitarbeitern eine Studie zum Fernsehgebrauch in Familien veröffentlichte (Hurrelmann u. a. 1996), gab sie ihr den Titel „Familienmitglied Fernsehen". Damit sollte vor allem angezeigt werden, dass „das Fernsehen" als Massenmedium Nr.1 drei bedeutsame Sozialisationsaufgaben übernommen habe:

Erstens beeinflusse es die Organisation des familiären Alltags mit Kindern, zweitens gestalte es die Beziehungen zwischen den Personen mit und drittens vermittle es die soziale und kulturelle Umwelt im Binnenraum von Familien.

Was durch die Studie auch deutlich gemacht wurde, war die plausible Erkenntnis, dass Familien nicht gleich Familien sind und dass sich aufgrund unterschiedlicher Familienformen – beispielsweise Ein-El-

tern-Familien, Zwei-Eltern-Familien mit einem Kind, mit zwei oder mehreren Kindern – auch unterschiedliche Umgangsweisen und Probleme mit dem und durch das „Familienmitglied" Fernsehen ergeben. Dabei spielen dann auch Bedingungen wie Bildung und soziales Milieu, kommunikative Problemlagen oder das pädagogische Konzept einer Familie eine wichtige Rolle. Neben einer mehr oder weniger gut ausbalancierten Fernsehnutzung in Familien wurden allerdings drei große Problembereiche in der Studie sichtbar, die in allen Familienformen auftraten:

- Maßlosigkeit und Orientierungslosigkeit in der Fernsehnutzung (Stichwort: Fernsehen als Alltagskulisse)
- Überfunktionalisierung des Fernsehens für das Familiensystem (Stichwort: Fernsehen als Sinnstifter)
- Problematischer Umgang mit der Freizeit überhaupt (Stichwort: wenige andere Freizeitbeschäftigungen)

Inzwischen sind zwanzig Jahre seit Veröffentlichung der Studie vergangen. In dieser Zeit hat sich die Medienwelt enorm verändert. Im Alltag von Familien spielt heute nicht nur das Fernsehen eine Rolle, auch technische Medien der Kommunikation wie Computer und Internet, Mobilfunk, MP3-Player und Digitalkamera sind mehr und mehr in Haushalte mit Kindern und Jugendlichen eingezogen und spielen im Medienleben von Familien ihre jeweils eigenen oder aufeinander bezogenen Rollen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest :2015a, S. 6 f., Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015b, S. 7 ff. und S. 52 f. sowie Medienpädagogischer Forschungsverbund 2016, S. 6 f.). In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, ob sich im vergangenen Zeitraum auch die Familienformen derart signifikant gewandelt haben, dass sich dies womöglich auf den familiären Fernsehgebrauch auswirkt. Denn Medien- wie Familienwandel treffen sich offensichtlich in der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen und entfalten dann mehr oder minder gut erkennbar eine besondere Dynamik.

Was den Medienwandel betrifft, haben wir es heute mit Familien zu tun, in denen die Kinder seit Mitte der 1990er-Jahre mit dem gesamten Medienensemble einschließlich der digitalen Medien wie Computer, Internet, Mobilfunk, CD-/MP3-Player und Digitalkamera aufwachsen und diese „neuen" Medien spielerisch handelnd, experimentierend, lernend und interagierend in ihr alltägliches Leben einfügen. Dagegen ist ein Teil der Elterngeneration in den 1970er-Jahren noch hauptsächlich mit analogen Medien wie Fernsehen, Film, Radio, Festnetz-Telefon und Printmedien groß geworden. Diese Generation – ebenso wie die Generation der Großeltern – muss sich heute gezielt in die Nutzung

der digitalen Medien einarbeiten, sei es im Berufs- oder im Privatleben, wenn sie auf dem Stand der Medienentwicklung bleiben will.[2]

Was den Wandel der Sozialisationsagentur Familie angeht, wird im Folgenden beispielhaft Bezug auf die beiden repräsentativen World Vision Kinderstudien genommen (vgl. Hurrelmann u. a. 2007a; Schneekloth/Pupeter 2010, S. 62 ff.). Diese Studien zeichnen ganz allgemein folgendes Familienbild für das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts:

- Kindsein in Deutschland heißt auch heute noch: Aufwachsen in einer Familie. Nach wie vor leben fast drei Viertel der deutschen Kinder in Familien mit verheirateten Eltern. Vorherrschendes Familienmodell ist dabei die Kernfamilie mit ein, zwei oder mehr Kindern.
- Gut 10 % der Kinder leben in Familien, in denen die Eltern wiederverheiratet oder nicht verheiratet sind,
- 16 % der Kinder leben bei einem alleinerziehenden Elternteil.
- Mehr als ein Fünftel der 6- bis 11-Jährigen wächst heute nicht zusammen mit den beiden leiblichen Elternteilen auf.

Deutsche Kinder sind offensichtlich „Familienmenschen“

„Die Beziehung zu den Eltern wird von fast allen Kindern als angenehm, konfliktarm und innig geschildert. Nur 6 % der Kinder haben regelmäßigen Streit mit ihren Eltern, nur aktuell 14 % der Befragten berichten von Ohrfeigen und anderen körperlichen Züchtigungen – hier zeigen sich deutliche Entspannungen der Eltern-Kind-Beziehungen gegenüber früheren Untersuchungen. Diese positive Entwicklung gilt für alle Familienformen, für einheimische deutsche ebenso wie für die fast 25 % Kinder, die einen Migrationshintergrund haben“ (Hurrelmann 2007b, S. 4; vgl. auch Hurrelmann u. a. 2010, S. 20).

Generell kann man zweierlei feststellen: Zum einem dominiert die herkömmliche Kernfamilie Vater-Mutter-Kind auch heute noch als Familienform, erweist sich aber nur noch als eine mögliche Familienform. Zum anderen ergibt sich insgesamt ein günstiges Bild vom Kinderleben in bundesdeutschen Familien. Doch es ist nicht zu übersehen – was sich auch schon vor gut fünfzehn Jahren für Ein-Eltern-Familien und Familien mit mehr als zwei Kindern abzeichnete –, dass sozio-ökonomische und lebensräumliche Benachteiligungen für Kinder emotionale

2 In diesem Sinne bezeichnet man Kinder heute auch als „digital natives“, weil sie schon sehr früh in der Familie digitale Medien kennen- und nutzen lernen. Dagegen werden die älteren Erwachsenengenerationen, die den Umgang mit den digitalen Medientechniken erlernen müssen, als „digital immigrants“ charakterisiert.

und intellektuelle Behinderungen mit sich bringen, die sich dann auf ihr alltägliches Leben und nicht zuletzt ihre schulischen Leistungen negativ auswirken können. Denn Eltern, die sich von Arbeitslosigkeit und womöglich Armut bedroht sehen, ist es kaum noch möglich, ihren Kindern einen „normalen Lebensstandard" zu bieten. Dass dies vor allem für die Freizeitbeschäftigungen von Familien zutreffen und damit zur Verschärfung sozialer Unterschiede in Sachen Lebensstandard beitragen dürfte, liegt nahe. So berichtet in der 1. World Vision Studie ein Viertel der 8- bis 11-Jährigen von vielfältigen Beschäftigungen – neben sozialen Kontakten, Sport und Bewegung, vor allem von häufigem Lesen, Tanzen, Theater spielen und nur mäßigem Fernsehkonsum und Playstation- und Computerspielen. Ein anderes Viertel der Kinder verhält sich dagegen genau umgekehrt und geht dafür intensiv mit Medien aller Art um. Die übrige Hälfte der Kinder lässt sich als „ganz normale Freizeitler" bezeichnen, weil es diesen Kindern gelingt, ihre Freizeitbeschäftigungen relativ ausgewogen zu kombinieren.

Aufgrund dieser Befunde kommt man in der Studie dann zu folgendem Schluss, der tendenziell auch durch die 2. World Vision Kinderstudie bestätigt wird, in die man auch die 6- und 7-Jährigen einbezog (vgl. Leven/Schneekloth 2010, S. 95 ff.):

„So deutlich (...) ist noch nie der Zusammenhang zwischen dem Freizeitverhalten und dem kreativen Entwicklungspotenzial bei Kindern nachgewiesen worden, der sich bei Eintritt in die Grundschule entsprechend auswirkt: 49 % der Kinder aus der untersten Schicht haben einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer, nur 16 % aus der obersten Schicht. 11 % der Unterschicht lesen täglich, aber stolze 46 % der Oberschichtler. Bei der Mitgliedschaft in Musikgruppen ist das Verhältnis 4 % zu 41 %. Wie gesagt: Das sind getrennte Lebenswelten, damit auch getrennte Kultur- und Bildungswelten (Hurrelmann 2007b, S. 6)".

Selbst wenn sich der Mediengebrauch in Familien inzwischen durch die Vielfalt neuer Medienangebote gewandelt hat, so spielt jedoch – das zeigen alle aktuellen Veröffentlichungen zur Mediennutzung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. z. B. Feierabend/Klingler 2016, S. 194 ff.) – das „Familienmitglied Fernsehen" nach wie vor eine bestimmende Rolle. Auf welche Fernsehangebote Eltern und Kinder dabei in ihren konkreten Lebenssituationen tatsächlich zugreifen, ist keineswegs homogen und hängt offensichtlich ab

- von den Interessen, Motiven und Bedürfnissen der Familien-mitglieder,
- von ihren Lebensbedingungen und -chancen,
- vom „greifbaren" Medienangebot und von entsprechenden Medienerfahrungen.

Zu diesem Themenkomplex hat eine praxis- und nutzerorientierte pädagogische, psychologische und soziologische Forschung seit den 1980er-Jahren eine Fülle von aufschlussreichen Ergebnissen zusammengetragen.[3]

Nutzerorientierte Forschungspraxis spielt sich im Alltagsleben von Kind und Familie ab und versucht dabei unter anderem zu klären,

- wie Kinder im Kontext ihres sozialen Umfeldes mit Medien umgehen und
- welche Rolle vor allem das „Mittel Fernsehen" für die „Bewältigung des Alltags" von Kind und Familie spielt.

Welche Erfahrungen können Kinder nun beim familiären Umgang mit dem Fernsehen machen, welche Bedeutung hat es in ihrem täglichen Leben? Was vermittelt das Fernsehen einem Kind, wenn es sich

- mit sich selbst,
- mit seiner sozialen Umwelt und
- mit den „Sachen" dieser Welt auseinandersetzt?

Wie sich in entsprechenden Untersuchungen zeigt, können Kinder im Umgang mit dem Fernsehen bestimmte Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen machen, die untereinander in einer dynamischen Wechselbeziehung stehen (vgl. Abb. 1: Fernsehen als Erfahrungsangebot in Familien).

3 vgl. z. B.: Charlton, M./Neumann, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Tübingen 1987; Bachmair, B.: TV-Kids. Ravensburg 1993, in neu bearbeiteter Fassung Bachmair, B.: Abenteuer Fernsehen. München 2001; Theunert, H./Pescher, R./Best, P./ Schorb, B.: Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin 1992; Kübler, H.-D./Swoboda, W.: Wenn die Kleinen fernsehen. Berlin 1998; Paus-Haase, I.: Heldenbilder im Fernsehen. Opladen/Wiesbaden 1998; Rogge, J.-U.: Kinder können fernsehen. Reinbek b. Hamburg 1999; Oerter,R./Hoppe-Graff, S. (Hg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim und München 2000

Abb. 1: Fernsehen als Erfahrungsangebot in Familien

Selbsterfahrungen

Wenn Kinder sich mit Medien beschäftigen, geschieht dies nicht „wie von selbst“, vielmehr muss man davon ausgehen, dass Mediennutzung für Kinder eine bestimmte Bedeutung oder einen Sinn hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass für ein Kind immer nur das eine Bedeutung hat, was es „im wirklichen Leben“ verstanden und begriffen hat. Mithin bestimmt der kognitive und sozial-moralische Entwicklungsstand eines Kindes, welche Botschaft es einem Medium entnehmen kann. So ist beispielsweise für Kleinkinder die Fernsehwelt die „wirkliche Welt“, und erst die 10- bis 13-Jährigen haben die TV-Welt als inszenierte Wirklichkeit „durchschaut“ und können sich reflektiert mit ihr auseinandersetzen (vgl. z. B. Theunert u. a. 1995, S. 49 und Paus-Haase 1999).

Eine wesentliche Bedeutung des Fernsehens kann beispielsweise darin bestehen, dass Kinder durch einen bestimmten Medieninhalt die

Chance erhalten, sich mit einem Lebensthema auseinanderzusetzen, das für sie bedeutsam ist. Solche Themen können

- mit der unverwechselbaren Persönlichkeit und Lebensgeschichte eines Kindes zusammenhängen (z. B. Größenfantasien, Wunsch nach Selbstständigkeit und Geborgenheit, Krankheit, Trennung der Eltern, häufige Umzüge, Verlust von Freunden),
- schulische Konflikte und Probleme zum Hintergrund haben (z. B. Schulwechsel, Erfolgszwang, Leistungsdruck, Versagensängste) und/oder
- alters- und gruppenbedingt sein (z. B. Erprobung der Geschlechterrolle, Abgrenzungsversuche gegenüber den Eltern, Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung in der Gruppe, Emanzipationsversuche gegenüber der Gruppe).

Das Thema eines Kindes bestimmt gleichsam die Perspektive, mit der es Fernsehgeschichten oder -figuren sieht. Mit dieser besonderen Sicht nimmt es das soziale Handeln in den Fernsehprogrammen wahr und holt sich aus dem medialen Handlungsangebot im positiven Falle Anregungen und Orientierungen, um das eigene Thema nachdenkend, spielend und handelnd zu bearbeiten, den Eltern, Geschwistern oder Freunden mitzuteilen und verständlich zu machen.

Solche Vorbilder können reale Personen wie beispielsweise der Fußball-Bundesliga-Spieler Jérôme Boateng, eine fiktive Figur aus der Daily Soap „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“ wie „Emily“ (gespielt von Anne Menden) oder eine klassische virtuelle Kinderheldin wie „Pippi Langstrumpf“ sein. Vor allem handlungs- und spannungsreiche „Helden-Taten“, die von den vielen Action-Heldinnen und -Helden der Vorabendprogramme vollbracht werden, kommen unter Umständen diesem Orientierungsbedürfnis von Kindern entgegen. Wenn Kinder sich für Fernsehfiguren begeistern, dann hilft ihnen das manchmal, sich mit solchen Lebenssituationen aktiv auseinanderzusetzen, in denen sie sich klein und unterlegen fühlen und in denen sie nach Sicherheit und Geborgenheit verlangen.

Serienheldinnen/–helden und ihre seriellen Abenteuer sind in der Regel wie gestanzt. Die Handlung ist klar gegliedert, wer „gut“ und wer „böse“ ist, ist leicht zu unterscheiden, das gesamte Medienpersonal ist überschaubar, die Spannung bleibt erträglich und eine Serienepisode kommt stets zu einem guten Ende. Jungen schätzen vielfach die übernatürliche Stärke, die Energie, das besondere Aussehen und die magischen Kräfte von Heldenfiguren, die diese beim Kampf gegen „das Böse“ zeigen. Es werden ihnen gleichsam Vorbilder geliefert, um sich

im „richtigen“ Leben erfolgreich zur Wehr zu setzen. Mädchen finden solche Sendungen nicht selten deswegen „gut“, weil sie sich dadurch offensichtlich gegenüber ihren Eltern oder Erwachsenen abgrenzen können und auch zeigen können, wie „hart“ sie sind. So können die Serienheldinnen und -helden Jungen wie Mädchen in bestimmten Lebenspassagen „passende Anlässe“ liefern (vgl. Götz/Ensinger 2002),

- um ein Bild von sich selbst zu entwerfen („So stark möchte ich auch sein. So möchte ich auch aussehen. Das möchte ich auch können!“),
- um innere und äußere Konflikte zu „bearbeiten“ („So gut/so böse möchte ich auch einmal sein!“) oder
- um in der unmittelbaren Fernsehsituation starke Gefühle wie Freude, Erleichterung, Angstlust, Überraschung, Mitleid, Abscheu, Zustimmung oder Ablehnung zu „erleben“ und auch durch aktives „Mitgehen“ bei einer Sendung (z. B. durch Lachen, Aufschreien, sich intensiv mit allen Gliedmaßen bewegen, sich „vor Angst“ verkriechen oder verkrampfen) den eigenen Körper zu spüren (vgl. Paus-Haase 1998, S. 114 ff.).

Auch wenn solche Fernsehangebote zur individuellen Lebensbewältigung von Kindern beitragen können, entschärft dies natürlich nicht die grundsätzliche Problematik,

- dass Kindern von solchen Medienvorbildern, die manchmal auch für die Eltern sehr bedeutsam sind, vielfach auch fragwürdige Handlungsmuster angeboten werden und
- dass Kinder bei der emotionalen, spielerischen und nachdenklichen Auseinandersetzung mit derartigen Vorbildern von den Eltern nicht beachtet, allein gelassen oder abgewertet werden.

Sozialerfahrungen

Kinder haben das Bedürfnis, sich selbst und die anderen verstehen zu lernen. Dieses Bedürfnis kann vom Fernsehen teilweise befriedigt werden, wenn Figuren und soziale Handlungen für Kinder „lebendig“ werden und sich in Sachen Alltagsbewältigung gleichsam als „Ratgeber und Helfer“ erweisen. Das ist nur dann möglich, wenn ein Kind die dargestellten Handlungen versteht und wenn es den Fernsehfiguren bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Auf diese Weise kann es eine Fernsehfigur wie einen Sozialpartner erleben, dessen Handlungen es akzeptieren, ausprobieren oder ablehnen kann. Zu dieser „fast-sozialen“ Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit den Fernsehinhal-

ten kommen konkrete Sozialerfahrungen hinzu. So können Kinder im Rahmen des alltäglichen Familienlebens erfahren,

- welche Fernsehvorlieben ihre Eltern und Geschwister haben und
- welche Programme von wem, wann und wie genutzt werden und wie sich dies auf den Tagesablauf in der Familie auswirkt („Jetzt herrscht Ruhe, wir wollen die Tagesschau sehen!"),
- dass das Fernsehen verschiedene Funktionen wie Unterhaltung, Entspannung, Orientierung, Alltagsflucht oder Entlastung („Lass mich jetzt bitte in Ruhe, guck lieber fern!") übernehmen kann,
- dass man einen kollektiven Fundus an Fernsehstoffen aufbauen kann, wie er Familien beispielsweise durch bestimmte Genres (Soaps, Shows, Serien aller Art oder Sportsendungen) zugespielt wird,
- dass man solch einen „Erlebnis- und Erinnerungsschatz" sowohl für Gespräche im familiären Binnenraum als auch außerhalb der eigenen vier Wände nutzen kann, zum Beispiel wenn es im Kreise der Spiel- und Klassenkameraden ums „Mitreden" geht,
- dass man sich durch Nicht-Fernsehen und Nutzung eigener Medien wie Hörbuch, Radio, Buch oder Computerspiel der elterlichen Kontrolle entziehen kann,
- dass man sich durch kontinuierliche gemeinsame Fernseherlebnisse symbolisch immer wieder versichern kann, dass man zusammengehört oder
- dass es „gute" oder „schlechte" Fernsehangebote gibt, die man sehen oder nicht sehen darf.

Solche Sozialerfahrungen im Rahmen des Familienlebens werden aber auch von mehreren Faktoren beeinflusst, beispielsweise ob die Familie intakt ist, wie groß sie ist und wie alt die Kinder sind, welche Normen und Werte das Familienleben prägen, wie Eltern und Kinder miteinander umgehen, ob es ein oder mehrere Fernsehgeräte gibt und wie es um die Lebensqualität der Familie bestellt ist.

So dürfte das soziale Milieu, aus dem die Kinder kommen, einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sie das Fernsehen nutzen und welche Programme ihnen wichtig sind. Es gibt empirisch fundierte Anhaltspunkte dafür, dass Kinder aus verschiedenen Herkunftsmilieus ein sehr unterschiedliches Fernsehverhalten zeigen. Je nach sozialer Lage, Werteorientierung der Herkunftsmilieus und familiärer Konstellation werden unterschiedliche Nutzungsprofile im Hinblick auf Sehdauer, Sender- und Programmpräferenzen sichtbar. Unter anderem wird Folgendes deutlich:

- Wenn Eltern viel fernsehen, sehen auch die Kinder viel fern.[4]
- Kinder aus dem Unterschichtmilieu sehen deutlich mehr fern als Kinder, die aus Mittel- und Oberschicht stammen.
- Vielsehende Kinder stammen vorwiegend aus einer „jungen Unterschicht", die stark an Spaß und Action interessiert ist.
- Wenigsehende Kinder kommen vor allem aus dem „intellektuellen" Milieu oder „traditionell bürgerlichen" Milieu, sehen tagsüber wenig und bevorzugen die öffentlich-rechtlichen Kinderprogramme.
- Kinder aus „moderneren Milieus" (gemeint sind u. a. „junge Unterschicht" und „modernes bürgerliches Milieu") sehen intensiv fiktionale Genres.
- Kinder aus niedrigen und mittleren sozialen Lagen verbringen überdurchschnittlich viel Zeit mit Erwachsenen vor dem Bildschirm.
- Kinder aus einem Milieu, dem Selbstbestimmung wichtig ist, scheinen überdurchschnittlich viel allein fernzusehen.

Bringt man diese Ergebnisse auf den Punkt, dann kann man Folgendes annehmen: Eltern vermitteln offensichtlich ihr eigenes Nutzungsverhalten an ihre Kinder. Dabei spielt die Milieuzugehörigkeit eine bedeutende Rolle: „Somit werden milieuspezifische Unterschiede von einer Generation an die nächste weitergegeben" (Kuchenbuch 2003, S. 11).

Auch wenn die Individualisierung des Fernsehgebrauchs in Familien aufgrund der stark vermehrten Programmangebote und der erhöhten Zahl der Fernsehgeräte in Haushalten mehr und mehr voranschreitet – durchschnittlich sind gut zwei Geräte in Familien vorhanden und in vier von zehn Kinderzimmern steht inzwischen ein Fernseher – so kommen Eltern und vor allem jüngere Kinder nach wie vor gern zusammen, um gemeinsam fernzusehen. Dabei schätzen es Kinder vor allem, dass man gemeinsam Zeit miteinander verbringen, gleiche Programminteressen befriedigen, Vergnügen und Nähe („Kuscheln") erleben und die Fernsehsituation – beispielsweise durch gezielte Programmauswahl – gemeinsam inszenieren kann (vgl. Götz/Holler 2009). Dass dabei vor allem „Familienserien" eine „vorbildliche" Rolle spielen können, wenn sie sich für Kinder und Eltern mit ihren Figuren und Geschichten als erfahrungsnah, witzig und ernsthaft zugleich erweisen, kann nicht verwundern.

4 Kinder gelten als Vielseher, wenn ihre tägliche Fernsehnutzung über 145 Minuten liegt. Mit durchschnittlich 206 Minuten pro Tag ist der Fernsehkonsum der Vielseher doppelt so hoch wie der der Durchschnittsseher, wobei der Anteil der Kinder, der mit mehr als vier Stunden sehr viel fernsieht, bei 5 % liegt.

In all diese Zusammenhänge spielen zweifellos auch implizite wie explizite Erziehungskonzepte der Eltern hinein, die von Fernsehbejahung (Kinder dürfen selbstbestimmt sehen), über Gleichgültigkeit (Fernsehen der Kinder wird nicht kontrolliert) bis hin zur Fernseh-kritik (Kinder dürfen nur ausgewählte Sendungen und/oder nicht allein sehen) oder Fernsehablehnung (Kinder dürfen nicht fernsehen) reichen können. Mehrheitlich gehen Eltern heute relativ „gelassen" mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder um und gestatten es ihnen im Rahmen von Fernsehregeln und -absprachen, welche Sendungen sie sehen dürfen und wie lange sie sehen dürfen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015a, S. 62 ff; vgl. auch Leven/Schneekloth 2010, S. 132 ff.). Eltern versuchen aber auch vielfach in der Weise Einfluss zu nehmen, dass sie ihren Kindern selbstbestimmtes Fernsehen nicht zugestehen (vgl. Frey-Vor/Schumacher 2006, S. 61 ff).

Wenn Eltern dabei Sendungen als geeignet ansehen, müssen diese ästhetisch „ansprechend", inhaltlich „lehrreich" und „gewaltfrei" sein. Häufig trifft dies auf solche Sendungen zu, die sie als Kind schon selbst gesehen haben und die man als „unverdächtig" einordnen kann, wie beispielsweise „Die Sendung mit der Maus". Wenn man Sendungen ablehnt, geht es für gewöhnlich um Sendungen, die primär für Erwachsene bestimmt oder in der öffentlichen Diskussion umstritten sind, wie zum Beispiel die „Teletubbies", eine Serie für Kleinkinder.

Dabei kann es aber auch zu widersprüchlichem Verhalten der Eltern kommen. Beispielsweise wenn Väter und Mütter mit Vorliebe solche Programme nutzen (Beispiel: die Kriminalserie „Tatort"), die sie als ungeeignet für ihre Kinder bezeichnen. Wie überhaupt festzustellen ist, dass manche Eltern selbst nur schwer den Slalom zwischen den Informations-, Unterhaltungs- und Bildungsangeboten des Fernsehens meistern können. Dieses Problem in Sachen Medienkompetenz gilt vor allem für die Eltern, die sich in sozialen und kommunikativen Problemlagen befinden und die den alltäglichen Fernsehgebrauch in der Familie in Form eines entlastenden, ablenkenden und die (Frei-)Zeit füllenden „Dauer-Fahrplans" in Sachen Unterhaltung gestalten.

Am Beispiel der vorgestellten familiären Erfahrungsmomente wird deutlich, dass der vielschichtige und mehrdeutige Erfahrungszusammenhang Fernsehen Kindern für ihr alltägliches Leben Sinn und Struktur geben kann und dass Kinder über familiäre Fernseherlebnisse/-situationen Beziehungen zu ihrer sozialen Umwelt aufnehmen und aufrechterhalten können. Nicht zu übersehen ist aber auch,

- dass Erfahrungs- und Handlungsdefizite für Kinder entstehen können, wenn Gespräche und Begegnungen mit anderen ausbleiben,
- dass die „verlässlichen“ und auf Knopfdruck verfügbaren „Fernsehfreunde der Kinder“ sich zu Ersatzpartnern entwickeln können, wenn Freundschaften nicht zustande kommen und Erwachsene als Vorbilder fehlen oder versagen und
- dass womöglich auf lange Sicht ihre aktive Teilnahme am sozialen Leben in ein „Mit-Leben“ übergeht, das von den Inszenierungen des Fernsehens und anderer Medien bestimmt wird.

Sacherfahrungen

Ebenso wie ihre Eltern beziehen Kinder aus Fernsehsendungen Wissen über unsere Welt. Aus eigenem Interesse, aus Neugier, aufgrund von Unterricht (Bildungs-/Schulfernsehen), an ihren Lebensthemen orientiert oder „nebenbei“ erfahren und lernen sie etwas über „die Sachen dieser Welt“. Dabei verbinden sie neue Wissenselemente mit dem Wissen, das sie sich bereits über die Welt angeeignet haben. Vorhandene Wissensstücke können sie durch unmittelbare Erfahrungsprozesse in ihren Lebenswelten oder durch vermittelte Erfahrungen, beispielsweise über mündliche Erzählungen, (Hör-)Bücher, Kindermagazine oder das Fernsehen erworben haben. Dabei eignen sie sich nicht nur Wissen aller Art an, sondern auch Wissen über die Besonderheiten von bestimmten Medien, über deren „Medialität“.

So lernen Kinder vielfach, dass sich bestimmte Fernsehsendungen, die in der Familie und der Gruppe der Gleichaltrigen aktuell „angesagt“ sind, als Kommunikations- und Interaktionsmittel nutzen lassen. Dies zeigt sich auch manchmal darin, dass Eltern gemeinsam mit ihren Kindern in einen Medien- und Warenverbund aus Fernseh-, Video- und Hörbuchangeboten, Büchern, Comics, Sammelkarten, Postern und Gebrauchsartikeln aller Art einsteigen – als exemplarisches Beispiel kann das „Harry-Potter-Universum“ gelten. So ergibt sich vielfach ein komplexes Wechselspiel von Mediennutzung aller Art, Freizeitgestaltung und Kaufhandlungen, das auf den eigen- wie gleichsinnigen Interessen und Motiven der Familienmitglieder beruht.

Abgesehen davon, dass Kinder einen anderen „Lernbegriff“ als pädagogische Fachkräfte (Stichwort: „Lernen als Verhaltensänderung und als Wissenserwerb“) haben dürften, zeigt sich in der Regel, dass sie aus sehr vielen Angeboten des Fernsehens Lernanregungen beziehen, die sie mit ihren Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen verknüpfen. „Bei ‚Wer wird Millionär?‘ lernt man antworten. Bei ‚Was ist was TV‘ lernt man über Vulkane, Dinosaurier oder über Piraten. ... Bei ‚Galileo‘ lernt man alles. Bei ‚Schuh des Manituh‘ lernt man die Verarschung von

Winnetou. ... Bei ‚Traumhochzeit' lernt man heiraten" (Neuß 2004, S. 32), heißt es beispielsweise im Aufsatz eines 10-Jährigen zum Thema Lernen beim Fernsehen, der damit aus seiner Sicht gleichsam das Lernpotenzial von Fernsehgenres definiert.

Was ein Kind aber im Einzelnen von den Wirklichkeitsangeboten des Fernsehens wahrnimmt, verarbeitet, behält oder sprachlich wiedergibt, hängt sowohl mit seinem Entwicklungsstand zusammen als auch mit den Wirklichkeitskonzepten, die es sich unter bestimmten Lebensbedingungen in seinen Lebenswelten – mit und ohne Medien – angeeignet hat. Mit anderen Worten: Identische Fernsehwirklichkeit wird von Kindern nicht identisch wahrgenommen und verarbeitet.

Wie gehen nun Kinder speziell mit den Sendungen um, die vor allem Eltern für „wertvoll" halten: Sendungen, mit deren Hilfe sich Kinder Sachwissen aneignen können? Klassiker unter den Wissensangeboten für jüngere Kinder sind seit Jahrzehnten „Die Sendung mit der Maus", die „Sesamstraße" oder „Löwenzahn" (vgl. Kübler/Swoboda 1998, S. 234 ff.), die von Eltern vor allem als „lehrreich" eingeschätzt werden. Sie tauchen gleichsam als Markenartikel mit ungebrochenem Erfolg seit eh und je in den Hitlisten von Kindern auf, weil sie Kinder offensichtlich mit ihren Inhalten und aufgrund ihrer unterhaltsamen Machart erreichen. Was Kinder dabei im Einzelnen lernen, ist nicht eindeutig zu fassen. Dies hängt, wie gesagt, sowohl mit ihrem Entwicklungsstand, dem Fernsehformat und den Sendeinhalten als auch deren didaktischer Aufbereitung zusammen.

Dass Kinder – allein oder zusammen mit anderen – jedoch Wissenswertes vom Fernsehen über die Welt lernen können, scheint vor allem dann der Fall zu sein,

- wenn es um ihre Interessen, Fragen oder Probleme geht,
- wenn ihnen Lernwege und -zusammenhänge aufgezeigt werden,
- wenn sie zum Selberlernen angeregt werden,
- wenn ihnen auch das „Gefühl" vermittelt wird, etwas lernen zu können und
- wenn Eltern, Erzieher(innen) oder Lehrkräfte die Anregungen aus den Sendungen aufnehmen und in spielerisches Handeln und Gespräche mit den Kindern integrieren.

Sicherlich spielt es dabei auch eine wichtige Rolle, ob Kinder in der Familie erfahren können, dass den Wissens- und Informationssendungen – wie zum Beispiel den täglichen Nachrichtensendungen – in Bezug auf die Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeit ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Ein Zusammenhang mit den Her-

kunftsmilieus der Kinder liegt dabei nahe. Auch wenn Kinder prinzipiell deutlich weniger Informationsprogramme als die Erwachsenen nutzen, so wollen Kinder wie Eltern aus dem Unterschichtenmilieu offensichtlich am wenigsten von Informationsangeboten wissen. Dagegen finden sich überdurchschnittliche Nutzungswerte bei Kindern und Erwachsenen in den „traditionellen" Milieus, die „gutes Kinderfernsehen" offensichtlich als eine nützliche Erziehungshilfe ansehen (vgl. Simon/Feierabend 2006, S. 191 ff.).

Mit Blick auf solche Unterschiede und um mögliche Bildungsdefizite zu bearbeiten, wäre es sinnvoll, dass Kindern die Möglichkeit geboten wird, sich beispielsweise in der Schule kontinuierlich mit dem Genre/Thema Nachrichten auseinanderzusetzen – gleichsam als Äquivalent und Korrektiv zur Weltdarstellung durch die Fiction-Programme. Einerseits kann damit die Medienkompetenz von Kindern gefördert werden, andererseits kann damit zur Verbesserung ihres Weltwissens und zu einer differenzierten Wahrnehmung ihrer sozialen Wirklichkeit beigetragen werden.

Schlussfolgerungen für die Förderung fernsehbezogener Handlungsfähigkeit in der Familie

In unserer Gesellschaft ist Kindheit heute auch immer „Medienkindheit". Schon sehr früh können Kinder in der Familie erfahren, dass die direkte Kommunikation und Interaktion mit ihren Eltern und Geschwistern von technischen Medien der Kommunikation durchdrungen ist und beeinflusst wird. Bereits als Kleinkinder können sie Erfahrungen mit Geräten wie Fernseher, Radio, Video-, Kassettenrekorder und CD-Player machen, lernen sie familienspezifische Muster der Mediennutzung kennen und werden vertraut mit bestimmten Medieninhalten und -inszenierungsformen. Nach und nach erfahren sie somit auch, welche Funktionen Medien aller Art für Erwachsene in der Familie haben können:

- Sie können Informationen über die Wirklichkeit, Orientierungshilfen für die Auseinandersetzung mit der Realität und Lernanregungen bieten.
- Sie können entspannen und unterhalten und sinnliches Erleben steigern.
- Sie können aus der Wirklichkeit „entführen" und von der Wirklichkeit ablenken.
- Sie liefern „Gesprächsstoff" und ermöglichen soziale Kontakte.

Prinzipiell haben Medien für Kinder ähnliche Funktionen und gehören heute wie selbstverständlich zu ihrer Lebens- und Freizeitkultur. Vor

allem das Fernsehen – in seiner Funktion durch Video und Computer/Internet noch gesteigert – fasziniert Kinder besonders und erlaubt ihnen auch die Teilhabe am Leben der Erwachsenen. Doch Kinder haben noch nicht die Fähigkeit, sich der Sache angemessen mit verschiedenen Medienangeboten und -inhalten differenzierter auseinanderzusetzen. Aber sie versuchen offensichtlich – auf der Grundlage ihrer Entwicklung und ihrer vorhandenen (Medien-)Kompetenzen –, den nicht-fiktiven und fiktiven Angeboten des Fernsehens und anderer Medien einen Sinn zu entnehmen. Wie sie die Medienangebote dabei im Einzelnen wahrnehmen und verarbeiten, hängt im Wesentlichen mit den Erfahrungen zusammen, die sie mit und ohne Medien in ihren Lebenswelten – vor allem in der Familie – machen konnten.

Mehr oder weniger bedeutsam tauchen Einzelmedien oder umfangreiche „Medien- und Warenverbünde" in den Lebens- und Erfahrungsbereichen von Kindern auf. Wie dabei das Fernsehen allein oder in Verbindung mit anderen Medien- und Warenangeboten langfristig auf Kinder wirkt, ist allerdings noch viel zu wenig untersucht. So verwundert es nicht, dass die Bedeutung von Medien für die Entwicklung des Kindes als ambivalent angesehen wird. Eher optimistische Deutungen gehen davon aus, dass Kinder sich „thematisch voreingenommen" aus dem Medienangebot den „Stoff fürs Leben" und die Orientierungshilfen herauslösen, die ihnen für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben dienlich sind. Eher pessimistische Auffassungen besagen, dass Medien die emotionale und kognitive Entwicklung sowie das soziale Lernen der Kinder negativ beeinflussen können. Je weniger Kinder die Chance haben, ihre Bedürfnisse nach Sinneserregung, Sicherheit und Orientierung, Zugehörigkeit, Liebe und Achtung im Rahmen ihrer Lebenswelten zu befriedigen, umso mehr werden sie vermutlich versuchen, diese Bedürfnisse mithilfe von Medien zu befriedigen.

Bei einer insgesamt entwicklungsförderlichen Umwelt kann ein Kind sich – so darf man annehmen – gegenüber medialen Belastungen selbst behaupten. Die notwendigen Kräfte dazu kann es in diesem Falle aus der persönlichen Kommunikation und Interaktion schöpfen. Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe nicht nur der Familie, sondern auch von Kindergarten, Hort und Grundschule, Kinder immer wieder erleben zu lassen, dass sie in diesen Sozialräumen sicher sein und ermutigende Erfahrungen mit sich selbst und anderen machen können.

Wenn die Lebenswelt der Kinder dagegen eher entwicklungshemmend als -förderlich ist, wenn keine angemessene Chance besteht, Gefühle zu entwickeln und zu verarbeiten, Vorstellungen im Zusammenhang mit unmittelbaren Erfahrungen auszubilden und sich positive Verhaltensmuster anzueignen, dann ist mit negativen Folgen des Fern-

sehkonsums zu rechnen – vor allem bei „Vielsehern". Ein Anzeichen dafür kann sein, dass Kinder das Fernsehen und andere Medien mehr beachten als ihre natürliche, gegenständliche und soziale Umwelt. Die möglichen Gründe dafür herauszufinden, zu untersuchen und zu klären, ist eine schwierige Aufgabe, die sich Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften gleichermaßen stellt. Für Eltern und pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, dass sie die Kommunikations- und Handlungsbedürfnisse von Kindern ernst nehmen und respektieren und dass sie für Kinder eine Alltags- und Lebenswelt schaffen, in der diese ihre Bedürfnisse auch immer wieder unabhängig von Medien befriedigen können.

Dabei geht es in der (medien-)pädagogischen Arbeit mit Eltern vor allem darum, diese als Kommunikationspartner mit eigenen Interessen, Wünschen, Bedürfnissen und Erfahrungen zu akzeptieren. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Medium Fernsehen hieße dies für pädagogische Fachkräfte, die ja auch vielfach selbst Eltern sind, dann Folgendes:

Die medienbezogenen Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen von Eltern werden in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt, um gemeinsam neue (Medien-)Erfahrungen zu machen und um mehr Medienkompetenz zu gewinnen.

In Bezug auf die medienbezogene Selbstkompetenz bedeutet dies vor allem:

- gemeinsam mit Eltern zu untersuchen, wie das Fernsehen in ihren Lebensalltag hineinwirkt und welche Bedeutung sie dem Fernsehen für das eigene Familienleben zuschreiben und
- mit Eltern zu ermitteln, welche Bedürfnisse sie und ihre Kinder mit dem Fernsehen sowie anderen Medien- und Warenangeboten befriedigen/nicht befriedigen.

In Bezug auf die medienbezogene Sozialkompetenz bedeutet dies vor allem:

- Eltern für die Beziehung zwischen vermittelter Wirklichkeit/Fiktion und eigener Lebenswirklichkeit zu sensibilisieren und
- mit Eltern herauszufinden, welche Handlungsmöglichkeiten sie haben, um ihren Alltag produktiv zu bewältigen und wie sich Interessen und Bedürfnisse der Familienmitglieder auch ohne Fernseh- und Medienkonsum befriedigen lassen.

In Bezug auf die medienbezogene Sachkompetenz bedeutet dies vor allem:

- mit Eltern verschiedene Fernsehangebote auf ihre Inhalte und Gestaltungsformen hin zu untersuchen und zu bewerten und
- Eltern zu befähigen, handhabbare Medien wie Kassetten-/digitaler Audiorekorder, Foto-/Videokamera oder Computer/Internet zum Zwecke der Selbstäußerung, der Verständigung, des gemeinsamen Erlebens und der aktiven Freizeitgestaltung zu nutzen.

Fernsehen als Gegenstand medienpädagogischer Arbeit mit Eltern – Schwerpunkt Grundschule

Möglichkeiten und Grenzen medienpädagogisch orientierter Elternarbeit

Für eine medienpädagogisch orientierte Elternarbeit fehlt nach wie vor ein theoretisch fundiertes Gesamtkonzept, das für Kindergarten, Schule und sozialpädagogische Familienhilfe als in sich stimmige Orientierungs- und Handlungshilfe dienen kann. Zum großen Teil hat dies seine Ursache darin, dass sich in der Vergangenheit die pädagogischen Einrichtungen Kindergarten und Schule der Medienbildung weitgehend verweigert hatten. Dies zeigte sich vor allem darin, dass Medienthemen in Bildungsprogrammen und Lehrplänen nur marginal auftauchten und dass Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte (Erzieher/-innen, Grundschullehrkräfte, Sozialpädagoginnen/-pädagogen) in Sachen Medienpädagogik lediglich rudimentären Charakter hatten. Dies hat sich inzwischen soweit geändert, dass im letzten Jahrzehnt mehr und mehr medienpädagogische Unterstützungssysteme bereitgestellt wurden und dass vermehrt medienpädagogisch in Kindergarten und Grundschule gehandelt wird (vgl. dazu besonders Lauffer/Röllecke 2009). Dennoch muss man realistisch sehen, dass medienpädagogisches Handeln von der Mehrzahl der Erzieher/-innen und Grundschullehrkräfte nicht als selbstverständliches professionelles Handeln verstanden wird. So zeigt sich oftmals, dass pädagogische Fachkräfte, die es nicht „gelernt" haben, sich kontinuierlich und selbstreflexiv mit der immer komplexer werdenden Medienwelt und ihren Einflüssen auf das alltägliche (Zusammen-)Leben auseinanderzusetzen, nur ungern Medienthemen, -fragen und -probleme von Eltern aufnehmen und nur wenig bereit sind, diese gemeinsam mit ihnen zu bearbeiten.

Dies ist aber im Wortsinne angesagt, wenn in Kindergarten und Grundschule Medienthemen situationsbezogen bearbeitet werden sollten oder aufgrund von Bildungsprogrammen/Lehrplanvorgaben bearbeitet werden müssen. Dann gilt es nämlich, die Medienerfahrun-

gen von Kindern für die erzieherische und unterrichtsbezogene Arbeit aufzunehmen und diese Erfahrungen gemeinsam mit ihnen zu bearbeiten. Dies aber kann nur dann gelingen, wenn auch die Eltern in den gemeinsamen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang einbezogen werden. Denn zum einen haben Kinder aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen und Lebensstile in den Familien auch unterschiedliche Alltags- und Medienerfahrungen, und zum anderen weichen die Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Eltern, auch in Zusammenhang mit ihren Alltagstheorien über „das Fernsehen", oft stark voneinander ab. So ergibt sich für die Elternarbeit eine ambivalente Situation, die in der Regel von folgenden Momenten bestimmt wird:

Erstens können alle Eltern aufgrund ihrer alltäglichen Fernseherlebnisse und -erfahrungen inhaltlich etwas zum Thema beitragen.
Zweitens verstehen Eltern Fernseherziehung in der Familie vielfach als ihre ureigene Angelegenheit, bei der sie keine Hilfe oder Unterstützung von außen wünschen. Das gilt besonders für „Nichtseher", die in der Regel plausibel begründen können, weshalb sie nicht (mehr) fernsehen wollen[5].

So muss man bei der Zusammenarbeit mit Eltern Folgendes berücksichtigen:

- Manche Eltern verstehen sich als „fernsehkompetent" und wollen nicht „belehrt" werden.
- Manche Eltern verstehen sich – ebenso wie auch pädagogische Fachkräfte – als „Fernsehkritiker" und stehen der Thematik distanziert gegenüber.
- Manche Eltern artikulieren „Fernsehprobleme" in der Familie und erwarten von den pädagogischen Fachkräften handfeste Problemlösungen und „Handlungsrezepte".
- Manchen Eltern ist das Thema „egal", weil sie für sich keine Probleme mit dem Fernsehen erkennen können und
- manche Eltern, bei denen man einen problematischen Umgang mit dem Fernsehen vermuten kann, lassen sich nur schwer erreichen.

Vor allem der letzte Aspekt erweist sich nach wie vor als eine grundsätzliche Schwierigkeit, denn viele Fernsehprobleme in Familien haben

5 Ein prominenter Lieferant von Argumenten gegen das Fernsehen ist der Hirnforscher Manfred Spitzer (2005), der dazu auch ein populäres Buch mit dem Titel: „Vorsicht Bildschirm" verfasst hat. Eine sachliche Auseinandersetzung mit den Thesen Spitzers bietet Norbert Neuß (2009).

strukturelle Ursachen und lassen sich nicht allein durch medienpädagogisches Handeln bearbeiten, sondern müssten eher in Verbindung mit sozialpädagogischer Familienhilfe gelöst werden. Gerade in sozial benachteiligten Familien haben Eltern Schwierigkeiten, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen und erwarten dann, dass diese von Kindergarten und Schule übernommen werden (vgl. dazu Paus-Hasebrink/Bichler 2009, S. 59).

Auch wenn man davon ausgehen muss, dass man im Kontext von Schule und Unterricht die Medienkompetenz von Kindern nur teilweise fördern kann, so bietet sich im Rahmen schulischer Lehr-/Lernprozesse doch eine einmalige Chance: Es ist prinzipiell möglich, „alle Kinder" zu erreichen und gemeinsam mit ihnen neue Medienerfahrungen zu machen, wenn man sich vom ersten Schuljahr an kontinuierlich mit ihren medienbezogenen Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen auseinandersetzt. Womöglich können die Lernerfahrungen, die die Kinder im Laufe der Zeit machen, dann in Familien hineinwirken, wenn auch die Eltern am Lernprozess ihrer Kinder teilhaben. Deshalb ist es von wesentlicher Bedeutung für die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem (lehrplanbezogenen) Thema Fernsehen, dass die Handlungsziele von Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt werden und dass es den Eltern ermöglicht wird, sich am Planen und Realisieren des Unterrichts zu beteiligen. Wie sich dies umsetzen lässt, wird im Folgenden beispielhaft veranschaulicht.

Das „Thema Fernsehen" in der schulischen Elternarbeit

Zwei Möglichkeiten bieten sich vor allem an, um das „Thema Fernsehen" in die schulische Elternarbeit aufzunehmen und zu bearbeiten (vgl. dazu auch: Schega/Schill 2016):

- Die Eltern werden zum einen gezielt über bestimmte Unterrichtsvorhaben informiert.
- Die Eltern werden zum anderen bei bestimmten Unterrichtsvorhaben zur aktiven Mitarbeit eingeladen.

Beide Möglichkeiten schließen einander nicht aus und lassen sich je nach Lehr-/Lernsituation miteinander verbinden.

Will man als pädagogische Fachkraft mit Eltern über das Thema Fernsehen ins Gespräch kommen, müsste man sich selbst soweit mit dieser komplexen Thematik auseinandergesetzt haben, dass man es auch als ein bedeutsames „Lebensthema" von und in Familien versteht und von Anfang an in Kindergarten und Grundschule versucht, die Medienkompetenz von Kindern als Teil ihrer Lebenskompetenz zu fördern.

Wer Kinder in der Grundschule in diesem Sinne handlungsfähig machen will,

- orientiert sich an ihren Entwicklungsaufgaben,
- fördert ihre Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz,
- kooperiert mit anderen Lernbereichen/Fächern und
- plant die Zusammenarbeit mit Eltern sowie das Lernen an außerschulischen Orten mit ein.

Nun kann nicht erwartet werden, dass Grundschullehrkräfte solch ein integratives medienpädagogisches Konzept (vgl. Schill 2008) problemlos umsetzen können, wenn ihnen medienbezogenes Hintergrundwissen fehlt und wenn sie kaum über entsprechende unterrichtspraktische Erfahrungen verfügen. Mit Blick auf diese Ausgangslage wurde im Rahmen eines Projekts der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ein offener Materialverbund entwickelt (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009/2014/2015/2016), um pädagogischen Fachkräften praxisnahe Orientierungs- und Handlungshilfen zu bieten und um Eltern absichtsvoll in die medienpädagogische Arbeit einzubinden. Der Materialverbund besteht aus drei Teilen:

Themen des Unterrichts-Baukastens „Fernsehen“
(Beispiele für „Unterrichts-Bausteine“)

Zielbereiche / Schuljahre	Selbstkompetenz **Unterrichts-Bausteine**	Sozialkompetenz **Unterrichts-Bausteine**	Sachkompetenz **Unterrichts-Bausteine**
1./2. Schuljahr	„Ich bin ich ...“ Auseinandersetzung mit „Selbst-Bildern“	„Freie Zeit – was wir damit machen!“ Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Medien- und Freizeiterfahrungen	„Kleine Helden wie wir...“ Auseinandersetzung mit Identifikations-/ Projektionsangeboten des Fernsehens
3./4. Schuljahr	„Manchmal fühle ich mich klein...“ Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken und Schwächen“	„Meine besten Freunde“ Auseinandersetzung mit den kommunikativen Funktionen von Medien	„Ich bin jetzt im Fernsehen ...“ Produktive Auseinandersetzung mit Medienvorbildern

1. Unterrichtsmaterialien zum Thema Fernsehen für die 1. bis 4. Klasse bieten Grundschullehrkräften ausführliche Sachinformationen zum Thema sowie einen Unterrichts-Baukasten, der insgesamt 14 Unterrichts-Bausteine für die Schuljahre 1/2 und 3/4 enthält (s. Übersicht). Diese Unterrichts-Bausteine enthalten Angaben zum Thema eines Bausteins, zur Unterrichtsintention, zu den Fachbezügen, zu Materialien und Medien, zur Kombination mit anderen Bausteinen, zum Zeitrahmen und zum möglichen Unterrichtsverlauf.
2. Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie" bietet aus medienpädagogischer Sicht vor allem einen informativen Überblick über die aktuelle „Medienwelt" sowie Orientierungs- und Handlungshilfen dazu, wie sich Medien aller Art von Eltern überlegt, verantwortungsvoll und „gekonnt" in das alltägliche Familienleben einbeziehen lassen. Zum einen findet man in der Broschüre grundlegende Informationen zu Fernsehen und Video, Computer/Internet, Mobilfunk und Hörmedien wie Hörbuch und Radio. Ebenso werden Themen wie der Umgang mit Medienverbünden und Werbung aufgenommen, und der Problemzusammenhang Medien und Gesundheit wird untersucht. Zum anderen regen Fallbeispiele aus dem „echten" Familienleben dazu an, gemeinsam mit Eltern einen guten Weg für den Umgang mit Medien in der Familie zu finden. Dabei soll auch verständlich gemacht werden, was Mediennutzung für Kinder bedeuten kann und weshalb sich Kinder oftmals von bestimmten Medieninhalten faszinieren lassen. Weiterhin wird an einfachen Beispielen gezeigt, wie Medien genutzt werden können, um in der Familie gemeinsam zu spielen, zu lernen, sich zu unterhalten und miteinander im Gespräch zu bleiben.
3. Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie" wollen Eltern helfen, sich im oft schwer durchschaubaren Medien-Netzwerk aus Fernsehen, Computer, Internet, Mobilfunk oder Radio zurechtzufinden, dabei die Vor- und Nachteile der Mediennutzung kritisch wahrzunehmen und auf Probleme angemessen zu reagieren, die Mediengebrauch im alltäglichen Zusammenleben mit sich bringen kann. Dabei geht es vor allem darum, folgende Fragen zu beantworten: Was fasziniert Kinder an unterschiedlichen Medien? Was kann man in einer Familie tun, um den Medienkonsum zu regeln? Wie nehmen Kinder unterschiedlichen Alters Medienangebote wahr und was ist bei der Medienerziehung in der Familie zu beachten? Was kann man als Nutzungszeiten für den täglichen Medienkonsum von Kindern empfehlen? Was ist bei einzelnen Medien wie Fernsehen, Computer und Internet, dem Handy oder den Hörmedien zu beachten? Fallbeispiele aus dem Familienalltag zeigen dabei auch, wie sich schwierige Mediensituationen bearbeiten lassen.

Alle drei Materialangebote können unabhängig voneinander genutzt werden, lassen sich aber auch im Rahmen medienpädagogisch akzentuierter Vorhaben sinnvoll kombinieren. Wie man diese drei Materialangebote für die unterrichtsbezogene Elternarbeit nutzen kann, wird im Folgenden beispielhaft skizziert.

Beispiel: Gemeinsame Auseinandersetzung mit Fernsehhelden

Für Kinder besteht die Faszination vieler „ihrer" Fernsehsendungen darin, dass die Wirklichkeit gleichsam außer Kraft gesetzt wird, wenn (Serien-)Helden die Naturgesetze spielerisch überwinden oder wenn mächtige Autoritäten auf menschliches Maß gebracht werden. In diese Helden können Kinder all das hineinsehen, was das Alltagsleben sonst nicht hergibt, was man sich vielleicht selbst nicht zutraut oder wie man gern sein möchte. So haben die Fernseherlebnisse von Kindern oft mehr mit ihren Lebenserfahrungen, Problemen, Bedürfnissen oder Interessen zu tun als mit den „Geschichten", die die Fernsehmacher dem Publikum erzählen.

Wenn man es Kindern nun im Rahmen des vorgeschlagenen Unterrichtsvorhabens „Kleine Helden wie wir" (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 81 ff.) ermöglicht, sich produktiv handelnd mit „alltäglichen Fernsehhelden und -figuren" auseinanderzusetzen, können sie

- spielerisch mit der Fantasie- und der Wirklichkeitsebene umgehen, Unterschiede zwischen Fiktion und selbst erfahrener Wirklichkeit herausarbeiten sowie
- Identifikations- und Projektionsangebote des Fernsehens durch Spielen, Zeichnen, Gestalten und durch praktisches Handeln mit Medien (Video, Fotoapparat, Kassettenrekorder/digitaler Audiorekorder, Computer) verarbeiten.

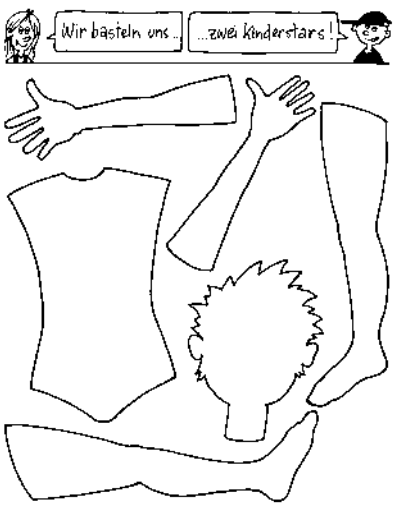
Was Kindern im Unterricht am Beispiel der Fernsehhelden ermöglicht werden soll, nämlich die produktive Auseinanderssetzung mit ihrer Innen- und Außenwelt, ist auch übertragbar auf die Elternarbeit. Auch Eltern haben ihre Fernseh- oder Medienhelden, ganz gleich ob sie real sind wie der Fernseh-Entertainer Thomas Gottschalk oder fiktiv wie die Buch- und Filmfigur „Harry Potter". Im Übrigen sind manche Fernseh- und Videohelden von Kindern, wie beispielsweise „Harry Potter", auch identisch mit denen der Eltern. Eine entsprechende Einführung in diesen Problemzusammenhang finden Lehrkräfte im „Ratgeber" (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2015, S. 69 ff.). Die dazu

gehörenden „Tipps für Eltern“ bieten ihnen dann eine weitere Orientierungshilfe, um die Heldenthematik mit Eltern praxisnah zu bearbeiten.

Werden Eltern dann bei der Planung und Umsetzung eines Unterrichtsprojekts dazu aufgefordert, sich mit selbst „gebastelten“ Fernsehstars auseinanderzusetzen, wie man es ähnlich als Lehrkraft im Unterricht mit den Kindern vorhat (s. Abb. 2), kann es mithilfe dieses medienbiografischen Vorgehens gelingen,

- dass Eltern ihren eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen näher kommen,
- dass sie wahrnehmen, wie unterschiedlich ihre „Helden-Bilder“ sind,
- dass sie ins Gespräch über ihre Deutungsmuster und Ansichten kommen (Was leisten Heldenfiguren für mich? Woher kommen meine besonderen Heldenansichten und wie beeinflussen sie womöglich mein medienerzieherisches Handeln? Wie gehe ich mit den Ansichten anderer/meines Kindes um?)
- dass sie bei aller berechtigten Kritik an bestimmten Helden erkennen können, dass sie auch immer über eigene Kommunikationsbedürfnisse und Befindlichkeiten sprechen und
- dass sie Verständnis für die Ziele, die Methoden und den Verlauf des geplanten Unterrichtsvorhabens gewinnen.

Abb. 2: Materialbogen „Wir basteln uns zwei Kinderstars“



Aufgrund eines offenen Erfahrungsaustausches können Eltern und Lehrkräfte miteinander und voneinander lernen, sich gegenseitig anregen und ihre vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Fernsehen nicht nur anwenden, sondern auch weiterentwickeln. Und wenn dann schließlich die „Helden-Bilder" von Kindern und Eltern im Rahmen einer Ausstellung in der Klasse oder im Schulgebäude präsentiert werden, können Ähnlichkeiten und Unterschiede entdeckt werden, und es kann in einem nächsten Schritt gemeinsam überlegt werden, welche Handlungsmöglichkeiten sich Familien bieten, um sich für den Lebensalltag „so stark wie möglich" zu machen.

Beispiel: Elternabende zum Thema Fernsehen

Nach wie vor bieten Elternabende eine sehr gute Möglichkeit,

- um mit den Eltern das Für und Wider zum Thema zu be-sprechen,
- um Fragen, Einwände, Unsicherheiten, Erlebnisse und Erfahrungen zu diskutieren und
- um das pädagogische Konzept darzustellen, auf dem die Unterrichtsarbeit der Lehrkraft basiert.

Unter diesem Aspekt werden im Folgenden einige Anregungen für die Planung und Durchführung von Elternabenden gegeben.

1. Das Thema eines Elternabends
Ein Elternabend steht und fällt manchmal mit dem Thema. Deshalb sollte es gemeinsam mit den Eltern verabredet werden. Wie gesagt: Über das Thema Fernsehen kann und will fast jeder „mitreden", nicht nur weil Fernsehen zu unserer Alltagskultur gehört, sondern weil die meisten von uns auch ihre eigenen Fernseherfahrungen in die Diskussion einbringen können. Das gilt auch für Wenig- oder Nichtseher, die ihre fernsehkritischen Argumente nicht selten aus Beobachtungen und Erfahrungen ableiten, die sie mit fernsehenden Kindern gemacht haben. Man sollte daher als Lehrkraft gut auf das Thema vorbereitet sein, ohne dabei als Experte oder Expertin aufzutreten. Wie unterrichtspraktische Erfahrungen gezeigt haben, können sich die beiden Materialien „Gut hinsehen und zuhören!" (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2014/2015) für die Vorbereitung von Lehrkräften sowie für die Information der Eltern als brauchbare Orientierungshilfen erweisen. So könnten die „Tipps für Eltern zum Thema ‚Mediennutzung in der Familie'" mit der Einladung zum Elternabend verschickt werden. Auf diese Weise würde es den Eltern möglich, sich nicht nur dem Thema Fernsehen, sondern der Medienthematik insgesamt inhaltlich zu „nähern". Auf diese Weise ließe sich vielleicht auch ein für

die Eltern wichtiges Thema finden, das auf dem Elternabend diskutiert werden kann.

2. Zum Verlauf von Elternabenden
Auch wenn das Thema feststeht, so kann man doch oft Folgendes erleben: Manche Eltern erwarten, dass ihnen an diesem Abend ganz konkrete Rezepte zur Fernseherziehung mit auf den Weg gegeben werden. Solche Rezepte gibt es jedoch nicht! Es gibt allenfalls allgemeine Grundsätze, die Eltern und auch Lehrkräften dabei behilflich sein können, für sich und seine Familie eigene Regeln für den Umgang mit dem Medium Fernsehen zu finden.

Um in ein sinnvolles Gespräch zu kommen, müssen Eltern wie Lehrkräfte auch respektvoll miteinander sprechen können. Dazu eignen sich der Erfahrungsaustausch in Kleingruppen und die Diskussion im Plenum. Wie sich dies organisieren lässt, wird mithilfe der folgenden Beispiele skizziert:

Beispiel 1:
Die Lehrkraft könnte ein pädagogisches Problem diskutieren lassen, wie es in folgendem „Original-Elternbrief" erkennbar wird.

Sehr geehrter Herr Müller,

zum Glück für unseren Sohn Peter haben wir in der Familie unser eigenes Programm. Damit wollen wir sagen, Peter sieht sehr selten fern. Wenn überhaupt, so sind wir dabei. In erster Linie sehen wir uns gute Natur- und Kinderfilme an, und die gibt es leider recht selten. Peter hat mit uns gemeinsam vor Wochen das letzte Mal geguckt. An den Inhalt dieses Films können wir uns kaum noch erinnern. Wir lesen lieber vor und unternehmen etwas. Peter wird hier also kaum mitarbeiten können.

Beste Grüße von Ihrer Familie Schulz

Der Brief kann zunächst im Plenum vorgestellt und dann kurz in Kleingruppen besprochen werden. Im Plenum können schließlich die gefundenen Lösungsmöglichkeiten diskutiert und praktikable Lösungen entwickelt werden.

In der Regel halten Eltern die Auseinandersetzung mit dem Thema Fernsehen in der Schule für wichtig und schlagen in diesem Zusammenhang eine Reihe von Unterrichtsthemen vor, zum Beispiel die kontinuierliche Nutzung von „logo" der „wirklich guten Nachrichten-

sendung für Kinder" im Kinderkanal von ARD/ ZDF (vgl. dazu auch Schumacher/Schlinker 2009).

Beispiel 2:
Den Eltern könnte dargestellt werden, was zu welchem Zweck mit

welchen Methoden im Unterricht geschehen soll. Dies ließe sich folgendermaßen organisieren:

Zunächst wird von der Lehrkraft das vorgesehene Unterrichtsvorhaben in Form einer Planungsskizze vorgestellt (vgl. die Unterrichts-Bausteine in Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 49 ff.).

Abb. 3: Materialbogen „Ein schönes Kinderzimmer?!"

In kleinen Gruppen „arbeiten" die Eltern dann selbst mit ausgewählten Unterrichtsmaterialien. Beispielsweise können sie den Cartoon „Ein schönes Kinderzimmer?!" diskutieren (s. Abb.), um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob man und welche Medien man Kindern zur selbstbestimmten Nutzung überlassen will. Im Plenum werden die Gesprächsergebnisse schließlich vorgestellt und besprochen. Anhand der konkreten Unterrichtsergebnisse können die Eltern dann selbst se-

hen, ob sie ihre Kinder „richtig“ wahrgenommen haben. Dies wiederum könnte dann auf dem nächsten Elternabend thematisiert werden.

Beispiel 3:
Die Eltern könnten nach einem kurzen Einführungsreferat der Lehrkraft in kleinen Gesprächsgruppen verschiedene Situationen aus dem Erziehungsalltag diskutieren. Etwa 20 Minuten lang wird in den Gruppen über „Fallbeispiele“ gesprochen, die von der Lehrkraft auf Gesprächskärtchen zusammengestellt worden sind (s. auch die Fallbeispiele in Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2015, S. 11 ff.).

Muster für Gesprächskärtchen:

Daniel sieht sehr gern fern. Er hat auch einen eigenen Fernseher in seinem Zimmer. Manchmal, wenn er eine Klassenarbeit „verhauen“ hat, entfernen seine Eltern das Fernsehgerät aus dem Zimmer und verbieten Daniel eine Zeit lang das Fernsehen.

In der Klasse 4a ist der Gesprächskreis am Montagmorgen eine feste Einrichtung. Die Kinder erzählen sich dann, was sie am Wochenende getan und erlebt haben oder was sie für die kommende Woche vorhaben. Ein Gesprächsthema ist allerdings Tabu: das Fernsehen! Die Klassenlehrerin begründet das so: „Die Kinder sehen sowieso ständig fern. Deshalb halte ich es für ausgesprochen wichtig, wenigstens einmal gemeinsam mit ihnen über andere Aktivitäten zu sprechen. Die Kinder wissen das und halten sich daran!“

Die Lösungsvorschläge, die in den Gruppen gefunden worden sind, werden dann im Plenum gemeinsam besprochen.

Zusammenfassung
Aufgrund unserer Erfahrungen mit medienbezogener Elternarbeit lässt sich erkennen, dass die meisten Eltern bereit sind, sich konstruktiv mit eigenen und fremden Konzepten familiärer Medienerziehung auseinanderzusetzen. Dies zeigt sich vor allem in ihren praktischen Ratschlägen und Empfehlungen zur Fernseherziehung. Dabei kommen in vielen Varianten vor allem vier Essentials zu Sprache:

- Eltern sollten immer wieder darüber nachdenken, inwieweit das eigene Fernsehverhalten „vorbildlich“ ist und von Zeit zu Zeit bilanzieren, was einem Fernseh- und andere Mediennutzung tatsächlich fürs Familienleben „bringen“.
- Eltern sollten Kinder möglichst nicht alleine fernsehen lassen. Denn beim gemeinsamen Fernsehen kann man unmittelbar erfahren,

was Kinder wie sehen, und man kann mit Kindern auch im Gespräch über „ihre" Sendungen bleiben.
- Eltern sollten gemeinsam mit den Kindern Regeln für Fernseh- und andere Mediennutzung vereinbaren, aber auch Abweichungen vom Regelwerk zulassen, wenn sie begründet sind.
- Eltern sollten darauf achten, Alternativen zum Fernseh- und Mediengebrauch anzubieten und immer wieder dafür sorgen, dass die Familie etwas gemeinsam unternimmt.

Dass diese Essentials auch immer auf die besondere Situation einer Familie zu beziehen sind, wird Eltern vor allem dann bewusst,

- wenn sie sich selbst und anderen im Laufe eines nachhaltigen, vertrauensvollen und offenen Kommunikations- und Lernprozesses näherkommen und
- wenn sie miteinander und voneinander lernen, wie man selbstbestimmt und überlegt mit Medien in der Familie umgehen kann und wie sich Medienprobleme in der Familie womöglich lösen lassen.

Literatur

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2009): „Fernsehen". Materialien zur Suchtprävention für die 1. – 4. Klasse. Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2014): Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie". Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie". 2. erweiterte Auflage 2015. Köln.

Feierabend, S./Klingler, W. (2016): Was Kinder sehen. In Media Perspektiven 4/2016, S. 194–205, S. 170–181.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2016): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – In Theorie und Praxis

Frey-Vor, G./Schumacher, G. (Hg.) (2006): Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden.

Götz, M./Ensinger, C. (2002): Faszination Dragon Ball (Z): Zwischen starken inneren Bildern und Aggressionsbereitschaft. Herausgegeben von Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen IZI. München.

Götz, M./Holler, A. (2009): „Da lacht man einfach besser". Sehen Kinder lieber allein oder gemeinsam mit der Familie fern? In: TELEVIZION, 22/2009/1, S.19–21.

Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K. (1996): Familienmitglied Fernsehen. Opladen.

Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung (2007a): 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt.

Hurrelmann, K. (2007b): Sozial schwache Kinder fühlen sich früh benachteiligt. Ergebnisse der 1. World Vision Kinderstudie. Bielefeld. Abrufbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/projekte/worldvision.html. [Stand: 15.01.2010].

Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt.

Kuchenbuch, K. (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. In: Media Perspektiven, 1/2003, S. 2–11.

Kübler, H.-D./Swoboda, W. (1998): Wenn die Kleinen fernsehen. Berlin.

Lauffer, J./Röllecke, R. (Hg.) (2009): Dieter Baacke Preis-Handbuch 4. Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld.

Leven, I./ Schneekloth , U. (2010): Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten. In: Hurrelmann u. a., a.a.O., S. 95–140.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015b): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Neuß, N. (2004): „Ich hab mal was gelernt …". In: TELEVIZION, 17/2004/1, S. 29–32.

Neuß, N. (2009): Medienpädagogische Entgegnungen. Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elternbildung. In: Lauf-

fer, J./Röllecke, R. (Hg.): Dieter Baacke Preis-Handbuch 4. Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: S.15–35.

Paus-Haase, I. (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Opladen/Wiesbaden.

Paus-Haase, I. (1999): Medienrezeption und Medienaneignung von drei- bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: S. 81–91.

Paus-Hasebrink, I./Bichler, M. (2009): Zur Rolle von Medien in sozial benachteiligten Familien. Eine österreichische Panelstudie. In: TELEVIZION, 22/2009/1, S. 56–59.

Schill, W. (2008): Integrative Medienerziehung in der Grundschule. München

Schega, M./ Schill, W.: Eckpunkte für die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule – Beispiel Grundschule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2016): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – In Theorie und Praxis. Köln, S. 91–109

Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Familie als Zentrum: Bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich. In: Hurrelmann u. a., a.a.O., S. 61–93.

Schumacher, G./Schlinker, U. (2009): „logo!" – Akzeptanz und Gefallen der Kindernachrichtensendung des ZDF im KIKA. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: Media Perspektiven, 11/2009, S. 566–576.

Simon, E./Feierabend, S. (2006): Die Vielseher unter den Kindern: Freizeitverhalten, sozialer Kontext und Fernsehnutzung. In: Frey-Vor/Schumacher, a.a.O., S. 184–203.

Spitzer, M. (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart.

Theunert, H./Lenssen, M./Schorb, B. (1995): „Wir gucken besser fern als ihr!" Fernsehen für Kinder. München.

Sonja Ganguin und Thorsten Junge

2.2 Computerspiele und Familie[6]

Lebenswelten sind heute Medienwelten (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990a/b) und für die heranwachsende Generation gehören Medien selbstverständlich zum Alltag. Dies betrifft auch digitale Spiele, die für bereits 85 % der heutigen 12-19-Jährigen zum Alltag gehören (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 42). Die hohe Bedeutung von Computerspielen im Alltag Jugendlicher sowie ihre mediale Struktur, die erheblich von der des Fernsehens differiert[7], hat sogar dazu geführt, den Habitus einer neuen Generation zu benennen. Abgesehen von der Frage, welcher Begriff favorisiert wird – sei es etwa „Game Generation" (vgl. z. B. Prensky 2001, S. 35 ff.; Rahmen 2008; Magdans 2008) oder „Generation Gameboy" (Wolf 2008, S. 98), wird doch deutlich, dass sich die soziale und die technische Rahmung des Aufwachsens heutiger Kinder und Jugendlicher wesentlich von den Bedingungen früherer Generationen unterscheidet. Vielen Eltern oder auch anderen Erwachsenen ist diese Form der Mediennutzung mitunter noch fremd, auch wenn sich die Nutzung digitaler Spiele zunehmend auch in älteren Altersgruppen etabliert (vgl. hierzu u. a. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 59; Pols 2015).

Wenn Computerspiele nicht zu der eigenen Mediensozialisation oder Medienbiografie gehörten, können Eltern Befürchtungen und Ängste bezüglich der Computerspielnutzung ihrer Kinder entwickeln. In diesen Fällen kann der hohe Stellenwert von Computerspielen im Alltag der Heranwachsenden von der älteren Generation nicht nachvollzogen werden (vgl. Junge 2013). Aus diesem Grund ist ein Austausch zwischen den Generationen wichtig. Auf der einen Seite steht der Versuch, die Faszination von Computerspielen und deren Bedeutung in der Lebenswelt von Jugendlichen zu verstehen und ihre Bedürfnisse zu respektieren, und auf der anderen Seite gibt es die Notwendigkeit, Risiken der Computerspielnutzung, wie etwa jugendschutzrelevante Aspekte, mit Heranwachsenden zu diskutieren und sie dafür zu sensibilisieren. Da die Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren Eltern eine bedeutsame Dimension des Wohlbefindens von Jungen und Mädchen darstellen, ist die Kommunikation untereinander entscheidend. Dazu zählt auch das

6 Bei dem Text handelt es sich um eine Aktualisierung des 2012 veröffentlichten Textes „Computerspiele und Familie?".

7 Im Gegensatz zum Medium Fernsehen sind Computerspiele z. B. interaktiv und erfordern aufgrund der eigenen Aktivität im Spiel die gesamte Aufmerksamkeit des Spielers.

Gespräch über die allgemeine Mediennutzung und Computerspielnutzungsmotive. Im internationalen Vergleich stellt sich allerdings heraus, dass sich Eltern in Deutschland erschreckend wenig Zeit nehmen, um mit ihren Kindern „einfach nur" zu reden. So geben nur etwas mehr als 40 % der deutschen 15-Jährigen an, „dass sich ihre Eltern mehrmals in der Woche einfach nur mit ihnen unterhalten. Deutsche Eltern reden offenbar besonders selten mit ihren Kindern – im Vergleich von 25 Industrieländern liegen sie hier auf dem letzten Platz" (UNICEF 2007[8], S. 3).

Im Vergleich zu anderen Medienformen, die vielen Eltern vertrauter sind (z. B. das Fernsehen), sind Computerspiele deutlich seltener Gegenstand von Familiengesprächen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 39, 43). Zudem ist es nur selten der Fall, dass Kinder und Eltern gemeinsam Computerspiele nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 65 f.). Trotz der hohen Bedeutung und der subjektiv empfundenen Wichtigkeit von Computerspielen im Alltag von Jugendlichen spielen sie bei der familiären Mediennutzung eine untergeordnete Rolle. Es ist jedoch wichtig, dass sich Eltern informieren und sich ein entsprechendes Hintergrundwissen aneignen. Daher soll im Folgenden ein Überblick über die Computerspielnutzung von Jugendlichen gegeben werden. Zunächst wird der Begriff „Computerspiele" erläutert und darauf eingegangen, wie sich diese Zielgruppe eigentlich zusammensetzt. Daraufhin werden die Motive der Computerspielnutzung thematisiert. Was macht die Faszination für den User aus? Anschließend folgt ein Praxisteil, in dem medienpädagogische Projekte rund um Computerspiele dargestellt werden. Diese Projekte sollen Eltern und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen Anreize und Anregungen bieten, sich konstruktiv mit Kindern und Jugendlichen über Computerspiele auszutauschen. Abschließend wird ein kurzes Fazit gezogen.

Computerspielnutzung von Jugendlichen

Über Computerspiele wird in jüngster Zeit sehr viel veröffentlicht. Allerdings lässt sich bei der Frage nach der Definition von „Computerspiel" eine zum Teil recht verwirrende Begrifflichkeit ausmachen (vgl. Kunczik/Zipfel 2004, S. 227), so existieren unterschiedliche Bezeichnungen, wie „Bildschirmspiele", „Mobile Spiele", „Konsolenspiele", „Handyspiele", „Handhelds", „Arcade-Spiele", „Videospiele" und „Computerspiele" oder allgemeiner gehalten „digitale Spiele". Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, zunächst eine kurze Kategorisierung vorzunehmen. Für den vorliegenden Beitrag wird folgende Unterscheidung getroffen: PC-, Online- und Konsolenspiele sowie Handy-Games, da Kinder und Jugendliche diese Spielformen sehr intensiv nutzen. Da im allgemeinen Sprachgebrauch der Terminus „Computerspiele" vorherr-

8 In den aktuellen UNICEF-Berichten taucht dieses Item leider nicht mehr auf.

schend ist, wird dieser Begriff für alle Spielformen verwendet, wenn inhaltlich keine Differenzierung vonnöten ist.

Bevor nun im Folgenden überblicksartig die Computerspielnutzung von Jugendlichen näher betrachtet wird, soll zunächst kurz auf den Diskurs eingegangen werden, ob Jugendliche Computerspiele eher allein oder gemeinsam mit Anderen spielen. Dieser Gesichtspunkt ist insofern wichtig, da (zu) häufig das Stereotyp des einsamen, kontaktlosen Spielers die öffentliche Diskussion um Computerspiele dominiert. Dieses Vorurteil lässt sich aber angesichts der vorliegenden Daten nicht für alle Heranwachsenden bestätigen. Obschon Computerspiele von ihrer Struktur her geeignet sind, sie allein zu spielen, finden sich verschiedene Nutzungsformen. So gibt es tatsächlich Jugendliche, die (lieber) allein spielen, ebenso wie Heranwachsende, die vor allem mit Anderen spielen und Jugendliche, die sowohl mit Anderen als auch allein spielen. Bereits in der JIM-Studie von 2009 konnte deshalb anhand der vorliegenden Daten folgendes Fazit gezogen werden: „Das Bild des isolierten Dauergamers, der Tag und Nacht spielt, alles um sich herum vergisst und keinerlei soziale Kontakte unterhält, sollte in der öffentlichen Diskussion um Computerspiele nicht länger als typischer Vertreter einer ganzen Generation dienen. Dieses Bild ist zwar eingängig, greift aber viel zu kurz“ (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, S. 39).

Die Verteilung der unterschiedlichen Nutzungsformen (vor allem allein; allein und gemeinsam mit Anderen; überwiegend mit Anderen) zeigt keine Tendenz zum isolierten Gamer (vgl. u. a. BITKOM 2014, S. 36).

Unter die Kategorie PC-Spiele fallen solche Spiele, die offline am Desktop-Rechner oder am Laptop gespielt werden. Betrachtet man die Medienausstattung von Jugendlichen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 6 ff.) bezüglich eines PCs oder Laptops, dann kann man hier von einer „Vollversorgung“ in deutschen Haushalten sprechen, in denen Jugendliche wohnen. In 98 % der Haushalte sind Computer oder Laptops vorhanden, wobei drei Viertel der 12- bis 19-Jährigen ein eigenes Gerät besitzen (Jungen 80 %, Mädchen 72 %). Folglich ist die gerätebedingte Voraussetzung zum Spielen am Rechner für Jugendliche aufgrund der durchschnittlichen Medienausstattung gegeben. Vergegenwärtigt man sich nun, wie die Nutzung von PC-Spielen konkret aussieht, dann spielen 20 % aller befragten Jugendlichen täglich bzw. mehrmals pro Woche offline alleine (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 43). Somit können ein Fünftel der Befragten als sogenannte „Vielspieler“ identifiziert werden.

Da Heranwachsende inzwischen auch umfassend mit Mobiltelefonen und Smartphones ausgestattet sind (vgl. Medienpädagogischer For-

schungsverbund Südwest 2015, S. 8), verwundert es nicht, dass Handyspiele bei der häufigen Nutzung dominieren. Nahezu die Hälfte der befragten Jugendlichen spielt diese Spiele täglich bzw. mehrmals die Woche, während dies bei Onlinespielen und Konsolenspielen nur für ein knappes Drittel bzw. ein Viertel gilt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 43). Computerspiele werden also auch verstärkt unterwegs genutzt, was sich wiederum auch auf die Betrachtung dieses Medienphänomens auswirken wird, weil sich nun eine neue Kultur des Gaming etabliert.

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigt sich, dass das Interesse der männlichen Spieler an „klassischen" Spielmöglichkeiten, also Spielkonsolen, PC-Computerspielen sowie klassischen Online-Spielen, deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den weiblichen Heranwachsenden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 42). Ähnliches gilt für die Nutzung gewalthaltiger Spiele. Wie die Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, werden recht häufig Computerspiele gespielt, die eigentlich für die jeweilige Altersgruppe keine entsprechende USK-Freigabe erhalten. Dies können viele der befragten Jugendlichen innerhalb ihrer Peergroup beobachten. Zudem gaben 59 % der männlichen und 19 % der weiblichen Spieler an, selbst (besonders) gewalthaltige Spiele zu nutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 42).

Obwohl Online-Spiele ebenfalls am PC gespielt werden, sind sie aufgrund ihrer Besonderheit hier als eine spezifische eigene Kategorie von Computerspielen aufgeführt. Zu den Online-Spielen gehören Spiele, die nur im Internet existieren und nur mit einer Online-Verbindung genutzt werden können. Dies sind meist Rollenspiele, wie etwa „World of Warcraft". Allerdings benötigen diese Spiele eine Software-Installation auf dem Rechner. Weiter gibt es auch Online-Spiele, die keine Installation auf dem Rechner benötigen, die so genannten Browserspiele. Animiert sind sie meistens über Flash, HTML und Java (vgl. Zeh 2008, S. 28). Sie haben in den letzten Jahren stark an Relevanz gewonnen und werden nun als wichtiger Zweig der Computerspielindustrie wahrgenommen. Um Online-Spiele spielen zu können, benötigen die Jugendlichen einen Rechner bzw. Laptop und einen Internetzugang. Haushalte, in denen Jugendliche aufwachsen, sind – wie bereits erwähnt – zu 100 % mit einem Rechner ausgestattet. Ähnlich verhält es sich mit dem Internetzugang. 90 % der befragten Jugendlichen können im eigenen Zimmer das Internet nutzen[9]. Bei den jugendlichen Internetnutzern entfällt dabei 20 %

9 Hierzu ist anzumerken, dass für die Onlinenutzung daheim nicht mehr vorrangig der Computer oder ein Laptop verwendet werden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 30).

auf die Nutzung von Spielen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 43). Der geschlechtsspezifische Unterschied ist hier sehr deutlich: der Anteil an der Onlinenutzung für Video-Spiele ist bei den männlichen Befragten knapp dreimal so hoch wie bei den weiblichen Befragten. Hinsichtlich der Altersgruppe erkennt man, dass bei den ab-16-Jährigen diese Form der Onlinenutzung wieder abnimmt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 31). Dies trifft allgemein auf alle „klassischen" Formen von Computerspielen zu.

Eine weitere, für heutige Kinder und Jugendliche sehr wichtige Form elektronischer Spiele sind solche, die über stationäre Standgeräte am Fernseher (oder auch Beamer) gespielt werden. Dies sind die Konsolenspiele, die über Geräte gespielt werden, die hauptsächlich für den Zweck des Spielens konzipiert wurden (z. B. Wii oder Playstation). Eine Spielkonsole findet sich zu 75 % in Haushalten mit Jugendlichen, wobei 50 % der Heranwachsenden eine eigene Spielekonsole besitzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 6 f.). In diesem Zusammenhang sind wiederum geschlechtsspezifische Unterschiede auffallend. Während Mädchen nur zu 36 % angeben, ihnen gehöre eine eigene Spielekonsole, sind dies bei den Jungen 63 % (vgl. ebd., S. 7).

Die aktuellen Zahlen zeigen, dass sich die Nutzung von Computerspielen in den letzten Jahren verändert hat. Eine deutlich stärkere Bedeutung haben nun Handyspiele, also die Nutzung von Computerspielen „unterwegs und zwischendurch" sowie (simple) Browsergames, die als Zeitvertreib für kürzere Zeiteinheiten dienen können. Daneben erfreuen sich auch komplexe Online-Spiele, bei denen über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit/gegen andere Spieler gespielt wird, großer Beliebtheit und es entstehen vielfältige Interaktions- und Kommunikationsräume. Hierdurch ergeben sich neue medienpädagogische Fragestellungen (vgl. u. a. Breuer/Quandt 2016, S. 84; Rüdiger 2016).

Motive der Computerspielnutzung

Wenn es um den Nachvollzug der Computerspielnutzung von Jugendlichen geht, sind die Nutzungsmotive entscheidend. Obwohl diese natürlich individuell und situativ variieren können, lassen sie sich auf der Meta-Ebene verschiedenen Bereichen zuordnen. Die unterschiedlichen Motive der Spielnutzung zu kennen und diese auf individueller Ebene auszumachen, ist ein entscheidender Aspekt des Verstehens, auch um problematischen Aspekten der Computerspielnutzung zu begegnen. Spielt mein Kind, weil es aus dem Alltag flüchten will, um sich im Wettbewerb mit anderen zu messen oder weil ihm langweilig ist und es nicht weiß, was es anderes machen soll? Warum spielen Jugendliche und hier vor allem Jungen so gerne Computerspiele?

Computerspiele besitzen eine „Funktionsvielfalt" (vgl. Vollbrecht 2003, S. 15), einen multifunktionalen Charakter, der sie auszeichnet. Damit ist gemeint, dass sie gleich mehrere und unterschiedliche Bedürfnisse befriedigen können. Obwohl die Lebenswelten heutiger Jugendlicher durch Heterogenität gekennzeichnet sind, lassen sich auf der Meta-Ebene ähnliche Strukturen nachzeichnen, welche die unterschiedlichen Nutzungsmotive in bestimmten Dimensionen bündeln.[10] Tabelle 1 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Dimensionen von Nutzungsmotiven.

Tabelle 1: Dimensionierung von Nutzungsmotiven der Computerspielnutzung

Dimension	Nutzungsmotiv	Beschreibung
Lebensweltliche Dimension	Strukturelle Kopplung	❍ Lebenstypische Auswahl von Computerspielen
Leistungsbezogene Dimension	Herausforderung	❍ Ausgang ist ungewiss: „Bestehe ich die Aufgabe?"
	Wettbewerb	❍ Austesten der eigenen Fähigkeiten ❍ Hohe Motivation
	Erfolg	❍ Erfolgserlebnis im Spiel steigert Selbstwertgefühl (z. B. Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten)
Personale Dimension	Identitätsbildung	❍ Spielfiguren, Inhalte = Angebot für Identitätsflächen ❍ Erprobung von unterschiedlichen Rollen und Identitätsentwürfen ❍ Erfolge im Spiel = Erhöhung der Zuversicht, sich auch im realen Leben zu behaupten und zu bestehen
Kompensatorische Dimension	Ausübung von Macht und Kontrolle	❍ Virtuelle vs. reale Möglichkeiten ❍ Ausleben von bestimmten Bedürfnissen
	Eskapismus	❍ Flucht aus dem Alltag ❍ Verdrängung
	Stress- und Aggressionsabbau	❍ Wunsch nach Reduktion von Stress und Ärger ❍ Wunsch nach Entspannung, Erholung und Lust
	Bekämpfung von Langeweile	❍ Wunsch nach Unterhaltung ❍ Häufig sind aber PC-Spiele „zweite Wahl" ❍ Gewalt = inszenierte Bedrohung verzögert ein Abflachen des Erregungsniveaus

10 Für eine ausführliche Beschreibung der Nutzungsmotive sowie zur Faszination von Computerspielen siehe Ganguin 2010, S. 236 ff.

Dimension	Nutzungsmotiv	Beschreibung
Dimension	**Nutzungsmotiv**	**Beschreibung**
Soziale Dimension	Geselligkeit	❍ Vermittlung sozialer Gratifikationen ❍ Gemeinsame Gespräche ❍ Wettbewerb gegen andere
Erlebnisbezogene Dimension	Fantasie, Spaß, Spannung, Unterhaltung	❍ Virtuelle Welten ❍ Handlungen und Szenarien, die unter realen Umständen nicht möglich sind (z. B. Rennwagen fahren, Abenteuer erleben etc.) ❍ „Elektronischer Stellvertreter" = unterschiedliche Rollen bieten unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten

Quelle: Ganguin 2010, S. 245 (Zusammenstellung der Tabelle nach einschlägiger Fachliteratur).

Die Tabelle betreffend ist hervorzuheben, dass beim Computerspiel dessen Strukturbesonderheiten eine maßgebliche Rolle zum Anreiz dieser Mediennutzung spielen. Mit Strukturbesonderheiten ist gemeint, dass Computerspiele im Vergleich zu anderen Medien bestimmte Besonderheiten besitzen, die zu ihrer Faszination maßgeblich beitragen:

a) der Aktivitätsgrad beim Spielen,
b) das wählbare Anforderungsprofil,
c) die erforderliche Aufmerksamkeit,
d) die unverzügliche Rückmeldung.

Diese Strukturbesonderheiten fördern das Erleben von Selbstwirksamkeit und Flow (vgl. Ganguin 2010, S. 245 ff.). Exemplarisch sollen im Folgenden Computerspielnutzungsmotive kurz nachgezeichnet werden, wobei der Schwerpunkt der Ausführungen auf der leistungsbezogenen Dimension liegt.

Jugendliche suchen Herausforderungen, um sich auszuprobieren. Hierbei bieten ihnen Computerspiele einen idealen Schonraum. Spiele divergieren von der ernsten Wirklichkeit, wie viele Wissenschaftler hervorheben: In diesem Sinn spricht etwa Scheuerl vom Spielmerkmal der „Scheinhaftigkeit" (1979, S. 79 ff.), Groos nennt dies im Vergleich eine „Scheinwelt" des Spiels (1922, S. 13). Huizinga erklärt das Spiel als „nicht so gemeint" (1997, S. 18) und Schaub und Zenke schreiben vom „Als-ob-Charakter" (vgl. 2005, S. 2025). Folglich können Computerspiele als Gegensatz zum Ernst bzw. zur Realität des Lebens verstanden werden, die dadurch eine kompensatorische Funktion einnehmen (Kunczik/Zipfel 2004, S. 239 f.). So stehen Kinder und Jugendliche, wie auch Erwachsene, in ihrem Alltag durchweg vor neuen Anforderungen und müssen dementsprechend agieren. „In vielen Situationen, ob in Schule, Beruf oder Familie, müssen sie sich bewähren – und nicht im-

mer zählen sie zu den Siegern. Oft genug erleben sie Misserfolge und stoßen an ihre Grenzen. Anders als im ‚wahren' Leben kann ein Spieler frei wählen, wann er sich welcher Herausforderung stellt" (Sleegers 2007, S. 18).

Die Herausforderung im Spiel, gegen Andere zu gewinnen und Erfolg zu haben, ist losgelöst von äußeren Zwecken, folgenlos für die ernsthafte Wirklichkeit und wird deshalb auch so gern von den Jugendlichen aufgesucht: So wurde laut einer empirischen Studie von Durkin und Aisbett das am häufigsten angegebene Computerspielmotiv mit dem Wort „Herausforderung" respektive „feeling challenged" umschrieben (Durkin/Aisbett 1999a, S. 85; 1999b, S. 4). Insbesondere in der Pubertät spielen (männliche) Jugendliche Computerspiele. Da die Pubertät eine Phase darstellt, in der sich Jugendliche ausprobieren wollen, mit Unsicherheiten konfrontiert werden und sich langsam vom Elternhaus, dem bisherigen sozialökologischen Zentrum lösen, scheinen Computerspiele eine angemessene Freizeitaktivität darzustellen, um mit diesen Bedürfnissen und Anforderungen umzugehen.

Während demnach das reale Leben für Jugendliche durch einen ernsthaften Leistungsdruck gekennzeichnet ist – gute Schulnoten, zu bewältigende Entwicklungsaufgaben etc. – ist das Computerspiel frei von diesen gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Es bietet Herausforderung, die losgelöst von realen Zwecken und Nöten ist.

Die Herausforderung ergibt sich „aus dem Abgleich von Anforderung und Fähigkeit" (Rheinberg 2006, S. 347). Die Anforderung des Spiels muss also zu den eigenen Fähigkeiten passen, damit man sie als Herausforderung erlebt. Dafür und für die richtige Passung sorgt die Möglichkeit, im Computerspiel unterschiedliche Schwierigkeitsgrade einzustellen. Trotzdem bleibt die Spannung: „Bestehe ich die Aufgabe?". Weil die Spielenden die „Aufgabe unbedingt meistern wollen (...), wird diese Ungewissheit von starken emotionalen Reaktionen begleitet", die „in der Kommunikationswissenschaft als Spannungserleben rekonstruiert worden" ist (Klimmt 2004, S. 8). Spannungserleben – ein Spielelement, das bereits Huizinga hervorhob (vgl. 1997, S. 19) – impliziert Unterhaltung. Das Spiel ist ein Wettkampf, ein Wettbewerb um Leistungen. Es geht darum, besser zu sein als Andere (oder die künstliche Intelligenz des Computers); kurzum: Es geht ums Gewinnen! Gleichzeitig erhält der Spieler während seines aktiven Spielens durchweg ein Feedback, sodass er sich stets perfektionieren und weiter ausprobieren kann. Die eigenen Fähigkeiten werden weiterentwickelt und Erfolgserlebnisse stellen sich ein. So führt der positive Spielausgang zu gewünschten Emotionen und kann das eigene Selbstwertgefühl erhöhen, wie dies beispielsweise ein Mädchen im Alter zwischen 8 und 10

Jahren ausdrückt: „Ich schlage den Computer und deshalb mag ich es“ (Durkin/Aisbett 1999a, S. 85).

Computerspielprojekte

Nachdem in den vorangegangen Abschnitten eine wissenschaftlich-theoretische Erörterung zum Thema „Computerspiele“ vorgenommen wurde, sollen nun anschließend verschiedene medienpädagogische Projekte vorgestellt werden, in deren Mittelpunkt Computerspiele stehen. Damit soll aufgezeigt werden, welches pädagogische Potential in diesem Medium steckt und wie Computerspiele, die bei Kindern und Jugendlichen beliebt sind, sinnvoll in die (außerschulische) Jugendarbeit eingebunden werden können. Darüber hinaus sollen Projekte vorgestellt werden, die sich konkret an Eltern richten. Oftmals wird noch eine große Differenz zwischen den Generationen festgestellt, die durchaus mit Irritationen und Unverständnis auf der Elternseite verbunden sein können, was wiederum restriktive Erziehungsmaßnahmen nach sich ziehen kann.

Im gesamten Bundesgebiet gibt es zahlreiche medienpädagogische Einrichtungen und Initiativen. Aus diesem Grund mussten wir für diese Veröffentlichung eine begrenzte, exemplarische Auswahl treffen.

SIN-Festival: Das Sing- und Tanz-Event für Münchner Kinder

Das „SIN – Studio im Netz“ ist eine pädagogische Einrichtung in München, die sich bereits seit vielen Jahren mit dem Thema „Computer“ und den Berührungspunkten zur Pädagogik auseinandersetzt (Friedrich/Palme 2016). In Kooperation mit dem Schul- und Kultusreferat München veranstaltet SIN das „SIN-Festival“ , welches sich speziell an Hort-Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren richtet. Das Festival findet 2016 bereits zum zehnten Mal statt und stellt somit ein langlebiges, medienpädagogisches Angebot dar, welches im Münchner Raum großen Anklang findet.

Das Konsolenspiel SingStar wurde für die Playstation 2 konzipiert und erfreut sich nicht nur bei Kindern großer Beliebtheit. Das Spielprinzip ist am ehesten mit einer Karaoke-Show vergleichbar: Statt eines Joysticks oder Pads agieren die Spieler mit einem Mikrofon. Auf dem Monitor erscheint der Songtext und nun gilt es, dieses Lied passend zur Musik nachzusingen. SingStar bewertet hierbei, wie gut die Spieler den bekannten Song nachsingen und wie ähnlich sie dem Original sind. Bunte Farbbalken symbolisieren die Tonlage des Originals, die es zu treffen gilt. Dieses Spiel kann entweder mit mehreren Spielern oder allein gespielt werden. Mittlerweile hat sich dieses Spiel auch als Party-Unterhaltung etabliert. Dabei gibt es thematisch sortierte CD-Pakete

wie z. B. „Pop Hits“, „Schlager“, „Rock Ballads“, „Disco Klassiker“ oder auch konkrete Band-Pakete wie „Abba“, „Queen“ oder „Die Toten Hosen“. Inzwischen haben sich ähnliche Spiele auf dem Markt etabliert, die ein vergleichbares Prinzip aufweisen.

Die Medienwerkstatt Studio im Netz (SIN) nutzt die große Beliebtheit des Spiels, um damit medienpädagogisch zu arbeiten. Unter dem Motto „Einmal selbst ein Star sein!“ konnten Hortkinder den Auftritt wagen und sich mit ihrer Performance einer Jury stellen. Dabei können sie in verschiedenen Kategorien überzeugen. Eine Kinder- und Jugendjury bewertet „Bester Gesang“, „Originellstes Outfit und Bandname“ „Tollste Choreografie“, „Kreativstes Plakat“ sowie „Coolste Band“.

Im Mittelpunkt des Projekts soll für die Kinder der Spaß am Gesang stehen. Für die Projekt-Initiatoren ist vor allem der kulturpädagogische Aspekt bedeutsam. Sie sehen eine sinnvolle Verknüpfungsmöglichkeit zu Computerspielen und somit zu den Interessen von Kindern und Jugendlichen: „Das Computerspiel SingStar bietet eine interessante Möglichkeit, die medialen Vorlieben der jungen Menschen mit kulturpädagogischen Anliegen zu verbinden“ (Palme/Deibele 2009). Das Spielen eines Computerspiels wird im Rahmen dieses Projekts nicht als Defizitgröße verstanden. Vielmehr wird der produktive Anteil daran aufgegriffen, indem die Kinder eigene Aktivitäten ausgestalten und sich ausprobieren: die Kinder bilden eine eigene Musik-Gruppe, überlegen sich einen passenden Band-Namen, gestalten das eigene Outfit, entwerfen das Band-Plakat und nicht zuletzt muss die Choreografie des Auftritts einstudiert werden, um einen überzeugenden Auftritt zu absolvieren. So fördert die medienpädagogische Arbeit die Kompetenz zur kreativen Mediengestaltung.

Durch die Einbettung in die medienpädagogischen Projekte konnte das SingStar-Festival viele Hortgruppen zur Teilnahme motivieren. Dies bietet den Kindern und Jugendlichen die Chance, vor einem großen Publikum aufzutreten. Die Kompetenzen, die sie sich im Projekt angeeignet haben, können sie somit der Außenwelt präsentieren. Derartige Auftritte können das Selbstwertgefühl von Kindern steigern, zeigen ihnen die eigene Stärke und verschaffen ihnen ein (einzigartiges) Erfolgserlebnis. Und dies gilt nicht nur für die Gruppen, die tatsächlich in einer Kategorie gewinnen. Neben Urkunden erhielten die Kinder auch einen Video-Mitschnitt der gesamten Veranstaltung. So haben sie die Möglichkeit, allen Freunden und Verwandten ihren Auftritt vorzuführen, haben eine schöne, dauerhafte Erinnerung an das Event und: vielleicht zeigen sie dieses später mal ihren eigenen Kindern.

Hardliner

Computerspiele stehen in der öffentlichen Diskussion häufig in der Kritik, da in einer eindimensionalen Betrachtungsweise die mediale Gewaltdarstellung betont wird. Mitunter wird befürchtet, dass den am PC ausgeübten Gewalthandlungen in Computerspielen auch reale Gewalttaten folgen könnten. Dieses Thema wird in dem Projekt „Hardliner“[11] behandelt.

Der „Hardliner“-Ansatz wurde bereits vor mehreren Jahren von dem Medienpädagogen Jens Wiemken entwickelt und seitdem in vielen Projekten erfolgreich durchgeführt. Das Interesse der Kinder und Jugendlichen an gewalthaltigen Computerspielen wird aufgegriffen und in einem mehrtätigen Seminar auf unterschiedliche Weise thematisiert. Statt eines reinen Verbots ist die pädagogische Antwort also hierbei die intensive Auseinandersetzung mit dem Komplex Gewalt und Aggression. Wiemken bevorzugt nach seinen eigenen Worten „eine aktive, medienpädagogische Jugendarbeit als eine Art beziehungsaufbauenden, erzieherischen und „aktiven“ Jugendschutz (byte24: 2010, online). Das besondere Interesse an Gewalt in Computerspielen betrachtet er nicht als „eine Ursache von Aggression und Gewalt (...), sondern eher als ein Symptom – als einen Versuch Probleme mit und Fragestellungen zu Gewalt in unserer Gesellschaft zu bearbeiten“ (ebd.). Ergo wäre eine strengere Reglementierung (z. B. durch häufigere Indizierungen) nur eine Behandlung der Symptome, ohne den eigentlichen Kern zu treffen. Ziel des „Hardliner“-Ansatzes ist es vielmehr, den Jugendlichen einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit Computerspielen zu ermöglichen. Es geht hier folglich um die Förderung zur reflexiven und ethischen Medienkritik. Dies geschieht über einen innovativen, praxisorientierten Weg: Wiemken lässt die Kinder und Jugendlichen gewalthaltige Computerspiele real nachspielen.

Zu Beginn des mehrtätigen Seminars steht i. d. R. die kommunikative Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt. Aufbauend auf den eigenen Erfahrungen der Kinder werden zunächst Arten von Gewalt gesammelt, die sie aus Computerspielen kennen. Hierbei steht der offene Austausch im Vordergrund. Anschließend wird reale vs. virtuelle Gewalt thematisiert und gemeinsam überlegt, welche Gewaltarten in das „reale“ Spiel übertragen werden können/dürfen und wie dies umgesetzt werden kann. Den Kindern wird dadurch die Ernsthaftigkeit der „gespielten“ Gewalt deutlich. Gemeinsam mit den Kindern wird ein Vertrag ausgehandelt der festlegt, welche Gewaltformen im Nach-Spiel erlaubt sind – an diese Regeln haben sich alle zu halten.

11 http://www.byte42.de/index.php/hardliner/

Das reale Spiel findet in einer Halle oder im Freien statt.[12] Ausgestattet mit Luftpumpen und Korken als Munition sowie einer Schutzbrille werden die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt. Und nun gilt es, einen Auftrag zu erfüllen, der über die reine „Eliminierung" der anderen Gruppe hinausgeht. Kann keine Gruppe die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit erfüllen, hat niemand gewonnen.

Am nächsten Tag werden die Erfahrungen untereinander ausgetauscht. Das eigene Handeln wird ausführlich reflektiert. Dabei wird auch eine direkte Verknüpfung zu den virtuellen Gewaltdarstellungen im Computerspiel hergestellt.

Im Vordergrund des Projekts geht es darum, die Kinder für mediale Gewaltdarstellungen zu sensibilisieren. Sie sollen verstehen, was dort auf dem Bildschirm gezeigt wird und welche gravierenden Unterschiede in ihrer realen Umwelt zu beachten sind. Dies soll die Kinder dabei unterstützen, eine klare Trennung zu vollziehen. Die Konsequenzen von Gewalt, die im Computerspiel häufig unbeleuchtet bleiben, sollen ihnen bewusst werden. Dadurch wird ein verantwortungsvoller Umgang mit Computerspielen möglich – und dies wäre eine sinnvolle Ergänzung zu den Maßnahmen des Jugendmedienschutzes.

Was paradox erscheint – die Simulation einer realen Gewaltausübung außerhalb der virtuellen Welten schafft Bewusstsein für virtuelle Gewalthandlungen – gelingt in der Praxis.[13] Der Erfolg des „Hardliner"-Konzepts drückt sich darin aus, dass es bereits seit vielen Jahren mit unzähligen Jugendgruppen durchgeführt wurde. Lobend äußerten sich auch Luca und Aufenanger: „Das Konzept von „Hardliner" stellt (...) eine bedeutsame Ausnahme dar. Es verdeutlicht, wie komplex und anspruchsvoll eine geschlechtersensible medienpädagogische Arbeit ist, welche die medialen Sozialisationserfahrungen der Beteiligten umfassend einbezieht. Medienpädagogische Arbeit zeigt sich hier als Spannungsfeld von Akzeptanz und pädagogischer Zielorientierung. Hier liegt ein enormes Potenzial, aber auch eine große Herausforderung." (2007, S. 181).

Spiele-Tester AG der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln-Porz

Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, welches im Rahmen einer schulischen Arbeitsgemeinschaft an einer Ganztagsschule reali-

12 Bei entsprechender Bereitschaft vonseiten der Schulen könnte hierfür natürlich auch das Schulgelände genutzt werden.

13 Eine besondere Anerkennung erfuhr das Projekt 2009, als es mit dem Dieter-Baacke-Preis der GMK ausgezeichnet wurde.

siert werden konnte. Die Idee, sich in der Schule mit einem Projekt dem Thema „Computerspiele" zu widmen, entstand während eines Elternabends. Es resultierte aus der Feststellung, dass Computerspiele einen breiten Raum im Leben der Schülerinnen und Schüler einnehmen. Erfreulicherweise konnte eine Kooperation mit dem Verein Computerprojekt Köln realisiert werden, aus der zwei Arbeitsgruppen hervorgingen.[14]

Um Eltern und PädagogInnen einen besseren Überblick über das Angebot an Computerspielen zu verschaffen, hat der Verein Computerprojekt Köln einen umfassenden Ratgeber erstellt.[15] Der besondere Wert dieses Ratgebers ergibt sich dadurch, dass er in Zusammenarbeit mit den eigentlichen Experten entsteht: den Kindern und Jugendlichen. Sie erproben die Spiele in Gruppen und entwickeln in einem gemeinschaftlichen Diskurs eine Bewertung der Spiele. Als Lerneffekt beginnen die Kinder neben dem reinen Konsum der Computerspiele auch die Reflexion des eigenen Medienhandelns. Die Kinder werden mit der Aufgabe nicht allein gelassen. Die Spieletests werden von der Fachstelle für Jugendmedienschutz/Medienpädagogik des Kölner Jugendamtes koordiniert. Die Betreuung erfolgt i. d. R. durch Pädagogik-Studierende, die vorab entsprechend geschult wurden. Sie helfen den Kindern auch bei der abschließenden Formulierung ihrer Bewertung für den Online-Ratgeber.

Die Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln gründete im Schuljahr 2005/2006 zwei Spiele-Tester-Arbeitsgruppen. Beide Gruppen bestanden aus jeweils zehn Schülerinnen und Schülern der 6. und 7. Jahrgangsstufe. Da das Thema Computerspiele vor allem Jungen anspricht, waren in beiden Gruppen jeweils nur zwei Mädchen aktiv.

Die Erprobung der Spiele fand in den Computerräumen der Schule statt. Innerhalb von zwei Schulstunden testeten die SchülerInnen in Zweier-Teams die PC- und Konsolenspiele. Wenn die Spiele nur einen Einzelspieler-Modus vorsehen, musste man sich dementsprechend abwechseln. Im Anschluss daran wurde ein Testbericht verfasst. Es fand also neben dem reinen Spielen auch eine schriftliche Auseinandersetzung statt.

In dem online veröffentlichten Projektbericht wird die Begeisterung der Jugendlichen betont. Die Möglichkeit, neue Spiele zu erproben, motiviert sie, sich intensiv und engagiert mit Computerspielen aus-

14 Unterstützt wurde diese Initiative vom NRW-Landesministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration

15 Siehe: www.spieleratgeber-nrw.de

einanderzusetzen. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Hintergrund (z. B. zu Wirkungsvermutungen). Da sie im Rahmen des Projekts einen Expertenstatus einnehmen, erfahren sie eine zusätzliche Wertschätzung. Wissen, das sie sich in ihrer Freizeit angeeignet haben und welches häufig abschätzig beurteilt wird, erfährt nun besondere Beachtung. Gleichsam erweitert sich auch die Perspektive der SchülerInnen. Sie lernen die kritische Beschäftigung mit einem Unterhaltungsmedium.

Aber auch für die PädagogInnen ergeben sich wichtige Impulse durch die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen. Sie erhalten Hinweise darauf, wie Computerspiele in pädagogischen Settings nutzbar gemacht werden können und welche Aspekte beachtet werden sollten. Durch die Initiatoren des Spieletester-Projektes werden diese Informationen gebündelt.

Indem die Schule im Rahmen der beschriebenen AGs die Auseinandersetzung mit Computerspielen unterstützt, nimmt sie die Bedeutung von Computerspielen in jugendlichen Lebenswelten wahr und ernst. Gleichsam wird nicht unberücksichtigt gelassen, dass der Computerspiele-Konsum auch kritische Facetten hat. Hierbei geht es vor allem um Spiele, die noch nicht für die jeweilige Altersgruppe geeignet sind. An die Stelle eines reinen Verbots tritt hier die gemeinsame Auseinandersetzung. Das Ziel ist eine Verknüpfung der aktiven Nutzung der Spiele mit der gedanklichen Beschäftigung und Reflexion. Die eigenen Bedürfnisse und der eigene Umgang mit Spielen kann so reflektiert werden.[16]

Eltern-LAN

Medienpädagogische Projekte, die sich mit Computerspielen auseinandersetzen, richten sich häufig an eine Zielgruppe: Kinder und Jugendliche. Daneben sollten jedoch auch die Eltern als besonders bedeutsame Akteure nicht außer Acht gelassen werden. Es gilt, die bestehende Skepsis von Eltern ernst zu nehmen und die Distanz, die zu Computerspielen besteht, abzubauen. Oftmals sind die Eltern nicht ausreichend über das aktuelle Medienangebot informiert. Zum Teil fehlt auch das notwendige Wissen über bestehende Jugendmedienschutzmaßnahmen und Altersfreigaben (vgl. Theunert/Gebel 2007).

16 Für weitere Informationen siehe: www.bpb.de/elternlan (dort stehen auch eine Übersichtsbroschüre und drei Kurzbroschüren zu den verwendeten Spielen zum Download bereit)

Mit dem Projekt „Eltern-LAN“[17] wird der Versuch unternommen, eine Brücke zwischen den Generationen zu schlagen. Eltern, interessierte Lehrkräfte und PädagogInnen aus der außerschulischen Jugendarbeit bekommen einen direkten Zugang zu Computerspielen, um so einen besseren Eindruck von jugendlichen Medienwelten zu erhalten.

Im Rahmen der Veranstaltung findet zunächst eine theoretische Einführung zum Thema „Computerspiele“ durch erfahrene MedienpädagogInnen statt. Hierbei werden auch wichtige Begriffe erläutert. Sehr viel bedeutsamer ist allerdings der praktische Anteil: die Erwachsenen probieren unter pädagogischer Anleitung selbst ausgewählte Computerspiele aus. Dadurch können sie die Faszination von Kindern und Jugendlichen direkt nachempfinden bzw. zumindest besser beurteilen. Indem sie nicht nur über Spiele informiert werden, sondern eigenständig diese Spiele erproben, erhalten sie einen besseren Einblick.[18] Die pädagogische Anleitung unterstützt sie dabei, anfängliche Schwierigkeiten zu überwinden. So können schneller Berührungsängste abgebaut werden. Der Ehrgeiz, den manche Kinder und Jugendliche beim Spielen entwickeln, kann direkt nachempfunden werden. Im gemeinsamen Austausch werden dann die kurzen Eindrücke in einem Erfahrungsgespräch mit den anderen erwachsenen TeilnehmerInnen diskutiert. Ziel ist es, dass die Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen „auf Augenhöhe“ über Computerspiele sprechen können.

17 „Eltern-LAN“ ist ein Gemeinschaftsprojekt von spielbar.de, der Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Computerspiele, dem Spieleratgeber-NRW des Vereins ComputerProjekt Köln e. V., der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e. V. und Turtle Entertainment, dem Veranstalter der Electronic Sports League, mit freundlicher Unterstützung von BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. Die umfassende Kooperation der verschiedenen Einrichtungen macht es möglich, bundesweit Veranstaltungen anzubieten.

18 Siehe vertiefend Interviews mit TeilnehmerInnen des Workshops: http://www.spielbar.de/neu/2015/02/interview-eltern-lan-muenster-teil1/ und http://www.spielbar.de/neu/2015/02/interview-eltern-lan-muenster-teil2/

Im aktuellen Programm sind die Spiele Trackmania Forever[19], Minecraft[20] Counter-Strike[21] sowie Call of Duty[22] vorgesehen. Insbesondere die Berücksichtigung der Taktik-Shooter Counter-Strike und Call of Duty zeigt, dass der gesellschaftliche Diskurs über Computerspiele nicht ausgeblendet wird, handelt es sich doch hierbei um häufig kritisch diskutierte Spiele. Mit dem Spiel Minecraft soll demgegenüber aufgezeigt werden, wie Kreativität gefördert werden kann und welche Rolle kooperative Spielelemente hierbei haben. „Das Spiel hat keinen festen Ablauf, sondern lässt sich nach den kreativen Ideen des Spielers gestalten, der wie Gott aus dem Nichts heraus phantastische Welten schaffen kann. Diese Möglichkeiten übersteigen weit die Angebote, die unsere Gesellschaft Kindern und Jugendlichen heute bieten kann." (Rosenstock/Schweiger/Spiecker 2013, S. 47) Die Teilnehmenden bekommen je nach Zeitbudget die Aufgabe gestellt, gemeinsam eine Behausung zu errichten.

Aus pädagogischer Sicht ist die Berücksichtigung der Eltern als besondere Zielgruppe von großem Wert. Da Computerspiele inzwischen ein wesentlicher Bestandteil der Jugendkultur sind, aber die gesellschaftliche Debatte zum Thema häufig noch recht undifferenziert geführt wird, können bei Eltern leicht Irritationen entstehen. Insofern ist es wichtig, Eltern und PädagogInnen, die bislang noch keine Erfahrungen mit aktuellen Computerspielen haben, an dieses Thema heranzuführen. Die Mitwirkung der Bundeszentrale für politische Bildung und die Schirmherrschaft durch das NRW-Landesministerium zeigen, dass es sich bei diesem Projekt keinesfalls um eine „Charmeoffensive" der Computerspiele-Industrie handelt. Vielmehr drückt sich hierin der politische Wille aus, pädagogisch sinnvolle Aufklärungsarbeit zu leisten.

---

19 Es handelt sich hierbei um ein Autorennspiel mit einem integrierten Editor, der den eigenständigen Bau verschiedener Rennstrecken ermöglicht. Von der USK hat es die Kennzeichnung „Freigegeben ohne Altersbeschränkung" erhalten.

20 Konkret wird mit der Variante MinecraftEdu gearbeitet, welche Zusatzfunktionen bietet, die speziell für Unterrichtskontexte gedacht sind. Die USK hat verschiedene Spiele der Minecraft-Reihe mit der Altersfreigabe „Freigegeben ab 6 Jahren" versehen.

21 Im Mehrspieler-Modus treten zwei Gruppen (Terroristen und Polizisten) gegeneinander an. Hierbei ist besonders die Kommunikation zwischen den Spielern einer Gruppe wichtig, um das Spielziel zu erreichen. Das Spiel ist ab 16 Jahren freigegeben.

22 Dieses Spiel eignet sich aufgrund des Spielinhalts, um über Gewalt in Computerspielen zu sprechen. Durch seine vergleichsweise unkomplizierten Spielemodi und relativ geringen Einstiegshürden kann man es anscheinend auch gut in zeitlich begrenzten Workshops einsetzen. Aus technischen Gründen greifen die Projektverantwortlichen auf CoD 4: Modern Warfare zurück. Von der USK hat das Spiel keine Jugendfreigabe erhalten.

Durch die eigenen Erfahrungen können Eltern und PädagogInnen das Interesse Jugendlicher an Computerspielen unter Umständen besser nachvollziehen. Mitunter ergeben sich dadurch auch Optionen, gemeinsam zu spielen – wenn die Kinder dies wünschen. Das gesteigerte Wissen/Interesse der Eltern und PädagogInnen sollte den jugendlichen Freiraum, den sie bei Computerspielen finden, nicht in unzulässiger Weise beschränken.[23]

Das Projekt erwies sich in den letzten Jahren als überaus erfolgreich und die Zahl der durchgeführten Veranstaltungen konnte gesteigert werden (2012: 12 Veranstaltungen; 2015: 35 Veranstaltungen). Da nicht alle Anfragen bedient werden können, arbeiten die Projektverantwortlichen gegenwärtig daran, verschiedene Materialien frei zur Verfügung zu stellen, um ähnlichen Projektideen einen Impuls zu liefern.

ComputerSpielSchulen

Während Projekte wie „Eltern-LAN" in Form von eintägigen Veranstaltungen stattfinden, handelt es sich bei dem Konzept „ComputerSpielSchule" um ein dauerhaftes Angebot. Der Ursprung hierfür liegt in Leipzig.

Ins Leben gerufen wurde die „ComputerSpielSchule" 2008 von der Universität Leipzig. Sie geht auf eine Idee der Wissenschaftler Hartmut Warkus und Kai-Thorsten Buchele zurück. Sie sahen in Bezug auf Computerspiele einen großen Wissensrückstand bei Eltern und wollten ein Angebot schaffen, das Abhilfe schafft (vgl. Rosenstock/Schweiger/Spiecker 2013, S. 47). In den Räumen eines Leipziger Gymnasiums haben Kinder und Eltern die Möglichkeit verschiedene Computerspiele zu erproben. Für Kinder, die ihre Eltern oder Großeltern mitbringen, ist die Nutzung kostenfrei. Allerdings ist die Spielzeit auf zwei Stunden begrenzt. Das Angebot richtet sich hauptsächlich an Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren. Zusätzlich werden Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte angeboten. Die ComputerSpielSchule Leipzig ist ein Kooperationsprojekt der Universität Leipzig und der Stadt Leipzig.

Vier Jahre nach dem erfolgreichen Start in Leipzig konnte in Greifswald eine weitere „ComputerSpielSchule" realisiert werden.[24] Gemeinsam

23 Für weitere Informationen siehe: http://www.spielbar.de/neu/eltern-lan/ [inkl. aktueller Termine] und http://www.bpb.de/files/0HTQ56.pdf [Handout] Ein ähnliches Konzept, wie bereits eben beschrieben, verfolgt ein Angebot der Landesstelle Kinder- und Jugendschutz Sachsen-Anhalt e. V., welches sich ebenfalls an Eltern und pädagogische Fachkräfte richtet. Nähre Informationen unter: http://www.einfach-erwachsen.de/index.php

24 Weitere Informationen finden Sie unter: http://www.computerspielschule-greifswald.de/uber-uns/

mit Partnern aus der Region (der Lehrstuhl für Religions- und Medienpädagogik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, die Stadtbibliothek Hans Fallada sowie die Evangelische Akademie der Nordkirche) wurde ein ganzjähriges Angebot geschaffen. Das passende Motto lautet: „Miteinander spielen – Gemeinsam entdecken – Voneinander lernen". Insbesondere die Kooperation mit der Stadtbibliothek ist spannend, da hiermit Computerspiele in einem neuen, ungewöhnlichen Raum verankert werden (vgl. Rosenstock/Schweiger/Spiecker 2013). Durch die regelmäßigen Öffnungszeiten ist ein Besuch der „ComputerSpielSchule" auch für diejenigen möglich, deren Kinder nicht auf die Schule gehen. Das Engagement der beteiligten Akteure wurde 2012 mit dem Preis „Zukunftsgestalter in Bibliotheken 2012" belohnt. Inzwischen versteht man sich in der Region eher als Medienbildungspartner und bietet Workshops und Elternabende zu weiteren Themen an und leistet somit einen Beitrag zur Medienkompetenzförderung, wobei die digitalen Spiele weiterhin einen wichtigen Schwerpunkt darstellen.

In Hamburg startete 2015 eine weitere „ComputerSpielSchule". Als Kooperationsprojekt verschiedener Partner (u. a. die Initiative Creative Gaming e. V. und die Universität Hamburg/Fakultät Erziehungswissenschaft Arbeitsbereich Medienpädagogik und ästhetische Bildung) und mit der Unterstützung der bereits bestehenden ComputerSpielSchulen in Greifswald und Leipzig gibt es an halbjährlich wechselnden Standorten innerhalb Hamburgs Angebote für Jugendliche ab Klasse 5 und für Erwachsene.[25]

Weitere ComputerSpielSchulen gibt es gegenwärtig in Stuttgart[26], Freiburg[27] und Karlsruhe[28]. Alle Schulen haben jeweils spezifische Schwerpunkte in ihrer medienpädagogischen Arbeit entwickelt, wodurch sich sowohl die verschiedenen Angebote als auch die (regionalen) Kooperationspartner unterscheiden. Dem generationsübergreifenden Ansatz ist man aber an allen Standorten verbunden.

Das Konzept der „ComputerSpielSchule" sieht eine bemerkenswerte Umkehrung der klassischen Kompetenzvermittlung vor: die Jüngeren sind aufgefordert, den Älteren „ihr" Medium näherzubringen und zu erläutern. Die bereits erworbenen Kompetenzen sollen an die eigenen Eltern und interessierte PädagogInnen weitergegeben werden.

---

25 Weitere Informationen finden Sie unter: http://csh.creative-gaming.eu/hintergrund/

26 Weitere Informationen siehe: http://computerspielschule-stuttgart.de/

27 Weitere Informationen siehe: http://computerspielschule-freiburg.de/

28 Weitere Informationen siehe: http://www.baden-tv.com/mediathek/kategorie/badentvaktuell/video/computerspielschule-in-karlsruhe-eroeffnet/

Der besondere Vorteil in der „ComputerSpielSchule“ liegt darin, dass es sich um ein dauerhaftes Angebot handelt. Im Gegensatz zu einmaligen Workshops ist dadurch die Teilnahme erleichtert. Zudem können interessierte Eltern einen dauerhaften Kontakt aufbauen. Eine strikte Beschränkung der Spielzeit soll gewährleisten, dass es keine reine Spielumgebung für Kinder wird. Der verständnisvolle Austausch zwischen den Generationen soll im Mittelpunkt stehen.[29]

Artworks-Contest – pic your game life

Das „Institut für Computerspiel – Spawnpoint“ in Erfurt versteht sich als Schnittstelle zwischen MedienpädagogInnen, Computerspielern und Skeptikern. Ziel ist es, mit unterschiedlichen Projekten, Veranstaltungen und eigenen Veröffentlichungen über die Chancen und Risiken von Computerspielen aufzuklären, da diese nach Auffassung des Instituts mittlerweile ein wesentlicher Bestandteil jugendlichen Medienalltags geworden sind. Computerspiele können beim Spieler verschiedene Emotionen hervorrufen. Sie können Spannung und Aufregung erzeugen, Heiterkeit und Ausgelassenheit auslösen oder auch Ängste und Anspannung verursachen. Gleichsam können Jugendliche durch Computerspiele auch Emotionen ausdrücken – es wird das „passende“ Spiel zur persönlichen Befindlichkeit gewählt, wodurch die eigene Gefühlswelt sichtbar wird.

Mit dem Projekt „Artworks-Contest – pic your game life“ wurde 2010 der Zusammenhang zwischen Computerspielen und Emotionen aufgegriffen. Es war in drei Modulen organisiert und beinhaltete einen bundesweiten Wettbewerb, eine Web-Community und Schul-Workshops.

Im Wettbewerb, dem ersten Modul, waren SpielerInnen dazu aufgerufen, Screenshots, also Bilder von Spielen, einzusenden, die eine persönliche, bewegende Geschichte erzählen. Ergänzend sollte die Entstehung des Bildes und die damit verbundene Absicht des Bildes erläutert werden. Die SpielerInnen sollten also zur Reflexion und zum Austausch angeregt werden.

Der Aufruf stieß auf große Resonanz und die Jury konnte aus einer Vielzahl an Einsendungen die besten Bilder auswählen und prämieren. Die Preisvergabe erfolgte in den Alterskategorien Kinder (zwischen 12 und 14 Jahren), Jugendliche (zwischen 15 bis 20 Jahren) und Erwachsene. Im Anschluss wurden die besten Bilder in einer bundesweiten Wanderausstellung vorgeführt.

29 Weitere Informationen siehe: http://www.uni-leipzig.de/~compsp/Csl/index.html und unter: http://www.freie-allgemeine.de/artikel/news/einzige-computerspielschule-erfolgreich-gestartet/

Als Hilfestellung wurden verschiedene Rubriken angegeben, an denen sich interessierte Kinder und Jugendliche orientieren konnten. In der Rubrik „Avatare" konnte man z. B. ein Bild auswählen, welches eine konkrete Spielfigur abbildet. Die Beschreibung sollte klären, warum diese Figur bevorzugt wird, welche Verbindung zur eigenen Person hergestellt werden kann und welche Aussage dies beinhaltet. Bei „Spielaktionen" konnte eine konkrete Szene gezeigt werden, die besonders interessant ist. Hierbei war zu beschreiben, welche Gefühle mit diesem Handlungsmoment im Spiel verbunden werden. Die Rubrik „Spielpanoramas" umfasste atmosphärisch beeindruckende Spielumgebungen, mit denen besondere Emotionen ausgelöst wurden/werden. Zudem wurde in der Beschreibung eine Verknüpfung zur eigenen Alltagswelt hergestellt.

Neben dem reinen Wettbewerb richteten die Initiatoren als zweites Modul eine online-basierte Artworks-Community ein (URL: www.artworks-community.de), die bis heute Bestand hat.

Als drittes Modul wurden Workshops in Schulen in das Konzept integriert. Diese haben zum Ziel, die eigene Bildwahrnehmung zu reflektieren und das eigene Handeln im Spiel zu schulen. Darüber hinaus geht es darum, kreative Ausdruckmöglichkeiten im Sinne einer ästhetischen Bildung zu fördern. Die Artworks-School greift damit Impulse auf, die bereits vorhanden sind. Jugendliche investieren in ihrer Lebenswelt viel Zeit in ihr Hobby „Gaming" – das künstlerische Potenzial von Games als Ausdrucksmöglichkeit dürfte aber noch im Verborgenen liegen. Die Workshops können einen Beitrag dazu leisten, wie Kinder und Jugendliche ihre Einfluss- und Ausdrucksmöglichkeiten erweitern können. Zudem sollen durch die Aktivitäten an den Schulen auch Kontakte zu Lehrkräften intensiviert werden, die bislang noch eine große Distanz zum Gaming haben. Zuletzt haben die AG Respawn (Ernst-Abbe-Hochschule) und die HSG Gaming (Uni Erfurt) das Projekt nochmals sehr erfolgreich am Gutenberg-Gymnasium durchgeführt.

Das Institut für Computerspiel informiert auf seiner Homepage über bereits durchgeführte Workshops sowie zukünftige Projekte und stellt dort auch zusätzliche Materialien zum Download bereit.

Mit seinen verschiedenen Aktivitäten greifen die Akteure von „Spawnpoint" ein Aktivitätspotenzial auf, das bei ComputerspielerInnen häufig schon vorhanden ist. Das Abspeichern von wichtigen Szenen via Screenshot ist bei computerspielenden Kindern und Jugendlichen durchaus üblich. Durch den Artworks Contest wurden diese privaten Bilder zu öffentlichen Kunstwerken und Ausdrucksmitteln. Sie dienten hierbei als Sprachrohr für eine häufig als sprachlos betrachtete Grup-

pe: Was bewegt SpielerInnen? Was erleben sie? Was wünschen sie sich? Und was haben sie zu sagen?[30]

Computerspiele in der Diskussion

Die medienpädagogischen Projekte dienen dazu, die Medienkompetenz von Heranwachsenden zu fördern, deren Computerspielnutzung kennenzulernen und sich nicht von Meinungen und Mythen über Computerspiele leiten zu lassen. Es ist wichtig, sich selbst ein fundiertes Bild zu verschaffen, Eltern und PädagogInnen sollten Sachkunde über Computerspiele erlangen und mit den Spielenden in eine Diskussion treten. Hier bietet zum Beispiel der Leitfaden für Lehrkräfte von „spielbar.de" der Bundeszentrale für politische Bildung Basisinformationen und praktische Tipps zum pädagogischen Umgang mit Computerspielen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2010). Darüber hinaus geben die Ratgeber der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Anregungen und Hinweise zur Mediennutzung in der Familie (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009a/2009b/2009c).[31]

Wie dargestellt, bieten Computerspiele ein Konglomerat unterschiedlicher Bedürfnisbefriedigungen. Dies erklärt ihren hohen Stellenwert im Alltag vieler Jugendlicher und könnte somit auch positiv interpretiert werden. „Die starke Aufgabenorientierung und die Bereitschaft der SpielerInnen, sich auf Herausforderungen im Grenzbereich ihres Leistungsvermögens einzulassen, dürften beispielsweise für große Lehr-/Lern-Potenziale sorgen. Inhaltlich lässt sich vermuten, dass ganz unterschiedliche Kompetenzbereiche beim Computerspielen geschult werden können" (Klimmt 2004, S. 10). Doch um welche Kompetenzdimensionen handelt es sich bzw. welche stehen zur Disposition?

Betrachtet man den Stand der Forschung über Kompetenzdimensionen von Computerspielen, dann bieten die Forschungsarbeiten von Gebel, Gurt und Wagner einen guten Überblick (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004). Die Autoren schlagen in diesem Zusammenhang eine Differenzierung vor, die die Kompetenzdimensionen von Computerspielen in fünf Bereiche gliedert: kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen, personale bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Medienkompetenz und Sensomotorik. In diesem Zusammenhang bildet die Möglichkeit kompetenzförderlicher Potenziale von Computerspielen auch eine ‚neue' empirische Basis und theoretische Legitimation, sich der

30 Weitere Informationen finden Sie unter: http://www.ics-spawnpoint.de/index.php?site=angebote&id=17&page=1/;
siehe auch http://www.artworks-community.de/

31 Vergleiche hierzu auch den Beitrag „Fernsehen und Familie" von Wolfgang Schill in diesem Band.

Frage nach informellen, aber auch formalen Lern- und Bildungsprozessen durch Computerspiele zu widmen. Es geht folglich darum, Computerspiele didaktisch so zu gestalten, dass durch sie ein Mehrwert, konkret ein bestimmter Lernerfolg eintritt. Lernen soll Spaß machen. Für diesen didaktischen Ansatz stehen beispielsweise die Serious Games, die als „unterhaltsame, interaktive Bildungsprogramme betrachtet" werden (aus Lampert/Schwinge/Tolks 2009, S. 1) und im Gegensatz zu normalen Computerspielen eine pädagogische Intention beinhalten. In diesem Zusammenhang hat auch die Politik ein Interesse am Computerspiel, welches sich nicht zuletzt in der Initiative widerspiegelt, gemeinsam mit der Spieleindustrie einen deutschen Computerspielpreis ins Leben zu rufen. Dieser wurde erstmals im Frühjahr 2009 verliehen, und zwar auch mit dem Ziel, „pädagogisch wertvolle Spiele" zu fördern (Deutscher Bundestag 2008, S. 1, Drucksache 16/10041). Computerspiele werden darüber teilweise ihres ‚Schmuddelimages' entkleidet und sowohl als Freizeitmedien wie auch als Motivationsförderer für pädagogische Prozesse anerkannt. Eine ganzheitliche Perspektive auf Computerspiele gewinnt an Raum. Dieses Umdenken ist bedeutsam, um Kinder und Jugendliche zu fördern und ihre Mediennutzung und Bedürfnisse ernst zu nehmen.

Trotzdem gilt es weiterhin, problematische Aspekte zu thematisieren und aufzuzeigen. Aus pädagogischer Sicht ist es etwa problematisch, wenn Kinder oder Jugendliche Spiele spielen, die nicht für ihr Alter ausgerichtet sind (siehe oben). Aus diesem Grund sollten die Alterskennzeichnungen der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) beachtet und jugendschutzrelevante Aspekte bei Eltern, Anbietern und auch Spielen gefördert werden. Die digitalen Medien verursachen aufgrund ihrer spezifischen Merkmale eine gewisse (Illusion der) Grenzenlosigkeit (vgl. Junge 2015) und implizieren neue (medien-)pädagogische Herausforderungen. Insgesamt geht es bei der Auseinandersetzung mit Computerspielen um eine ganzheitliche Perspektive, die Chancen und auch Risiken gleichermaßen beleuchtet.

Literatur

Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990a): Medienwelten Jugendlicher Bd. 1. Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen.

Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990b): Medienwelten Jugendlicher Bd. 2. Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen.

BITKOM (2014): Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. Abrufbar unter: https://www.bitkom.org/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf [Stand: 30.06.2016].

Breuer, J./Quandt, T. (2016): Wer spielt was auf welchem Gerät mit wem mit welchem Effekt? Videospiele aus Sicht der Kommunikationswissenschaft. In: Dadaczynski, K./Schiemann, S./Paulus, Peter (Hrsg.): Gesundheit spielend fördern: Potenziale und Herausforderungen von digitalen Spieleanwendungen für die Gesundheitsförderung und Prävention, S. 76–97. Weinheim

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009a) (Hrsg.): „Fernsehen". Materialien zur Suchtprävention für die 1.–4. Klasse. Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009b) (Hrsg.): Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie". Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009c) (Hrsg.): Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie". Köln.

Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Spielbar.de. Leitfaden für Lehrkräfte. Basisinformationen und praktische Tipps zum pädagogischen Umgang mit Computerspielen. Bonn. Abrufbar unter: http://www.spielbar.de/neu/wp-content/uploads/2010/03/spielbar_leitfaden_lehrkraefte.pdf [Stand: 30.06. 2016].

Byte24 (2010): Hardliner. Abrufbar unter: http://www.byte42.de/?page_id=145 [Stand: 30.06.2016].

Deutscher Bundestag (2007): Antrag. Wertvolle Computerspiele fördern, Medienkompetenz stärken. Drucksache 16/7116. Abrufbar unter: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/071/1607116.pdf [Stand: 30.06.2016].

Durkin, K./Aisbett, K.(1999a): Computer games and Australians today. Sydney. Übersetzung aus dem Englischen von der Unterhaltungssoftware SelbstKontrolle. Abrufbar unter: http://www.koelner-jugendpark.de/docs/unsorted/word/cgat.pdf [Stand: 15.04.2010].

Durkin, K./Aisbett, K. (1999b): Computer games and Australians today. Sydney. Executive Summary. Abrufbar unter: http://www.classification.gov.au/Public/Resources/Documents/80000CPB%20-%20Computer%20Games%20and%20Australians%20Today%20(1999)%20-%20Commissioned%20Research256815.pdf [Stand: 30.06.2016].

Friedrich, B./Palme, H.-J. (2016): Mehr als nur Spielen: Über die pädagogische und kreative Medienarbeit mit Games. Ein Beitrag aus der Perspektive der Medienpädagogik. In: Junge,T./Clausen, D. (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. URL: www.medien-im-diskurs.de [Stand: 30.06. 2016].

Ganguin, S. (2010): Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen. Wiesbaden.

Gebel, C./Gurt, M./Wagner, U. (2004): Kompetenzbezogene Computerspielanalyse. In: medien + erziehung (merz). Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 48, Nr. 3, 2004, S. 18–23.

Gebel, C./Gurt, M./Wagner, U. (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: QUEM-report: E-Learnen: Hybride Lernformen, Qnline-Communities, Spiele Heft 92, S. 241–376. Abrufbar unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-92b.pdf [Stand:06.11.2005].

Groos, K. (1922): Der Lebenswert des Spiels. In: Groos, K. (Hg.): Das Spiel. Zwei Vorträge, Jena: S. 1–19.

Huizinga, J. (1997). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek.

Junge, T. (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden.

Junge, T. (2015): Grenzenlose Mediennutzung? In: Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S. (Hrsg.): Ent-Grenztes Heranwachsen. Wiesbaden, S. 253–269.

Klimmt, C. (2004): Der Nutzen von Computerspielen – ein optimistischer Blick auf interaktive Unterhaltung. In: medien + erziehung (merz). Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 48, Nr. 3, 2004, S. 7–11.

Kunczik, M./Zipfel, A. (2004): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Projektbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Mainz. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/~hl0028/files/1234790719_medien-gewalt-befunde-der-forschung-sachbericht-langfassung,property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf [Stand: 30.06.2016].

Lampert, C./Schwinge, C./Tolks, D. (2009): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 15/16. Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. Abrufbar unter: http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/15-16/lampert0903.pdf [Stand: 30.06.2016].

Luca, R./Aufenanger, S. (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. – Schriftenreihe Medienforschung der LfM. – Band 58. – Berlin.

Magdans, F. (2008): Game Generations. Spielentwickler und Szenekenner erzählen, wie Computer-und Videospiele unsere Freunde wurden. Marburg.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): FIM-STUDIE 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

Palme, H.-J./Deibele, E. (2009): Das SingStar-Festival – Der spiel-kulturpädagogische Mehrwert eines Computerspiels. – In gruppe & spiel, Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit, H. 1+2/2009.

Pols, A. (2015): Gaming-Trends in Deutschland. Daten der bitkom. Abrufbar unter: https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2015/07-Juli/Bitkom-Praesentation-PK-Gaming-29-07-2015-online.pdf [Stand: 30.06.2016].

Prensky, M. (2001): Digital Game-Based Learning. New York.

Rahmen, J. (2008): Die Gamer-Generation – Zur heimlichen Kulturrevolution im Kinderzimmer. In: Zimmermann, O./Geißler, T. (Hg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Deutscher Kulturrat. Berlin: S. 101–103. Abrufbar unter: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/05/PK-1-Streitfall-Computerspiele.pdf [Stand: 30.06.2016].

Rheinberg, F. (2006): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.). Motivation und Handeln. Berlin: S. 331–354.

Rosenstock, R./Schweiger, A./Spiecker, A. (2013): Die ComputerSpielSchule Greifswald. Ein innovatives Kooperationsprojekt aus Mecklenburg-Vorpommern. In: Bibliothek. Forschung und Praxis. Jg. 37, Heft 1, S. 45–51.

Rüdiger, T.-G. (2016): Onlinespiele – Ein altersloses Spielfeld? In: Junge, T./Clausen, D. (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. Abrufbar unter: http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/bildmed/medien-im-diskurs/digitale-spiele-im-diskurs/dsid-rudiger-onlinespiele-ein-kritisches-spielfeld-fur-kinder-und-erwachsene [Stand: 30.06.2016].

Schaub, H./Zenke, K.G. (2005): Spiel. Digitale Bibliothek Band 65: dtv-Wörterbuch Pädagogik [CDRom]. Berlin.

Scheuerl, H. (1979): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und seinen Grenzen. Weinheim/Basel.

Sleegers, J. (2007): Und das soll Spaß machen? – Faszinationskraft. In: Kaminski, W./Witting, T. (Hg.): Digitale Spielräume. Basiswissen Computer- und Videospiele. München: S.17–20.

Theunert, H./Gebel, C. (2007): Untersuchung der Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. Eigenständige Teilstudie des JFF zur Analyse des Jugendmedienschutzsystems. Endbericht. – München. Abrufbar unter: http://www.jff.de/dateien/JFF_JMS_LANG.pdf [Stand: 16.04.2010].

Unicef (2007): UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in Industrieländern. Deutschland nur Mittelmaß. Wie sorgt Deutschland für seine Kinder – internationaler Vergleich. Bereich Grundsatz und Information. Abrufbar unter: https://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/oecdstudie_2007.pdf [Stand: 18.04.2010].

Vollbrecht, R. (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: S. 13–24.

Wolf, B. (2008): Exotische Welten, direkt vor der Haustür – Elektronische Spiele: ein Einordnungsversuch. In: Zimmermann, O./Geißler, T. (Hrsg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Deutscher Kulturrat. Berlin, S. 98–100. Abrufbar unter: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/05/PK-1-Streitfall-Computerspiele.pdf [Stand: 30.06.2016].

Zeh, C. (2008): Zielgruppen und Nutzerprofile. In: Picot, A./Zahedani, S./Ziemer, A. (Hrsg.): Spielend die Zukunft gewinnen. Wachstumsmarkt Elektronische Spiele. Berlin/Heidelberg: S. 101–108.

Durkin, K,/Aisbett, K. (1999): Computer games and Australians today. Sydney. Executive Summary. Abrufbar unter: http://www.ag.gov.au. Den Original-Text findet man schnell mit der Suchmaschine von Google, wenn man unter „(PDF) 1999 – Computer Games and Australians today" recherchiert. [Stand: 26.04.2011].

Ganguin, S. (2010): Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen. Wiesbaden.

Gebel, C./Gurt, M./Wagner, U. (2004): Kompetenzbezogene Computerspielanalyse. In: medien + erziehung (merz). Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 48, Nr. 3, 2004, S. 18–23.

Gebel, C./Gurt, M./Wagner, U. (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: QUEM-report: E-Learnen: Hybride Lernformen, Online-Communitys, Spiele Heft 92, S. 241–376. Abrufbar unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-92b.pdf [Stand: 29.01.2012].

Groos, K. (1922): Der Lebenswert des Spiels. In: Groos, K. (Hg.): Das Spiel. Zwei Vorträge, Jena: S. 1–19.

Huizinga, J. (1997). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek.

Klimmt, C. (2004): Der Nutzen von Computerspielen – ein optimistischer Blick auf interaktive Unterhaltung. In: medien + erziehung (merz). Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 48, Nr. 3, 2004, S. 7–11.

Kunczik, M./Zipfel, A. (2004): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Projektbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Mainz.

Lampert, C./Schwinge, C./Tolks, D. (2009): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 15/16. Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. Abrufbar unter: http://www.medienpaed.com/15/lampert0903.pdf [Stand: 26.04.2011].

Luca, R./Aufenanger, S. (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. – Schriftenreihe Medienforschung der LfM. – Band 58. – Berlin.

Magdans, F. (2008): Game Generations. Spielentwickler und Szenekenner erzählen, wie Computer- und Videospiele unsere Freunde wurden. Marburg.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

Palme, H.-J./Deibele, E. (2009): Das SingStar-Festival – Der spiel-kulturpädagogische Mehrwert eines Computerspiels. – In gruppe & spiel, Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit, H. 1+2/2009.

Prensky, M. (2001): Digital Game-Based Learning. New York.

Rahmen, J. (2008): Die Gamer-Generation – Zur heimlichen Kulturrevolution im Kinderzimmer. In: Zimmermann, O./Geißler, T. (Hg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Deutscher Kulturrat. Berlin: S. 101–103. Abrufbar unter: http://www.kulturrat.de/dokumente/streitfall-computerspiele.pdf [Stand: 26.04.2011].

Rheinberg, F. (2006): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hg.). Motivation und Handeln. Berlin: S. 331–354.

Schaub, H./Zenke, K.G. (2005): Spiel. Digitale Bibliothek Band 65: dtv-Wörterbuch Pädagogik [CDRom]. Berlin.

Scheuerl, H. (1979): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und seinen Grenzen. Weinheim/Basel.

Sleegers, J. (2007): Und das soll Spaß machen? – Faszinationskraft. In: Kaminski, W./Witting, T. (Hg.): Digitale Spielräume. Basiswissen Computer- und Videospiele. München: S.17–20.

Vollbrecht, R. (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R. (Hg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: S. 13–24.

Warkus, H. (2010): Die ComputerSpielSchule in Leipzig. Ein Projekt handlungsorientierter Medienpädagogik. In: tv diskurs 53, Heft 3/2010, 14. Jg., S. 16–19.

Wolf, B. (2008): Exotische Welten, direkt vor der Haustür – Elektronische Spiele: ein Einordnungsversuch. In: Zimmermann, O./Geißler, T. (Hg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Deutscher Kulturrat. Berlin, S. 98–100. Abrufbar unter: http://www.kulturrat.de/dokumente/streitfall-computerspiele.pdf [Stand: 26.04.2011].

Zeh, C. (2008): Zielgruppen und Nutzerprofile. In: Picot, A./Zahedani, S./Ziemer, A. (Hg.): Spielend die Zukunft gewinnen. Wachstumsmarkt Elektronische Spiele. Berlin/Heidelberg: S. 101–108.

3 Anregungen für Unterrichtsvorhaben und die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Markus Schega

3.1 Handys in der Grundschule?

Computer und Handy gehören für immer mehr Kinder zum Alltag und sie bringen diese Handys mit in die Schule. Dort bleiben sie zumeist ausgeschaltet in den Schultaschen oder werden verschämt durch die Schule geschmuggelt. Wenn doch mal jemand beim Handygebrauch erwischt wird, nehmen die Lehrkräfte die Geräte an sich, als seien sie gefährliche Gegenstände. Vielleicht sind sie das ja auch!? Oft müssen die Eltern diese Handys dann in der Schule abholen und eine erzieherische Beratung erdulden.

Warum mag die Schule keine Handys?
Schwerwiegende Gründe werden von Pädagogen dazu aufgeführt: Dass die Geräte den Unterricht und die Konzentration der Lernenden und Lehrenden mit irritierenden Geräuschen stören, ist noch der harmloseste. Heutige Handys ermöglichen Video- und Audioaufnahmen, plötzlich sieht man sich mit einem Mitschnitt von Unterrichtssequenzen konfrontiert, wenn man davon überhaupt erfährt. Schüler werden ohne ihre Zustimmung fotografiert und gefilmt, manche von ihnen gar über die Trennwand einer Toilettenkabine hinweg. Und der Tausch ille-

galer Bilder und Filme findet auch schon im Grundschulalter statt. Für die Bearbeitung von Konflikten zwischen Kindern ist es auch nicht gerade hilfreich, wenn plötzlich die aufgeregten Eltern eines Beteiligten in der Klasse stehen, die per Handy herbeigerufen wurden. All das passiert, und diese Konflikte sind Chancen für aufklärende pädagogische Arbeit.

Dieser Beitrag ist ein Plädoyer dafür, die Handys aus den Schultaschen zu holen und mit ihnen und über sie gemeinsam mit den Eltern zu lernen. Der heimliche Gebrauch wird in diesem Projekt in einen sinnvollen, lehrreichen und geregelten überführt.

Google in der Tasche?

Immer mehr Geräte sind internetfähig. Auch der WLAN-fähige iPod touch ist weitverbreitet unter Kindern, manche haben gar ein Smartphone. Damit haben sie „Google" in ihren Taschen, was eine durchaus machtvolle Hilfe bei der Bewältigung schulischer Aufgaben sein kann.

Eine amerikanische Lokalzeitschrift hat Lehrkräfte der örtlichen Schulen gebeten, ein Quiz mit zwanzig Fragen zu kreieren, damit die Leser testen können, ob sie schlauer sind als Fünftklässler.[19] Ist der Äquator ein Längen- oder Breitengrad? Welche Herzkammer empfängt das Blut aus den Lungen? Welche Wortart beschreibt das Verb? Allen Fragen ist eine Eigenschaft gemeinsam: Gibt man sie wortgleich bei „Google" ein, erhält man im ersten oder zweiten Link die korrekte Antwort. Probieren Sie es selbst mit den Fragen oben aus.

Elternhaus und Schule kooperieren

Die Beschäftigung mit Handys und Computern in der Grundschule wird wichtig, wenn man es als Aufgabe der Grundschule versteht, in unsere Kultur einzuführen. Die Motivation der Schüler ist dabei garantiert. Sie jubeln, wenn ihre geliebten Mobiltelefone in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, und es lässt sich in fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben viel dabei lernen.

Die Kooperation von Schule und Eltern kann von beiden Seiten als lohnend erlebt werden, weil fundamentale Erziehungsfragen berührt werden, wenn es um Handyregeln (Wann sind sie wo erlaubt?), Handyverträge (Kosten und Kostenkontrolle), Probleme (Suchtpotenzial, Gewaltvideos, Persönlichkeitsrechte, etc.) und Chancen (Lernpotenziale) der Handynutzung geht (vgl. dazu auch: Schega/Schill 2016).

Unter folgenden Internet-Adressen finden sich dazu verschiedene Hördokumente:

Audio: http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/800euro.mp3 (Vater berichtet von einer Handyrechung über 800 Euro)

Audio: http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/handy-schule.mp3 (Schüler sprechen sich gegen ein Handyverbot in der Schule aus)

http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/gewaltvideos.mp3 (Diskussion mit Schülerinnen und Schülern über das Filmen von Gewaltszenen mit dem Handy)

Das Thema im Unterricht

Die Webseiten des Informationszentrums Mobilfunk (IZMF) (http://www.schulprojekt-mobilfunk.de) und von lehrer-online (http://www.lehrer-online.de) bieten zahlreiches, gut geeignetes Unterrichtsmaterial, das im Vorfeld des Elternabends genutzt und erprobt wurde, (eine SMS schreiben und Texte und Informationen auf 160 Zeichen verdichten, Telefonieren üben, Handykosten berechnen und Handyverträge vergleichen, technische Grundlagen der Handykommunikation mit Experimenten: Handy-Erreichbarkeit an unterschiedlichen Orten in der Schule, Abschirmung, etc.)

Ergänzend haben die Schüler in meinem Unterricht:

- Powerhandys für Schüler ausgedacht, deren Funktionen speziell auf die Bedürfnisse von Schulkindern zugeschnitten sind. Die Handys wurden „entwickelt", gezeichnet und in Vorträgen den Mitschülern präsentiert;
- Handyregeln für die Schule entwickelt, die den anderen Klassen und den Gremien der Schule zur Entscheidung vorgelegt wurden. http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/handyregeln.pdf

Abb. 4: Handyrückseite mit Logo, Kameraauge und Blitz – Handys für Mädchen sehen anders aus

- zahlreiche Sachaufgaben rund um das Thema Handy ausgedacht, eine Aufgabensammlung für den Mathematikunterricht zusammengestellt und Handytarifmodelle für ihre Schüler-Powerhandys entworfen;
- mit Problemszenen (http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/handy-szenen-probleme.doc) in Rollenspielen typische Konfliktsituationen rund um die Handynutzung in der Schule durchgespielt und diskutiert.

Kasten 1: Problemszenen für den Unterricht und die Diskussion mit Eltern

Die Szenen wurden von den Schülern in Rollenspielen dargestellt. Im Anschluss entwarfen und spielten sie klärende Gespräche vor.

Der Lehrer erwischt Ali dabei, wie er während der Mathematikstunde seine Ergebnisse mit dem Taschenrechner im Handy kontrolliert. Auf dem Schulhof weint Jana, weil sie gestürzt ist und sich am Knie verletzt hat. Robert hat sein Handy in der Hand und filmt die Szene.

Danielas Handy hat eine Diktierfunktion. Sie hat es unauffällig unter den Tisch gelegt und schneidet die Mathematikstunde mit. Es ist eine schwierige Klasse, und der Lehrer mahnt die Kinder oft zur Ruhe.

Jörg packt auf dem Schulhof sein Handy aus und zeigt Mitschülern einen Film, in dem ein blutiger Kampf zwischen zwei Jugendlichen zu sehen ist, die er kennt. Katja bekommt das mit und berichtet dem Klassenlehrer davon.

Melis hat ein neues Fotohandy. Heimlich fotografiert sie im Unterricht immer wieder den Lehrer. Am Ende der Stunde fällt das dem Lehrer auf.

Moritz schreibt im Unterricht unter der Bank eine SMS. Der Lehrer bemerkt das, nimmt ihm das Handy weg und liest die SMS allen Schülern vor: „Hallo Papa, wir haben hitzefrei. Komme schon um 13 Uhr."

Aufgeregt kommen einige Mädchen zum Lehrer, der Aufsicht führt. Sie beschweren sich darüber, dass ein anderes Mädchen sie ständig fotografiert.

Audio: http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/gewaltvideos.mp3

Anmerkungen zur Planung eines Elternabends
Wann sind Elternabende erfolgreich?

Wenn der Elternabend gut besucht wird – und das ist keine Selbstverständlichkeit – ist eine Grundlage für die Kooperation mit den Eltern gelegt. Eltern müssen sich eingeladen fühlen, mitreden dürfen und von ihren Kindern aufgefordert werden, diese Veranstaltungen zu besuchen.

Der Klassenraum ist dafür oft nicht geeignet. Man sitzt auf kleinen Holzstühlen und fühlt sich an die eigene Schulzeit erinnert. In jeder Schule gibt es aber einen Konferenzraum mit Stühlen und Tischen für Erwachsene. Vielleicht sollten Sie auch Mineralwasser und Säfte anbieten, das tut der Atmosphäre gut.

Elternabende dürfen keine Monologe von Lehrkräften sein. Die Eltern wollen mitreden und sich austauschen. Sie brauchen Diskussionsanlässe und „echte" Probleme. Sie wollen an Entscheidungen beteiligt sein und etwas über ihre Kinder erfahren. Wenn Kinder auf Elternabenden etwas präsentieren oder Produkte der Kinder gezeigt werden, sind die Eltern (und die Kinder) stolz. Außerdem werden Eltern dabei über Unterrichtsinhalte und die Leistungen der Kinder informiert.

Elternabende müssen gut moderiert werden und Gespräche „auf Augenhöhe" ermöglichen. Dazu gehören eine gut sichtbare Tagesordnung mit Zeitangaben, eine Visualisierung der Gesprächs- oder Arbeitsergebnisse, Gesprächsmoderation und die Beteiligung der Eltern an Entscheidungen.

Zum Beispiel: Verlauf eines Elternabends zum Thema Handy (erprobt in einer 5. Klasse)

1. Begrüßung der Eltern durch den Elternvertreter und den Lehrer, Vorstellung der Tagesordnung und der Ziele des Abends

2. Vorstellung der Arbeitsergebnisse der Kinder: Vorträge von Kindern zum Thema „Mein Powerhandy-Entwurf für Schüler" (Die Vorträge können auch als Videofilme oder Audiodateien aufgezeichnet und medial präsentiert werden),
   Meinungsäußerungen der Eltern,
   Diskussion über das Thema „Handys in der Grundschule",
   Audio: http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/handy-schule.mp3 (Schüler sprechen sich gegen ein Handyverbot in der Schule aus)
   alternativ: Handyregeln der Klasse

Kasten 2: Regeln für die Handynutzung in der Schule

- **Im Unterricht stellt man das Handy in der Regel aus!**
- **Das Handy kann man in der Schule zum Lernen benutzen, wenn man andere Schüler und den Unterricht nicht stört und wenn es die Lehrer erlauben.**
  - Man kann interessante Tafelbilder fotografieren.
  - Im Sportunterricht kann man die Stoppuhr verwenden, wenn man z. B. ein Wettrennen macht.
  - Im NAWI-Unterricht kann man interessante Experimente filmen oder fotografieren.
  - Im Kunstunterricht kann man seine gemalten Bilder fotografieren.
  - Auf Ausflügen kann man auch filmen oder fotografieren.
  - Auch im Musikunterricht kann man das Handy benutzen.
  - Im Mathematikunterricht kann der Taschenrechner im Handy helfen.
  - Bei Aufführungen oder besonderen Ereignissen kann man mit dem Handy fotografieren, wenn man andere nicht stört.
  - Beim Lesen kann man Stimmen aufnehmen, das gilt auch für Diktatübungen und Interviews.
- **Wenn du Kinder und Lehrer fotografieren, filmen oder Tonaufnahmen von ihnen machen willst, musst du sie vorher um Erlaubnis bitten.**
- **Wenn man mit dem Handy während der Schulzeit telefonieren oder eine SMS schreiben will, muss man den Lehrer fragen.** (Gründe für das Telefonieren können sein: Verletzungen, Verspätungen, Frühstück vergessen, Federtasche, Bücher, Brille, Sportsachen, Schlüssel vergessen, etc.)
- **In Notfällen darf man das Handy ohne zu fragen benutzen, wenn man beispielsweise bei Unfällen Hilfe holen muss.**
- **Gespräche im Unterricht oder im Stuhlkreis oder Aufführungen dürfen nicht von Handys gestört werden.**

Diese Regeln wurden von der Klasse 5c erarbeitet.

(http://www.nuertingen-grundschule.de/fileadmin/schulweb/redakteure/bzga/handyregeln.pdf), Pro- und Kontra-Diskussion, Vorstellung des Arbeitsmaterials des IZMF

Leitgedanke: Die Positionen der Schüler werden auf dem Elternabend vorgestellt, die Meinungen der Eltern werden auf dem Elternabend gesammelt und der Klasse am nächsten Tag zurückgemeldet.

3. Gemeinsame Entscheidung
   hier: Darf das Handy mit auf die nächste Klassenfahrt genommen werden? (Unter welchen Bedingungen?)

Leitgedanke: Die Eltern werden in wichtige pädagogische Entscheidungen einbezogen, die sich aus dem Diskussionsverlauf des Elternabends ergeben.

Alternativ: Darf das Handy in die Schule mitgebracht und dort genutzt werden?

Der gemeinsame Elternabend
Nach der **Begrüßung** durch die Elternvertreterin und den Lehrer werden die Eltern kurz in das Thema und die Intention des Elternabends eingeführt. An der Tafel steht die Tagesordnung mit dem Zeitplan. Dann halten acht Schüler – jeweils zu zweit – bebilderte Kurzvorträge über die von ihnen ausgedachten „Powerhandys für Schüler". Im weiteren Verlauf des Abends protokollieren die Schüler die Meinungen der Eltern, um sie am nächsten Tag in der Klasse zu referieren.

Die Kurzvorträge werden trotz kleiner Unsicherheiten der Schüler sehr gut aufgenommen und mit viel Applaus belohnt.

Diskussion und Statements
Die Eltern nehmen im Anschluss Stellung zu den Kurzvorträgen („gute Übung für Vorträge und Präsentationen", „mutig", „originelle Ideen", „das sollten sie zu Nokia schicken", etc.).

Anschließend äußern sie ihre Meinungen zum Thema „Handy in der Grundschule". Es gibt folgende, fast durchgehend kritische Äußerungen der Eltern, die vom Lehrer für alle sichtbar protokolliert werden:

„Handys fördern Aggression und Gewalt"

„Handys sind nur zu 10 Prozent gut und haben in der Schule nichts zu suchen."

„Handys stören in der Schule nur das Lernen."

„Das ist wie eine Krankheit."

„Telefonieren mit dem Handy ist sehr teuer."

„Es gibt da diese Filme mit Gewalt. Das wollen wir nicht für unsere Kinder."

„Handys haben eine schlechte Wirkung auf Kinder."

„Handys machen süchtig."

Der Lehrer und die Schüler, die sich hier in die Diskussion einmischen, stehen mit ihrer Meinung, dass Handys auch konstruktiv für das Lernen genutzt werden können, alleine. Die Schüler nennen zahlreiche Beispiele, können aber die Eltern nicht überzeugen: Taschenrechner im Handy, Diktatübungen mit der Audio-Aufnahmefunktion, Tafelbild fotografieren, Fotos auf Ausflügen und auf der Klassenfahrt, Kalender- und Notizfunktion als Hausaufgabenheft, etc.

In der weiteren Diskussion wird klar, dass es Regeln für die Handynutzung der Schüler geben muss, da viele Kinder bereits ein Handy haben und in die Schule mitbringen. Die erarbeiteten Regeln der Kinder werden den Eltern zur Verfügung gestellt, aber nicht weiter diskutiert. Es wird verabredet, dass es einen weiteren Elternabend zum Thema Handy geben wird, bei dem die Diskussion weitergeführt wird, insbesondere fokussiert auf Probleme (Gewaltfilme, Persönlichkeitsrechte, Handykosten).

Auswertung und Entscheidung

Der Lehrer fragt die Eltern, ob Handys mit auf die Klassenfahrt genommen werden dürfen. Die Klassenreise findet zwei Wochen nach dem Elternabend statt. Auch diese Frage wird sehr kontrovers diskutiert. Manche Eltern wollen den Kontakt zu ihren Kindern über das Handy halten und versprechen sich einen Zuwachs an Sicherheit, manche sorgen sich, weil der Handykontakt Heimweh auslösen könnte, manche Eltern haben Angst vor Diebstahl oder Beschädigung der Handys.

Es wird ein Kompromiss ausgehandelt: Handys werden vom Lehrer eingesammelt und ausgegeben, wenn sie gebraucht werden: für den Anruf zu Hause, zum Fotografieren und Filmen von Ereignissen.

Bei der anschließenden Abstimmung gibt es eine Mehrheit (9 zu 5), welche die Mitnahme von Handys auf der Klassenfahrt erlauben will. 8 Eltern enthalten sich und akzeptieren die Mehrheitsentscheidung.

Handyverbot in der Schule?

Gleichzeitig zur Beschäftigung mit dem Thema Handy in der Klasse entstand in der Schule eine Diskussion über ein allgemeines Handyverbot. Elternsprecher hatten es gefordert und einige Lehrer aufgegriffen.

Auf einer Gesamtkonferenz entbrannte eine kontroverse Diskussion. Einerseits wurde ein Handyverbot gefordert, um den zahlreichen Pro-

blemen zu begegnen, die Handys in die Schule tragen, angefangen bei Unterrichtsstörungen bis hin zu Verletzungen der Persönlichkeitsrechte und Straftaten (unerlaubtes Filmen und Fotografieren, Gewaltvideos).

Eine andere Gruppe von Lehrern vertrat die Meinung, dass gerade diese Probleme und der Handybesitz von immer mehr Schülern eine pädagogische Intervention erfordern, die sich konstruktiv mit den Problemen auseinandersetzt. Der Autor dieses Beitrags konnte unter anderem Unterrichtsbeispiele zeigen, die einen Mehrwert der Beschäftigung mit dem Thema deutlich machten. Er legte der Gesamtkonferenz auch die Handyregeln einer fünften Klasse (s. Kasten 2) vor.

Eine Arbeitsgruppe bereitet nun Entscheidungen für die nächste Gesamtkonferenz vor.

Schlussbemerkung

Diese Diskussion ist und bleibt spannend und wird beispielhaft für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Handy in der Grundschule" und die grundsätzlich kontroversen Diskussionen im pädagogischen Arbeitsfeld sein, vor allem, wenn es um mediale Erziehung geht. Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Entscheidung, aktuelle Medien aus Unterricht und Schule möglichst fern zu halten, oder Medien konstruktiv, aufklärend – aber immer auch kritisch und risikobereit – in den Unterricht zu integrieren und mit ihnen mehr, aktueller und besser zu lernen.

Literatur

Schega, M./ Schill, W.: Eckpunkte für die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule – Beispiel Grundschule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2016): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – In Theorie und Praxis. Köln, S. 91–109

Markus Gerstmann

3.2 Auf der Suche nach sich selber – Selbstdarstellung im Internet

So nicht! So fängt niemand einen Artikel an. So nicht. Aber kann ein Artikel über jugendliche Mediennutzung nach sechs Jahren einfach überarbeitet werden? Nein. In den sechs Jahren hat sich im Internet so vieles massiv verändert. Einfach das Wort SchülerVZ durch Facebook in dem Artikel ersetzen geht nicht, da auch diese Plattform bei jungen Menschen nicht mehr aktuell ist. Ok, dann eben die anderen Tools WhatsApp, Instagram und dieses aktuelle Snapchat benutzen. Aber so geht es auch nicht, denn die Veränderungen im Umgang mit digitalen Möglichkeiten sind rasend schnell.

Wiederum wurde das „So nicht" nach der Jahrtausendwende, teilweise sogar bis heute, gerne zu Jugendlichen gesagt. So sollt ihr die Medien nicht nutzen. Damals – in digitalen Dekaden gedacht – (also von 1999 bis 2010) lauteten die Phrasen die Erwachsene runterleierten: Das Internet vergisst nicht. Dein zukünftiger Chef wird deine Jugendfotos und mögliche Eskapaden im Netz finden und dich aus diesem Grund nicht einstellen. Stelle keine Fotos ins Netz. Sitze nicht so lange am PC. Einige Sätze erscheinen heute rückblickend genauso schlau, wie die 80ziger Phrase „du bekommst noch viereckige Augen vom Fernsehen". Bleibt die Frage, kommen die erzieherischen Statements von Erwachsenen nicht hinterher?

Die erste Version des Artikels (2010) fing seinerzeit auch mit einem kleinen Rückblick an. „Während die Medienpädagogik vor drei Jahren noch mahnte, dass Jugendliche keine privaten Daten, Bilder usw. ins Netz stellen sollten, nutzen zeitgleich immer mehr junge Menschen soziale Netzwerke". (Gerstmann, 2010). Zuerst war es SchülerVZ und später (ab 2008) Facebook. Inzwischen werden so viele Bilder wie nie zuvor ins Netz gestellt – mittels WhatsApp, Instagram, YouTube und Snapchat. Die Mediennutzung hat sich durch die massenhafte Verbreitung von Smartphones und dessen Möglichkeiten im Alltag der Menschen massiv verändert. Dieses smarte Hosentaschenzaubergerät erblickte 2007 das Licht der Welt und veränderte seitdem das Leben unserer Gesellschaft. Was ist heute normal? Gibt es ein neues Normal? fragen Klimmt und Vorderer im Januar 2016 in der Zeitung „DIE ZEIT"? Sie diskutieren anhand von 15 Thesen die Veränderung im Alltag der Menschen durch das permanent online und connectet sein. Was einigen Erwachsenen Sorgenfalten macht, ist für die meisten Jugendlichen selbstverständlich. Sie sind mit digitalen Geräten voll aus-

gestattet und versiert im Umgang. Auch die Gruppe der digital affinen Erwachsenen wächst ständig und konstant nach. Die verschiedenen Nutzer- und Altersgruppen versuchen sich in einer kompetenten Mediennutzung. Allerdings immer aus ihrem eigenen Kontext und ihren persönlichen Ideen des kompetenten Umgangs. Darüber hinaus vermuten sie bei anderen eine nicht so reflektierte Nutzung. Zeitgleich kommunizieren sie mit den neuen Möglichkeiten, egal ob mit Bild, Schrift oder Sprache, und schicken unzählige Grüße hin und her. Erwachsene bereichern diese gerne mit kleinen Videos, in denen kleine Schlümpfe die Botschaft sprechen. Wenn ein Smartphone klingelt, ist oft ein Erwachsener in der Nähe. Jugendliche haben aufgrund der Konflikte mit Erwachsenen das Gerät in der Regel lautlos und können dieses auch in Sekundenschnelle verschwinden lassen, denn es könnte von Erwachsenen, insbesondere Lehrkräften, einkassiert werden. Somit besteht weiterhin ein hoher Informations- und Diskussionsbedarf über eine richtige Mediennutzung zwischen den Generationen und insbesondere bei Menschen, die Jugendliche in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen sollen.

Immer und überall

> *Das wichtigste technische Gerät ist mein Handy, weil ich mit meinem Handy mit jedem, der auch ein Handy hat, in Kontakt bleiben kann. Also wenn was ist, kann ich anrufen oder die mich. Oder wenn mal einem langweilig ist, dann kann man einfach schreiben, man kann Fotos schicken und das finde ich wichtig. (weiblich, 17 Jahre, Materialistische Hedonisten)(Sinus Studie 2016, Seite 179)*

Derzeit gehört das Smartphone zu einem aktuellen Lebensentwurf für viele Menschen dazu. Es hebt Raum, Zeit und Möglichkeiten auf und verändert somit das Miteinander der Menschen. Kleine schlaue Telefone, die weniger zum Telefonieren genutzt werden, als für die vielen unzähligen anderen Möglichkeiten. Mit dem Smartphone besteht die Möglichkeit, an vielen Unterhaltungen bzw. Gesprächsketten teilzunehmen, die Spielstände auf allen Fußballplätzen der Welt zu erkunden, nachzusehen ob es in der nächsten Stunde regnet, die Pünktlichkeit der Straßenbahn zu ermitteln bzw. aktuell nach Alternativen zu schauen. Langeweile kommt beim Warten auf die Bahn nicht auf, denn nebenher können Bilder veröffentlicht und kommentiert oder das eigene Wissen im Quizduell gemessen werden. Jöran Muuß-Merholz spricht angesichts der vielen Dinge, die mit einem Smartphone erledigt werden, respektvoll von zauberhaften Möglichkeiten, ähnlich wie Hermines Handtasche in dem Jugendbuch Harry Potter. Ergänzend arbeitet er mit der Metapher des „nowhere man“ von den Beatles, der immer überall und nirgends ist.

Für Außenstehende scheint genau dies problematisch zu sein, denn es kann nur vermutet werden, was die andere Person am Smartphone gerade macht und welche Bedeutung diese Tätigkeit für sie hat. Somit ist eine Kritik an der Mediennutzung eher eine Vermutung, die mehr über die Ängste und Befürchtungen des Kritikers sagt, als über die Person, die gerade das Smartphone nutzt. Um darüber Kenntnisse zu erhalten, müssten die Smartphone BenutzerInnen befragt werden. Leider ist das oft problematisch für Erwachsene, da die Jugendlichen in ihrem Streben nach Autonomie diese Fragen gerne einsilbig beantworten. Sie vermuten „Nerviges", Einmischung und Reglementierung.

Anerkennung und festhalten in einem fluiden Leben

Jugendliche erleben ihre Welt ständig in Veränderung in einem sich bewegenden Raum. Anforderungen und Bedürfnisse sind im Fluss. Mit dem Smartphone haben Sie jedoch jederzeit die Möglichkeit mit anderen Menschen aus dem Umfeld in Kontakt zu treten und somit die Beziehung für den Moment stabil zu halten. Oder nach einer Verunsicherung in ihrem Lebensentwurf durch Klassenkameraden, Eltern und andere „Einmischer" sich „auszukotzen" und sich die Bestätigung zu holen, dass die Welt und die Behandlung voll ungerecht ist. In der Phase der Pubertät, also dem Suchen nach sich selber und der Position in der Gesellschaft kann das Smartphone stabilisierend wirken.

Auch durch die Produktion von Bildern kann sich die Person in Beziehung zu anderen, zur Szene oder zur Umwelt setzen. Mit Hilfe von Bildern werden Lebensentwürfe, Freundschaften und Positionen ausgehandelt und im eigenen Lebensentwurf verankert.

Folgendes Bild kann bei der Übersetzung von jugendlichem Medienhandeln vielleicht helfen: Frisch Verliebte fassen sich ständig an, halten sich fest und fotografieren sich häufig gemeinsam, damit sie ihr eigenes Glücksgefühl begreifen können.

Jugendliche handeln nach einer ähnlichen Motivation, sie wollen ihre Glücksmomente (Konzerte, Party, Peergrouptreffen) und natürlich auch ihre aktuellen Beziehungen dokumentieren.

Da immer mehr Erwachsene in den vormals jugendlichen Raum „Facebook" eingedrungen sind, suchten die Jugendlichen nach Alternativen und fanden sie u. a. bei Instagram und Snapchat. Dort veröffentlichen sie Fotos und kleine Alltagsvideos aus ihrem Leben und erfreuen sich an dem Zuspruch von ihrem weitläufigen Bekanntenkreis. Eine intimere Variante bleibt erstmal WhatsApp. In vielen kleinen Text, Sprech- oder Bildnachrichten informieren sie hier nur ihre wichtigen Personen über ihr Leben, inklusive Highlights und Tiefpunkte. Sie unterscheiden

in der Regel bei der Auswahl der Informationen zwischen ihren besten Freunden und den vielfältigen Gruppenchats.

Mittels dieser Tools positionieren sie sich in der Clique bzw. Klassengemeinschaft und handeln ihren sozialen Wert aus. Schachtner spricht von „Räumen der Anerkennung". Für sie sind Räume „nicht nur statische Gebilde, sie existieren auch in vergänglicher und kurzfristiger Kommunikation, in denen Wollen, Fühlen und Denken verschiedener Menschen miteinander verknüpft werden (Simmel nach Schachtner, 1983, S. 222). Nur in sozialen Beziehungen, in Gemeinschaften vor Ort oder virtuell, kann entstehen, was für die Konstitution von Autonomie unverzichtbar ist: Anerkennung. Eine Person bekommt Benjamin zufolge erst dann das Gefühl, ich bin es, die etwas tut, wenn sie mit einer anderen Person zusammen ist, die ihre Taten anerkennt (a. a. 0., S. 24)." (Schachtner, 2012)

Liebe suchen

Eltern und Pädagogen sollten das jugendliche Medienhandeln vor dem Hintergrund sehen, dass die Suche nach Anerkennung dabei oft eine Rolle spielt. Zudem sollten sie bedenken, dass hinter jedem Handeln von Menschen das Bedürfnis besteht, geliebt zu werden, das Dasein zu verbessern und Anerkennung zu bekommen. Auch wenn für die erwachsene mitlesende Person die jugendliche Botschaft nicht unbedingt verständlich ist, so kann der Blick auf den möglichen Gewinn für die handelnde Person ein Teil der Lösung sein.

Die empfangende Person ist häufig in einem anderen Kontext unterwegs als die sendende Person und so kann die notwendige Empathie für das nicht sichtbare Gegenüber fehlen. Und so kann die Suche nach dem Besten für sich selbst zu einem Missverständnis bzw. zu einem Konflikt führen. Kommunikation erschwert sich in der digitalen Kurzform von Menschen in unterschiedlichen Kontexten und Stimmungslagen. Anleihen in der gewaltfreien Kommunikation von Marschall Rosenberg erscheinen via Social Media schon absurd. Statt mit Worten zurückzuschlagen, erst ein Blick hinter die verstandene Botschaft zu werfen, um dann zu überlegen, warum eine Person etwas schreibt, das fehlt in der digitalen Welt häufig.

Daher ist dringend notwendig, einen gesellschaftlichen Diskurs zu führen: Wie können wir uns mit Worten, Bildern oder Videos selbst darstellen, ohne Befürchtungen zu haben, dass wir deswegen kritisiert oder angegriffen werden?

Besonders schwierig kann die Aufgabe in der Lebensphase der Pubertät sein: auf der Suche nach sich selbst, einem möglichen Entwurf

einer erwachseneren Person und dem Abgrenzen von „alten" Lebensentwürfen und ihren Mitstreitern. Und das alles in einen Rahmen, Ort und mit Mitschülern, welche sich die Pubertierenden nicht ausgesucht haben.

So kann ein Wort, ein Handeln oder ein Bild schnell in einen anderen Kontext landen und zu einem Konflikt bzw. „Drama" (Danah Boyd) werden. Es ist somit nicht gleich (Cyber-) Mobbing, nur weil ein Smartphone bzw. das Internet für die Auseinandersetzung benutzt wurde. Pädagogische Fachkräfte müssen bei Einschätzung und der Lösungssuche genau hinsehen, Betroffene und Handelende mit einbinden, reflektiert analysieren und agieren. Lösungen sehen anders aus als nur Bestrafungsstrategien.

Suspekt ist es, eindeutige Antworten zu wissen

In den letzten Jahren hat sich die Mediennutzung so schnell und gravierend verändert, dass viele Vermutungen und Ängste sich aufgelöst haben, unbegründet oder überzogen waren. Weiterhin stehen in manchen Vorträgen ReferentInnen vor dem Publikum und bieten ihre Meinung als allgemeingültig an. Zum Beispiel haben sich die Mediennutzungszeiten in den letzten Jahren verändert. So wurden Nutzungszeiten in Dreijahres-Schritten und einer Erhöhung von jeweils 30 Minuten (6 Jahre = 60 Minuten, 9 Jahre = 90 Minuten. usw.) empfohlen. Gleichzeitig singen die Teenager YouTuber „Die Lochis" von „durchgehend online". Irgendwo dazwischen scheinen heute die Nutzungszeiten zu liegen. Diese müssen immer wieder neu in Familien ausdiskutiert werden. Somit kann die Empfehlung der ReferentInnen nur sein: Handeln Sie die Mediennutzungszeiten im Kontext Ihrer Familie aus, und genießen Sie die Argumentationskompetenzen Ihres Kindes.

Ähnlich sieht es bei dem Thema Bilder aus. Manche ReferentInnen sprechen davon, keine Bilder ins Netz zu stellen. Hingegen folgen etliche NutzerInnen via Instagram, Snapchat und Twitter Stars aus Film, Musik und YouTube sowie Spielerfrauen und unterschiedlich erfolgreichen Models, die alle aus ihrem Leben und von ihrer Arbeit Bilder posten. Die Stars hoffen damit irgendwie Aufmerksamkeit zu erhalten, die sie zu ihrem (finanziellen) Vorteil nutzen können. Die Jugendlichen sehen erfolgreiche Menschen, die viele Bilder veröffentlichen und müssen zwischen diesen Polen eine eigene Strategie entwickeln.

Wie soll ein Referent ein richtiges Medienhandeln vermuten, wenn die Lebensentwürfe und das Handeln der Menschen so unterschiedlich sind? Aber wie sieht denn ein gutes Medienhandeln aus? Wie kann eine gute (digitale) Öffentlichkeitsarbeit für die einzelne Person ausse-

hen? Wie kann eine einfache, aber gute Antwort – als Leitsatz – ohne zu viele Wenn's und Aber's aktuell aussehen?

Die Antworten liegen im Entwickeln des sogenannten Fingerspitzengefühls im eigenen Handeln der NutzerInnen.

Verstehen geht über den Blick auf die Bedürfnisse von Menschen
Akzeptieren ist der grundlegende Ansatz für eine Intervention. Oft schauen die Erwachsenen nur auf die Technik, statt den Blick auf Jugendliche zu richten und zu prüfen, welche Bedürfnisse sie sich mit ihrem Medienhandeln erfüllen. Mit diesem Blick erleichtern sich Eltern und pädagogische Fachkräfte ihren Erziehungsauftrag. Sie brauchen dann die jugendlichen Aktivitäten nicht zu bewerten. Vielmehr ist es wichtig, die oft dahinter liegenden Sorgen und Ängste zu verstehen und zu erkennen, „welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche brauchen, um in der digitalen Welt im Interesse ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich zu agieren." (Schachtner, 2012)

Dann müssen Erwachsene nicht in die unangenehme Rolle des Belehrens schlüpfen, sondern können Räume zur Verfügung stellen, damit Aushandlungsprozesse initiiert werden. Der Weg ist auf jeden Fall viel versprechender.

Der Verhandlungsraum: ExpertInnenkonferenz
Seit Herbst 2007 beschäftigt sich das ServiceBureau Jugendinformation mit dem Thema Soziale Netzwerke: Es wurden jugendgerechte Kurzbroschüren zur Selbstdarstellung in Communities („Big Brother is watching you" – Auflage 30.000 Stück) und zum Umgang untereinander („Cybermobbing" – Auflage > 200.000 Stück) erarbeitet und herausgegeben. Gleichzeitig hat das ServiceBureau Workshops für junge Menschen in Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen angeboten, in denen das Medienverhalten der Kinder und Jugendlichen thematisiert und reflektiert wurden. Nach einer Experimentierphase, in der verschiedene Vorgehensweisen ausprobiert und angepasst wurden, wurde im Dezember 2007 die erste ExpertInnenkonferenz (Gerstmann 2009) durchgeführt. Grundlegend für dieses Konzept ist der akzeptierende Ansatz: Die Kinder und Jugendlichen werden als MediennutzerInnen ernst genommen, ihre Eigenverantwortung soll gestärkt werden. Ziel der ExpertInnenkonferenz (ähnliche Ansätze werden in den Projekten Digitale Helden und ACT ON! durchgeführt) ist es, einen Anstoß zur Reflektion der eigenen Mediennutzung zu geben bzw. das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass das Internet ein öffentlicher Raum ist.

In der ExpertInnenkonferenz werden die jugendlichen TeilnehmerInnen als ExpertInnen anerkannt. Nach der eigenen Einschätzung haben sie mehr Social Media-Kenntnisse als ihre Lehrer und Eltern. Somit sind sie die Fachleute, die die Inhalte und die Themen des Projekttages vorgeben. Sie bündeln ihre Kenntnisse in der Gruppenarbeit und präsentieren die Arbeitsergebnisse vor der Klasse oder Jugendgruppe.

Am Anfang der ExpertInnenkonferenz stellt sich der/die eingeladene Referent/in vor und baut eine Kommunikation auf Augenhöhe auf. Mit vielen Fragen zur Mediennutzung der Jugendlichen wird die Relevanz der Medien für die Jugendlichen deutlich. Angeregt durch die Fragen, berichten die Jugendlichen über ihre Mediennutzung und -erfahrungen. Neu für sie ist, dass sich ein Erwachsener wirklich für ihre Erfahrungen und Kenntnisse dieses Themas interessiert und nicht maßregelt. Durch genaues Hinsehen und -hören erhöht die/der Referent/in ihre Informationen zur Mediennutzung der einzelnen Jugendlichen und wie sie sich gegenseitig einschätzen: Wer verbringt viel Zeit am PC? Wer spielt viel? Wer ist häufig in sozialen Netzwerken unterwegs? Aber auch, wer ist kompetent im Umgang mit Medien?

Zum Ende der Fragerunde fragt der/die Referent/in:

- Wer hat schon mal Ärger mit den Eltern wegen der PC-Nutzung gehabt und was waren die Auslöser dafür?

Die Antworten sind meistens der Faktor Zeit. Ferner gibt es Probleme, was gespielt oder welche Inhalte angeschaut werden, bzw. Probleme mit Viren oder den Kostenfallen.

Die abschließenden Fragen sind:

- Wer glaubt, dass er/sie mehr Ahnung vom PC bzw. Internet hat als seine Mutter?
- Wer glaubt, dass er/sie mehr Ahnung vom PC bzw. Internet hat als sein Vater?
- Wer glaubt, dass er/sie mehr Ahnung vom PC bzw. Internet hat als seine seine/ihre Lehrer/in oder Sozialarbeiter/in?

In der Regel bleiben die Hände der SchülerInnen bei den Fragen unten und das führt zu Belustigung. Anschließend gehen alle Hände nach oben, wenn die Frage kommt „Wer hat sich die Nutzung digitaler Medien selber beigebracht?“. Auch wenn diese Einschätzung kritisch betrachtet werden kann, ist dies der Motivator für die ExpertInnenkonferenz. Die SchülerInnen werden deshalb von den ReferentInnen zu ExpertInnen erklärt („wenn ihr euch das selber beigebracht habt,

dann seit ihr ja wahre ExpertInnen"). Dies führt bei den Kindern und Jugendlichen zu erfreuten Gesichtern. Daraufhin erhalten die SchülerInnen folgenden Arbeitsauftrag:

> Wenn ihr die ExpertInnen seid, die mehr Ahnung haben als die Erwachsenen, dann könnt ihr ja mal eure Mediennutzung, egal ob Smartphone, Apps, YouTube, Konsolenspiele, WhatsApp, Instagram, Snapchat oder Ähnliches, erklären. In den nächsten 3 Schulstunden dürft ihr in Kleingruppen von 2 bis 4 Schülern zu eurem Thema recherchieren und dabei folgende Fragen beantworten und sie ab der 5. Stunde präsentieren.

Die vier Fragen sind:

- Was findest du gut an ...?
- Was ist doof an ...?
- Was sollte man beachten, wenn man ... benutzt?
- Wenn ihr als ExpertInnen Regeln für jüngere oder nicht so schlaue Jugendlichen aufstellen müsstet, wie sähen diese Regeln aus?

Für die Recherchephase können die Jugendlichen mit dem Smartphone, alternativ im PC-Raum, arbeiten. Die Jugendlichen brauchen eine Zeit der Orientierung, dann arbeiten sie zielgerichtet und engagiert. Die ReferentInnen setzen sich zu den SchülerInnen an die Tische und gehen mit ihnen in den Dialog. In den Gesprächen werden Tipps ausgetauscht, über die verschiedenen Apps und Internetseiten informiert oder Umgangsformen vorgestellt. Die ReferentInnen bleiben auch in dieser Phase bei Fragen.

Bei der Recherche tauchen teilweise Schwierigkeiten auf, z. B. wenn Jugendliche die komplette Frage einfach bei Google eingeben und sich wundern, wenn auf diesem Weg falsche Ergebnisse gefunden werden. Hier sind kleine Interventionen notwendig.

Am Ende des Tages werden die Ergebnisse den anderen SchülerInnen präsentiert.

Eine häufig gemachte Erfahrung ist, dass sich gerade bei den schulischen Leistungen schlecht eingestufte SchülerInnen bei den ExpertInnenkonferenzen stark einbringen und so eine positive Erfahrung in der Schule machen. Sie dürfen über ihre Interessen reden und nicht über „Schulthemen". Manche Beiträge führen zu interessanten Diskussionen, z.B äußerte ein 12-jähriger Junge in einem Referat über Computerspiele, dass er sowieso alle Spiele spielt und daher die Altersfreigaben unsinnig sind. Ein Mädchen antwortete daraufhin, dass

bis zum 18. Lebensjahr alle KlassenkameradInnen wohl noch eine Entwicklung durchmachen und bestimmt einige Dinge anders beurteilen als jetzt. Daraufhin diskutierten sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln den Jugendschutz.

Ein anderes Mal redete ein Schüler nach den Referaten von seinen MitschülerInnen über Facebook, WhatsApp und Instagram nachdenklich vor sich hin und sagte: „das gehört ja alles Facebook, die wissen ja dann alles über mich."

Die ExpertInnenkonferenz gibt keine Themen vor, sondern die Jugendlichen bearbeiten ihre Interessengebiete. So lernt der/die ReferentIn die aktuellen Themen der jungen Menschen und ihre Einschätzung kennen. Im Dialog auf Augenhöhe wird die Mediennutzung reflektiert und die Jugendlichen verändern ggf. ihr Medienverhalten aus eigenen Erkenntnissen. Da die ExpertInnenkonferenz nicht themengebunden ist, kann sie unabhängig von der Medienentwicklung eingesetzt werden.

Der/die ReferentIn bzw. „längst nur noch" ModeratorIn, schafft den Raum zum Lernen, aber ist nicht mehr der/die Wissende, sondern er/sie ist ein gleichberechtigter Teil der Kommunikation. Im Lernraum Schule/Jugendzentrum entwickeln sich somit gemeinsame Lernprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen. Eine Kultur, des sich für einander Interessierens, Zuhörens und gemeinsamen Lernens, schafft die Grundlage für einen konstruktiven Dialog. In der Regel verändert sich das Nutzungsverhalten der jungen Menschen nach einer solchen ExpertInnenkonferenz hin zu einem reflektieren Umgang mit digitalen Medien.

Elternarbeit

Viele engagierte Eltern melden sich in den verschiedenen medienpädagogischen Einrichtungen und wollen sich über Angebote für Eltern bzw. für ihre Kinder informieren. Größtenteils wollen sie einen Input für ihre Kinder „einkaufen". In den Gesprächen wird aber schnell deutlich, dass sie selbst wenige Kenntnisse über die Mediennutzung ihrer Kinder haben. Empfehlenswert ist deshalb ein Informationsabend für die Eltern, gepaart mit einem zeitnahen Workshop oder Projekttagen für Jugendliche.

Aus den Erfahrungen des ServiceBureau Jugendinformation sind Eltern am besten auf Elternabenden bzw. Informationsveranstaltungen in Schulen erreichbar. Diese Abende werden in der Regel von 50 bis 100 Eltern besucht. Organisieren diese Abende andere Bildungsträger wie Volkshochschulen, Bibliotheken o.ä., kommen deutlich weniger TeilnehmerInnen. Einige Veranstaltungen fielen komplett aus, weil kaum

jemand kam. Qualitätskriterium ist an dieser Stelle, wie nah der Träger an den Erwachsenen vor Ort ist.

Das ServiceBureau Jugendinformation versucht Eltern für einen Dialog mit Jugendlichen über Medienthemen zu begeistern. Kommen die eigenen Kinder z. B. von einem sportlichen Wettkampf nach Hause, werden diese interessiert nach Erfolg und Niederlage befragt und die Eltern lassen sich den Verlauf berichten. Warum kann dieses Interesse nicht auch nach einem Computerspiel gezeigt werden? „Hast du den Drachen bekämpfen können?". Genauso ist ein interessiertes Fragen nach Verabredungen und Partys in der realen Welt selbstverständlich. Und wie sieht es nach der Kommunikation der Jugendlichen mittels sozialer Netzwerke aus? Dabei gilt es natürlich das eigene Kind nicht auszufragen, sondern ein Interesse an den Aktivitäten zu zeigen.

Fazit:
Seit vielen Jahren diskutieren Erwachsene über die Auswirkungen der Mediennutzung von Jugendlichen. Sie verweisen auf mögliche Auswirkungen, warnen in Schulen vor den Gefahren und vermuten den Untergang verschiedener Kulturformen. Sie bekommen in ihren Kreisen Bestätigung. Sie schauen dabei leider nicht auf die Veränderung der digitalen Möglichkeiten oder auf die Lebenslagen von jungen Menschen. Es wird dringend Zeit, dass Thema anders anzugehen!

- Lassen wir die Jugendlichen die Welt von morgen mitgestalten, indem wir sie einbeziehen in die Diskussion und uns nicht als Wissender in einem unbekannten Gebiet präsentieren. Fachkräfte und Eltern bieten den Raum und einen Impuls zur Auseinandersetzung.
- Überraschen und irritieren wir die Menschen mit medienpädagogischen Projekten und Informationen. Die ReferentInnen achten die TeilnehmerInnen, aktivieren sie und sprechen mit ihnen in einer vertrauensvollen und akzeptierenden Weise. Jugendliche zu stigmatisieren und/oder pathologisieren ist kein Einstieg auf der Suche nach einer akzeptablen Lösung.
- Jugendarbeit und Medienpädagogik müssen sich weiterhin auf die Themenfelder der jungen Menschen einlassen und in den Dialog treten. Röll unterstreicht diesen Gedanken mit einer alten pädagogischen Maxime, „wie schon Maria Montessori betont hat, ist es notwendig, die Kinder und Jugendlichen da abzuholen, wo sie bereits sind." (Röll 2009). Es ist egal, ob der Raum eine Schule, das Jugendzentrum, die Familie oder irgendwo digital ist.
- Jugendliche wollen sich mit ihrer Mediennutzung auseinandersetzen. Sie verhandeln ihre möglichen Regeln in ihren Peergroups, aber auch mittels YouTube Videos, Twitter, untereinander. In der YouTube Playliste Medienkompetenz (bit.ly/meko2016) des Service-

Bureau Jugendinformation sind schöne Beispiele über verschiedene Statements zum Medienverhalten von jungen Menschen zu finden.

- In der Regel gehen Jugendliche mit den Medien kompetent, aber auch kreativ um. Aus diesem Grunde sollte der Ansatz von Erwachsenen sein, die positiven Ansätze der Mediennutzung zu stärken und die Jugendlichen dazu befähigen eigene Lösungsstrategien zu entwickeln.
- Dringende Aufgabe ist es Lehrkräfte dahingehend zu schulen, dass sie digitale Endgeräte im Unterricht einbinden.
- ReferentInnen sollen Eltern Lust auf eine dialogische Auseinandersetzung machen.

Literatur

Boyd, D. (2014) Es ist kompliziert: Das Leben der Teenager in sozialen Netzwerken. München

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M., Flaig, B.B. Sinus Studie (2016) Wie ticken Jugendliche 2016? Berlin

Gerstmann, M. (2009): ExpertInnenkonferenz: Ein Angebot des ServiceBureau Jugendinformation für die Arbeit mit Schulklassen. In: (K)ein Ende der Privatheit. Berlin.

Klimmt, C.; Vorder, P. (2016) Das neue Normal in „DIE ZEIT" Nr. 5/2016, 28. Januar 2016. Abrufbar: http://www.zeit.de/2016/05/online-kommunikation-leben-alltag-auswirkungen, [Stand: 28.06.2016].

Muuß-Merholz, J. (2015) Schule in der Digitalen Gesellschaft: Warum wir neu lernen müssen in Zeitschrift „LOG IN – Informatische Bildung und Computer in der Schule", Heft 180 zum Thema „Digitale Gesellschaft" Abrufbar: http://www.joeran.de/schule-in-der-digitalen-gesellschaft/ [Stand: 06.07.2016].

Schachtner, C. (2012) Digital vernetzt. Beziehungen in virtuellen Räumen. In merz. medien + erziehung. 56. Jahrgang, Heft 02/12. , S. 42–48. kopaed.

Simmel, Georg (1983). Soziologie des Raumes 1903. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Rammstedt, Otthein (Hrsg.), Schriften zur Soziologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S.221–242.

Rosenberg, M. (2012) Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens, Paderborn

Röll, Franz Josef Web 2.0 – eine Herausforderung für die Jugendmedienbildung. In:
Laufer, Jürgen, Röllecke, Renate, Berühmt im Netz, Bielefeld, 2009

Sabine Sonnenschein

3.3 Hits der kreativen Medienarbeit – ein Streifzug durch die Praxis vom Elementarbereich bis zur Jugendarbeit.

Erst Lampenfieber, dann glänzende Augen und vor Stolz geschwellte Brust – die öffentliche Präsentation von Medienproduktionen aus Kinder- und Jugendhand macht den Effekt kreativer Medienarbeit augenfällig: Aktive, kreative Medienarbeit stärkt! Die jungen Macherinnen und Macher haben die vielfältigen Hürden, die eine Medienproduktion mit sich bringt, gemeistert und nun ein beachtliches Produkt vorzuweisen. Mit aktiver Medienarbeit lassen sich Jugendliche genauso wie auch Kinder begeistern. Dabei ist die pädagogisch initiierte und begleitete Medienproduktion äußerst lehrreich, ohne zu belehren. Viele Kinder und Jugendliche entdecken im Verlauf neue Fähigkeiten an sich und stärken ihr Sozialverhalten im Rahmen der Gruppenarbeit, die für viele Medienproduktionen eine Grundvoraussetzung ist. Zudem lernen sie die Hintergründe einer Medienproduktion, die Mediensprache bzw. die Funktionsweise der Mediengestaltung kennen und erweitern ihre Möglichkeiten, sich (medial) auszudrücken.

In Zeiten von Web 2.0 gestaltet sich der Übergang vom Medienkonsumenten zum Medienproduzenten zunehmend fließend. Die Technik audiovisueller Bild- und Tonaufzeichnung entwickelt sich rasant, die Preise sinken dabei stetig. Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten weiten sich aus und verschmelzen in Multimediageräten wie Handys und Computern. Gerade auch das als „Mitmachnetz" bezeichnete Internet (Web 2.0) macht aus Konsumenten auch Produzenten. Onlinern mit Mitteilungs- und Partizipationsbedürfnis bietet es vielfältige Möglichkeiten. Bisher nutzen Jugendliche die Aktiv-Angebote des Webs vor allem in den Social Communitys, wo sie miteinander kommunizieren und Fotos einstellen. Einige Kinder und Jugendliche greifen jedoch in Eigeninitiative zu Camcorder, Handyvideokamera oder Webcam und nutzen den Computer zur Nachbereitung der Aufnahmen, Archivierung und anschließenden Präsentation auf jugendaffinen Internetplattformen. Dennoch – die demokratischen Potenziale des Netzes, die Chance, dort individueller Kreativität Ausdruck zu verleihen und den Interessen von Kindern und Jugendlichen ein Sprachrohr zu bieten, sind noch lange nicht ausgeschöpft. Es bleibt eine wesentliche Herausforderung unserer Mediengesellschaft, allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an einer kreativ-kritischen Mediennutzung zu ermöglichen.

Aktive Medienarbeit, die in der pädagogischen Fachwelt nach wie vor als „Königsweg der Medienpädagogik" gilt, musste im Zeichen von Multimedia nicht neu erfunden werden, wenngleich auch zahlreiche Ansätze und Arbeitsformen modernisiert und durch neue Projektformen (z. B. Handyfilmproduktion) ergänzt wurden. Ihren Ausgangspunkt nimmt sie immer an den Grundbedürfnissen, den Interessen der Kinder unter Beachtung der altersbedingten Fähigkeiten. Kreative Medienarbeit verfolgt dabei das Ziel, den Heranwachsenden entwicklungsspezifische Erfahrungen zu bieten, an denen sie wachsen können.

In der Jugendmedienarbeit und auch in der Schule (Schulfotografie) hat produktive, kreative Medienarbeit bereits jahrzehntelange Tradition. Es existiert eine Fülle an Praxiserfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen und Medien sowie eine große Methodenvielfalt bei Projekten zu einem breiten Themenspektrum. Entlang der Entwicklungsstufen von Kindern und an den verschiedenen pädagogischen Bereichen orientiert werden im Folgenden exemplarisch einige Medienprojekte in Kurzform vorgestellt, die aufzeigen, wie lebendig und vielfältig eine Medienarbeit sein kann, die Kindern und Jugendlichen im Sinne einer „gesunden" Entwicklung an einen kreativen Mediengebrauch heranführt.

Einfach anfangen – in der Kita

Die Ausbildung von Kritikfähigkeit, Selektionsvermögen, einem eigenen medialen Geschmack, vor allem aber auch die produktive, kreative Nutzung von Medien gilt heute in allen Bildungsbereichen als Teil moderner Erziehung. Auch in Richtlinien und ministeriellen Empfehlungen der Vorschulerziehung ist die Förderung dieser Fähigkeiten mittlerweile integriert.

Aber wie werden Kinder nun fit für den heutigen Mediendschungel? Einfach anfangen – mit aktiver Medienarbeit in der Kita, die sich auf die Interessen und die Medienkompetenzen der Kinder bezieht und die positiven Seiten der Medien für die Arbeit in der Tageseinrichtung nutzt: um Medienerlebnisse spielerisch zu bearbeiten, erste medienpraktische Kenntnisse zu vermitteln, um die Lebenswelt der Kinder darzustellen und zu bearbeiten und um Medien als Werkzeuge einzusetzen und sie spielerisch zu reflektieren.

In der Kita passt sich die Medienarbeit in einen situationsorientierten Ansatz ein, in dessen Mittelpunkt das Erfahrungslernen steht. Dabei werden immer wieder Verbindungen zwischen Medienwelt und realer Welt geschaffen. Wenn in der Kita das Thema „Tiere" behandelt wird, gehört ein Zoobesuch natürlich dazu, Tiere werden gemalt und Tierstimmen nachgemacht. Aber warum nicht auch die Tierstimmen

im Zoo mit einem Audiogerät aufzeichnen und daraus ein Tierstimmenquiz anfertigen, das das genaue Hören schult? Warum nicht Fotos machen, die Erinnerung damit schön lebendig halten oder einen Film einsetzen, mit dem sich das Thema „Jungtiere" hervorragend vertiefen lässt?

Praktische Medienarbeit muss nicht immer am Computer stattfinden. Schon mit Kleinmedien wie Digitalkamera, alten Kassettenrekordern (oder natürlich digitalen Aufnahmegeräten) mit Mikro sowie Diaprojektoren, die sich auch in vielen „armen" Einrichtungen finden, lassen sich vielfältige Medienerfahrungen schaffen. Die hier exemplarisch aufgezeigten Beispiele eignen sich für den Einsatz in Kita-Gruppen. Selbstverständlich können auch Eltern einige der Medienspiele daheim mit ihren Kindern und deren Freunden spielen. Die ersten Spiele zur Sensibilisierung für die Medienwelt fördern präzises Sehen und Hören unter Beachtung der eigenen Gefühle. Die Spiele mit Video- oder Audiorekorder führen die Kinder an den praktischen Umgang mit den Geräten heran, verdeutlichen zugleich aber auch grundlegende Elemente und Funktionsweisen dieser Medien.

Spiele zur Sensibilisierung für die Medienwelt

Hörspaziergang: Die Kinder bewegen sich durch die Stadt und notieren alle Geräusche, die sie hören (z. B. VerkeHgeräusche, Signale, Stimmen, Kaufhauslautsprecher). Anschließend tauschen die Kinder die Hörerlebnisse untereinander aus und ahmen die Geräusche nach. Die Geräusche werden viel intensiver wahrgenommen, wenn die Kinder mit verbundenen Augen geführt werden.

Tönende Reise: Die Kinder unternehmen eine spannende, tönende Reise durch eine vorher erdachte Geschichte. Wichtig ist dabei, dass in der Geschichte viele Geräusche und klingende Gegenstände vorkommen. Zu Beginn der Geschichte bekommt jedes Kind eine Geräuschfigur (Lokomotive, Ente etc.). Während des Vorlesens müssen die Kinder nun an den richtigen Stellen ihre Geräusche machen und vor allem aufpassen, dass sie „ihre" Stelle zum Geräuschemachen nicht überhören.

Kamera-Klick: Zwei Kinder bilden ein Paar. Ein Kind ist die „Kamera": Es hat die Augen geschlossen, bekommt eine farbige Papprolle mit Gummi als „Objektiv" vor das Gesicht und einen roten Punkt als „Auslöser" auf die Schulter. Das zweite Kind ist die Fotografin oder der Fotograf, es führt die menschliche Kamera vor ein Motiv und richtet ihren Kopf behutsam so aus, dass die „Kamera" den vom Fotografen gewünschten Blickwinkel erfassen kann. Nun löst der Fotograf mit dem Ruf „Klick" (und vielleicht einem starken Druck auf den roten Punkt

auf der Schulter) die „Kamera“ aus. Das Kamerakind öffnet die Augen bis der Fotograf noch einmal „Klick“ sagt. Nach einigen „Aufnahmen“ malt das Kamerakind seine „Fotos“ auf. Dann wird gewechselt.

Spiele mit Medien

Zaubern mit der Kamera: Ein einfacher Stopptrick lässt Kinder staunen und lüftet das einfache Geheimnis eines Filmtricks. Das Prinzip des Stopptricks beruht auf einer chronologischen und sekundenschnellen Aneinanderreihung einzelner Bilder in immer gleicher Einstellung und lässt sich beliebig variieren. Die Videokamera steht dabei auf einem Stativ mit fester Einstellung. Nur während der kurzen Aufnahmepausen bzw. nach einem „Schnitt“ wird das Bild verändert, können Gegenstände bewegt werden.

Verschwinden und Erscheinen: Ein Kind bedient die Videokamera und nimmt mit Unterstützung der Spielleitung zunächst 5 Sekunden eine ganze Kindergruppe auf. Während nacheinander jeweils ein Kind aus der Gruppe heraustritt, nimmt das Kamerakind jeweils im 1- bis 2-Sekunden-Rhythmus die langsam schwindende Gruppe auf, bis schließlich nur noch der leere Raum zu sehen ist. Wichtig ist, dass sich die Kinder im Bildausschnitt während der Aufnahmen möglichst wenig bewegen.

Magische Kleidung: Hierbei zieht das Kind während der Aufnahmepausen immer mehr Kleidungsstücke an.

Gruselwerkstatt: Die Kinder experimentieren mit einer Geräuschekiste, die eine Fülle von Materialien enthält. Die Spielleitung führt vor, wie man Regen machen kann (Erbsen langsam in einen Schuhkarton rasseln lassen) oder knisterndes Feuer (mit Zeitungspapier rascheln und Holzstöckchen zerbrechen). Dann versuchen die Kinder selber Geräusche zu erfinden, die möglichst schaurig sein sollten. Die einzelnen Geräusche werden dann mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Anschließend müssen andere Kinder die verschiedenen Geräusche erraten (viele Anregungen für die Audioarbeit unter http://www.auditorix.de).

Fotogeschichte: Die Kinder überlegen sich mit der Spielleitung eine kleine Geschichte. Welche Bilder könnten dazu passen? Die einzelnen Bilder werden in einem kleinen Storyboard kurz illustriert Die Kinder verkleiden sich wie Schauspieler und fotografieren die kleinen Szenen mit der Digitalkamera. Während die Bilder anschließend auf dem Fernseher präsentiert werden, erzählt ein Kind die Geschichte dazu.

Anregungen für die Medienarbeit in der Kita finden sich außerdem unter www.kita-nrw.de, www.bibernetz.de/ww3ee/medienerziehung.php, www.blickwechsel.org

Filmische Fantasien – in der Grundschule

Kommen die Kinder in die Schule, beginnt für sie häufig „der Ernst des Lebens", denn seit der Pisa-Studie steht die Schule unter enormem Druck. Obwohl die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung – nicht zuletzt durch vielfältige Fördermaßnahmen – immer mehr Lehrer erreicht, werden aufgrund der vielfältigen Anforderungen durch neue Themen, vor allem aber durch die Schulzeitverkürzung (G8) die Freiräume für zeitintensive kreative Medienarbeit immer geringer. Aktive Medienarbeit wird deshalb gerne noch immer in die freizeitorientierten Angebote der (Offenen) Ganztagsschule verschoben. Dennoch entstehen auch im regulären Unterricht der Grundschule und Sekundarstufe immer wieder Medienprodukte.

„Wir drehen einen Film/produzieren ein Hörspiel" – dieser Klassiker der medienpädagogischen Arbeit wird vielfach mit großem Erfolg in der Grundschule umgesetzt. Während für Kindergartenkinder eine Filmproduktion noch viel zu komplex ist, können sich Lehrkräfte im Primarbereich durchaus an die Produktion einer Mediengeschichte heranwagen: Sei es die Umsetzung einer im Unterricht behandelten Kurzgeschichte als Spielfilm/Hörspiel, die Dokumentation eines Ereignisses oder die Entwicklung einer eigenen Fantasiegeschichte. Jenseits des normalen Schulalltags werden die Kinder beim aktiven, teamorientierten „Learning by Doing" an Produktionstechnik herangeführt und lernen viel über Filmsprache/Hörspieldramaturgie.

Animationsfilme spielen gerade in der Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen eine große Rolle, vielleicht weil sie der Fantasie keine Grenzen setzen. So wurde als Best-Practice-Projekt für den Grundschulbereich hier einmal die Produktion eines Trickfilms gewählt. Das zweite Projekt thematisiert die „Werbung", da die Rahmenrichtlinien des Grundschulunterrichts eine Beschäftigung mit diesem Thema vorsehen.

Produktion eines Trickfilms

Am einfachsten ist die Trickfilmproduktion mit der Trickboxx, einem mobilen Trickfilmstudio mit Leuchten und digitaler Kamera, das bei dem TV-Sender Kika und bei zahlreichen Medienzentren ausgeliehen werden kann (siehe im Internet unter: http://www.kika.de/fernsehen/a_z/t/trickboxx/trickboxx/was_ist_die_trickboxx/index.shtml#etbbewerbungen). Mit der Trickboxx, an die zur ständigen Kontrolle ein Fernseher angeschlossen wird, können schon die Jüngsten einfach und schnell Bilder und Gegenstände zum Leben erwecken. Ein

hübscher Hintergrund, auf dem Einzelbild für Einzelbild ein paar Figuren langsam, Schritt für Schritt bewegt werden.

Wie beim Stopptrick hat die Kamera eine feste Einstellung und die Bilder und Gegenstände dürfen nur während der Aufnahmepausen verändert werden. Verschiedene Formen des Trickfilms lassen sich hier realisieren: Zeichentrick mit selbstgemalten Motiven, Knetfigurenfilme oder Legetrick, bei dem sich gezeichnete Figuren auf festem Hintergrund bewegen. Nachdem die Kinder eine Idee für eine Geschichte entwickelt, ein Storyboard entworfen und die Produktionsmaterialien (Figuren, Hintergründe) angefertigt bzw. zusammengesammelt haben, kann die Filmproduktion losgehen. Sollen z. B. ein Mann und ein Fernseher durch den Raum purzeln, drücken die Kinder dafür circa 30 Mal auf den Auslöser der Kamera.

Wer noch eine Trickboxx mit einer DV-Kamera zur Verfügung hat, die noch einen Animationsmodus (mit 5 bis 8 Frames pro Sek.) hat, muss den Film häufig nicht mal schneiden, sondern kann ihn direkt anschauen bzw. anschließend nachvertonen. Da solche Kameras leider nicht mehr gebaut werden, muss die Aufnahme durch eine Digitalkamera heute mit dem Computer gekoppelt werden, bei dem Präsentations- und Videoschnittprogramme zum Einsatz kommen (z. B. Aufnahme mithilfe des „Stop Motion Pro"-Programms). Zum Schluss wird das gedrehte Material am Computer geschnitten und mit Musik und Geräuschen unterlegt (Vertonung z. B. über das „Magix"-Programm).

Ein Stop-Motion-Film, bei dem z. B. Playmobil-Figuren animiert werden, kann natürlich auch ohne Trickboxx auskommen. Die Kinder bauen dann für jede Szene Guckkastenbühnen aus Schuhkartons und machen mit einer Videokamera (auf Stativ in Höhe der Guckkästen) bei fester Einstellung nach jeder kleinen Bewegung einer Figur eine Aufnahme. (Info: www.trickboxx-festival.de)

Werbung auf den Kopf gestellt

Wie müssen Frauen und Männer laut Werbung sein? Zunächst sammeln die Kinder viele Attribute oder Konsumartikel, die für „attraktive" werbetaugliche Typen beiderlei Geschlechts zwingend notwendig sind. Diese Begriffe werden dann Frauen- bzw. Männerbildern zugeordnet. Danach überlegen sich die Kinder kleine Geschichten für Werbespots, in denen genau das Gegenteil der bekannten Werbeversprechungen geschieht. Die Sketche werden mit der Videokamera aufgenommen. Bei der Produktion des Spots werden Bild-/Filmsprache mitreflektiert und das Vorwissen der Kinder über Werbung fließt ein.

Weitere Beispiele zur Medienarbeit in der Grundschule unter http://www.schule-bw.de/schularten/grundschule/2gsunterricht/2multimed

Mission Mitmischen – in weiterführender Schule/ Jugendarbeit

Die Möglichkeiten der kreativen Medienarbeit wachsen mit zunehmendem Alter der Kinder immens. Ab dem Alter von 10 bis 12 Jahren nutzen Kinder nun nahezu das gesamte Medienspektrum, zudem nähert sich die kindliche Intelligenz der von Erwachsenen. Sie verfügen nun bereits über eine gehörige Portion Medienkompetenz und erfassen soziale Beziehungen und abstrakte Zusammenhänge in Medienprodukten. Beste Voraussetzungen für eine Medienarbeit, die jungen Leuten Orientierung und Impulse bietet, um Medien bewusst, kritisch und kreativ für ihre Zwecke zu nutzen.

Handys sind die von Jugendlichen am meisten genutzten Multimediageräte. Viele der mobilen Alleskönner werden nicht nur zum Telefonieren, sondern auch als Videokamera genutzt. Das Thema „Handyvideo und Jugendliche" hat in den letzten Jahren allerdings negative Schlagzeilen gemacht, da körperliche Übergriffe und Schlägereien unter Jugendlichen gefilmt (Happy Slapping) und die Clips anschließend anderen Jugendlichen präsentiert, ins Internet gestellt bzw. an andere Jugendliche weiterversendet wurden. Die neueste JIM-Studie bestätigt, dass knapp ein Viertel der Jugendlichen in ihrem Alltag mit Handy-Videogewalt in Berührung kommt (vgl. mpfs 2009, S. 56). Leider wird die Handyvideo-Funktion jedoch eher selten für kreative Filmarbeit genutzt. Dabei bietet das Handy die Chance, ohne großen Aufwand jederzeit und überall eine eigene Geschichte zu erzählen. Auch in der Schule oder Jugendarbeit lässt sich mit dem Jugendmedium Nr. 1 hervorragend arbeiten und beim Handy-Video-Wettbewerb „Ohrenblick mal!" (www.ohrenblick.de) mit dem fertigen Clip vielleicht noch ein Preis gewinnen.

Handyvideo

Ein Handyvideofilm, der Jugendliche an eine kreative Handynutzung heranführt, kann problemlos an 1 bis 2 Tagen realisiert werden. Da es sich um Clips für ein relativ kleines Display handelt, wirken dort eher (Musik-, Gag- oder Experimental-)Clips mit vielen Großaufnahmen als ein Spielfilm mit vielen Totalen und filmischen Details. Die geplanten Einstellungen sollten dann am besten im Querformat gedreht werden. Das Filmmaterial wird im nächsten Schritt per Bluetooth oder mit Datenkabel auf einen PC übertragen. Dort wird das Video, z. B. mittels Apple QuickTime Pro, in avi-Dateien konvertiert und mit einem Schnittprogramm (Windows-Movie Maker, Magix, iMovie etc.) nachbearbeitet.

Eine Bedienungsanleitung für die Herstellung von Handyvideos findet sich unter http://ohrenblick.netzcheckers.net/assets/ohrenblick/dateibox/1257451025_Handy%20Clips.pdf

Das Medienangebot für junge Leute ist gigantisch. Hier souverän „das Richtige" für sich auszuwählen und die Bilder mit ihren vielfältigen Botschaften zu entschlüsseln will gelernt sein. Im Unterricht, vor allem aber auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, gibt es eine enorme Methodenvielfalt zur Förderung der Medienkritikfähigkeit, wobei sich sowohl rezeptions- als auch produktionsorientierte Praxisansätze finden lassen. Medienkritik in der pädagogischen Praxis, das bedeutet heute Partizipation in der Medienlandschaft, aktive und selbstkritische Mediennutzung, die auch Fragen der Lebensorientierung nicht außen vor lässt, kreative Mediengestaltung sowie Spaß, Kommunikation und Aktion.

Junge Kritikerredaktionen

Über den neuesten Film schreiben, das neueste Autorennspiel ordentlich verreißen, ein Interview mit einer Regisseurin führen oder eine Fotoreportage zum Kinderfilmfest erstellen und diese unter dem Webportal für junge Medienkritik www.spinxx.de veröffentlichen – in den Kritikerredaktionen an Schulen, in Jugendeinrichtungen oder Medienzentren dreht sich alles um aktuelle Medienangebote. Neben Medienkritik geht es um Mediengestaltung, Kommunikation und die Förderung der Film-/Medienkultur. Kinder und Jugendliche lernen in den Redaktionen viel über die Machart ihrer Lieblingsmedien und wie sie diese verständlich für andere junge Leute kritisieren können. Und wenn man so viel über Medien diskutiert, recherchiert und formuliert, dann möchte man auch einmal selber welche gestalten: Die Produktion von kleinen Film-, Foto- und Audiogeschichten ist deshalb fester Bestandteil der Arbeit in der Kritikerredaktion.

(Neuen) Redaktionsgruppen liefert das medienpädagogische Projekt Spinxx.de mit seinem Netzwerk von Lokalredaktionen praktische Hilfestellung, Impulse und Austausch.

Die Frei(zeit)räume von Kindern und Jugendlichen schrumpfen im Zuge der Einrichtung von Ganztagsschulen immer mehr bzw. wandern in die Schulen. Die Kooperation von Einrichtungen der Jugendmedienarbeit mit Schulen ist daher ebenso sinnvoll wie auch notwendig. Nach wie vor ist es aber noch immer die außerschulische Kinder-Jugendmedienarbeit, aus der die meisten innovativen Ideen für schöpferische, produktionsorientierte Medienarbeit erwachsen, die neben der Förderung der Kritikfähigkeit auch die demokratische Teilhabe der Kinder und Jugendlichen im Auge haben. Gerade bei stadteilorientierten Projekten ist eine Koope-

ration von Schule und Jugendarbeit sinnvoll, damit Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit dem nahen Umfeld Politikverständnis, Verantwortungsbewusstsein und den Willen zur Mitgestaltung entwickeln.

Aus meiner Sicht

Ist der Spielplatz im Viertel heruntergekommen, mangelt es an Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche, an Proberäumen? Wie sehen Kinder und Jugendliche die Schule? Sich mit Hilfe von Medien im Selbstlernprozess neue Segmente des Sozialraums anzueignen, ermöglichen Film- und Fotoprojekte, bei denen Kinder- und Jugendliche ihre Lebenswelt erforschen, sich eine eigene Meinung bilden und Stärken wie auch Schwächen medial darstellen. Eine öffentliche Präsentation der Ergebnisse ist notwendig, um die Sichtweisen nach außen zu tragen und sie ggf. politisch wirksam zu machen.

Zum Alltag junger Leute gehören heute Bildschirmspiele und Internet, die sie mitunter über Stunden an den Computer binden. An der Faszination für virtuelle Spiele anzusetzen, diese aber durch attraktive Erfahrungsmöglichkeiten in der realen Welt zu erweitern, ggf. das Medienhandeln dabei noch spielerisch zu reflektieren, ist eine Herausforderung, der sich Schule und Jugendarbeit stellen sollte. Die Integration erlebnispädagogischer Elemente in die Medienarbeit verfolgt das Ziel, die virtuelle mit der realen Welt zu verbinden.

Digital und draußen

Bewegung, Kreativität, Neugier und Teamgeist sind gefragt bei dieser Mixtur aus Erlebnis- und Medienpädagogik, bei der die Jugendlichen im solidarischen Miteinander Aufgaben und Probleme mithilfe der neuen Medien lösen. Jedes Team erhält ein virtuelles Rätsel, in dessen Lösung sich die Koordinaten für ein GPS-Gerät verstecken. Dann geht es nach draußen und an einem geheimen Ort findet sich die zentrale Aufgabe des Teams. Die Jugendlichen erwartet kreative Medienarbeit mit mobilen Kleinmedien (Handy, Kamera und kleine tragbare Aufnahmegeräte), aber auch Sinnerfahrung der Umgebung beim Klettern und Abseilen an Gebäuden oder in der Natur, beim Bau eines Floßes oder bei einem GPS-Geländespiel. (Infos/Erfahrungen bei Modellprojekt „Digital und Draußen“: http://www.jfc.info/themen-id5-detail).

Allein mithilfe der Seite www.geocaching.de lassen sich Abenteuer mit Technik und Natur hervorragend miteinander verknüpfen. Geocaching ist eine moderne Form der Schatzsuche, bei der jede/r, ausgestattet mit einem GPS-Empfänger, in das man Koordinaten eingeben kann, einen „Schatz“ aus dem Internet finden kann.

Kreative, digitale Immigranten – in der Elternarbeit

Eltern und ihre Kinder entstammen unterschiedlichen Mediengenerationen. Die gegensätzlichen Begriffe „Digital Natives – Digital Immigrants" (Prensky 2001) bezeichnen die Unterschiede zwischen den Generationen, die mit bzw. ohne Internet und digitale Medien aufgewachsen sind. Als prägendes Vorbild wirken sie entscheidend auf den Medienumgang ihrer Kinder: Lassen sie sich vorzugsweise medial berieseln oder wählen sie aus dem Angebot gezielt aus; gehen sie kommunikativ und aktiv gestaltend mit den Medien um? Medienpädagogische Elternarbeit, durch die sich Eltern über Information und Diskussion zur Medienlandschaft, zu Medienwirkungen und Mediennutzungsverhalten ihrer Verantwortung bewusst werden und Tipps für ihren Erziehungsalltag erhalten, sensibilisiert Eltern für die liebevolle Begleitung der Medienerlebnisse des Nachwuchses. Dabei gelten die gezielte Auswahl aus dem riesigen Medienangebot, die konsequente Begrenzung des Konsums und der respektvolle Dialog mit den Kindern über die Erfahrungen und die Risiken in den Medienwelten als wichtige Parameter für moderne Medienerziehung. Aber auch der produktive, kreative Umgang mit Medien spielt bereits in der Elternarbeit eine Rolle. So lässt sich vermuten, dass die gemeinsame produktive Nutzung von Medien – z. B. die gemeinsame Erstellung eines kleinen Videofilms – sich sowohl positiv auf das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern als auch auf die Medienerziehung insgesamt auswirkt. Kinder erleben ihre Eltern nicht nur als passive Medienkonsumenten, sondern als aktive, kreative und kommunikative Mediennutzer.

Medien bieten wunderbare Möglichkeiten, das soziale Miteinander zu stärken: Eltern kommen beim gemeinsamen Spielen am Computer nah an ihre Kinder heran. Dabei werden die vertrauten Rollen meist auf den Kopf gestellt, denn am Computer erweisen sich Kinder schnell als Experten, die ihren Eltern zeigen, wie es richtig geht. Das tut ihrem Selbstbewusstsein gut und eröffnet den Erwachsenen manch interessanten Blickwinkel auf den Nachwuchs. Eine gute Gelegenheit mit pubertierenden Teenagern, die zunehmend persönliche Gespräche in ihren Freundeskreis verlagern, ins Gespräch zu kommen, bildet das gemeinsame Anschauen von Jugendserien (z. B. Serien wie die „Gilmore Girls" oder „OC California"). „En passant" lässt sich über Liebesdinge, Drogen, richtiges und falsches Handeln wunderbar reden.

Viele der oben genannten Medienspiele (Zaubern mit der Kamera) und Aktionen (Geocaching) lassen sich natürlich auch in der Familie umsetzen. Sehr viel Spaß macht auch eine Fotoaktion in der Familie, für die zunächst aus dem Freundeskreis Digitalkameras für jedes Familienmitglied zusammengeliehen werden müssen. Dann strömen Eltern und Kinder mit ihren Kameras ins Viertel hinaus und machen

spannende Fotos ihrer Wahl; die anschließende Präsentation der unterschiedlichen Sichtweisen ist meist sehr lustig und aufschlussreich für alle Beteiligten.

Aktive Mediennutzung in der Familie, aber vor allem auch die vorgestellten Projekte in den Institutionen zeigen exemplarisch eine kreative Medienarbeit auf, die Fantasie, Aktion und Kommunikation fördert. Vor allem ermöglicht die Medienarbeit Kindern und Jugendlichen etwas, was für sie in der Adoleszenz extrem wichtig ist: den Erfolg, eine Herausforderung bewältigt zu haben, der sich in einem sichtbaren Produkt niederschlägt.

Literatur

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2009): JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Abrufbar unter: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf [Stand: 29.03.2010].

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Abrufbar unter: www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf [Stand: 21.05.2010]. Hinweis: In der Suchmaschine von Google ist die Quelle unter dem Titel „Digital Natives, Digital Immigrants" schnell auffindbar.

Renate Röllecke

3.4 Konsumkids – Neue Aufgaben für die Medienpädagogik

Konsum, Finanzmacht und Quengelkompetenz

Kein Konsum, kein Wohlstand lautet das Credo unserer Gesellschaft. Zu viel Konsum oder hemmungsloser Konsum mit hoher Verschuldung – das verdeutlicht wieder die jüngste Finanzkrise – führen zu Problemen und manchmal auch zum finanziellen Niedergang. Nicht nur wir Erwachsenen, auch Kinder konsumieren gern und werden intensiv und gezielt umworben. Kinder beeinflussen zudem, was in der Familie gekauft wird, vom Müsli über den PC bis zum Auto. Das kann an sich positiv bewertet werden, denn es zeigt, dass Kinder in der Familie etwas zu sagen haben und sich auch mitunter durchsetzen. Das weiß auch die Werbewirtschaft zu schätzen und versucht Kinder möglichst schon in jungen Jahren für Marken und Märkte zu gewinnen.

Auch wenn die meisten Eltern und Kinder lernen mit dem Konsum im Rahmen ihrer Familienkasse umzugehen, fühlen sich viele unter Druck gesetzt. Immer neue Konsolen, Handys, Markenkleidung, Produktlinien oder neue Software werden auf den Markt gebracht. Multimediale Vermarktungsstrategien tragen zu einer durch Kommerzialisierung geprägten Kindheit und Jugend bei (vgl. Paus-Hasebrink et.al. 2004). Konsum treibt unsere Wirtschaft an, erhält und schafft Arbeitsplätze und steht nicht nur über den Umweg der Steuern im Zusammenhang mit mehr Wohlstand.

Zugleich stehen Familien in Deutschland unterschiedliche Budgets zur Verfügung. Bei jedem 7. Haushalt besteht ein Armutsrisiko, jedes 5. Kind ist von Armut bedroht, 42 % der Alleinerziehenden, 23 % der Familien mit drei und mehr Kindern sind armutsgefährdet (vgl. Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2013). Zusätzlich steht auch die Mittelschicht unter Druck, sie muss Engpässe überwinden oder Kredite tilgen. Nicht nur die individuelle Haushaltsführung kann zu Schräglagen führen. Auch soziale, finanzielle Unterschiede, das Bedürfnis mitzuhalten und den Kindern möglichst viele – auch materielle – Wünsche zu erfüllen, können dazu beitragen, dass Familien mehr ausgeben, als ihnen zur Verfügung steht oder als ihnen gut tut. Zeitweise oder dauerhafte Arbeitslosigkeit, Trennungen, familienbedingte Teilzeitarbeit oder auch der Erwerb eines Eigenheims zwingen Familien zu besonderer Sparsamkeit und können mit Überschuldung einhergehen.

Das Einkaufen, kurz Shoppen, ist für viele Jugendliche eine wichtige Freizeitbeschäftigung und trägt zur Steigerung des Selbstwertes bei (vgl. Hurrelmann nach Hamann 2004). In Internetprofilen von Jugendlichen, vor allem von Mädchen, wird häufig als Hobby Shoppen genannt.

Die Werbewirtschaft hat ihre Methoden und Strategien verfeinert, mit denen sie die einflussreichen Kinder, die selbstständig einkaufenden Jugendlichen und ihre Eltern erreichen möchte. Vielfältige Medien und Wege werden genutzt, um Produkte und Marken bekannt zu machen und immer wieder neue Bedürfnisse zu generieren. Dabei wird an vorhandene Wertorientierungen und Milieus angeknüpft.

Werbung und Werbestrategien zu erkennen, zu durchschauen und, wo möglich, kreativ zu bearbeiten, sind wesentliche Ziele der Medienpädagogik, die dabei Hand in Hand mit der Konsumerziehung geht. Die Schnittmenge zwischen Verbraucherschutz, Konsumerziehung und Medienpädagogik bezieht sich nicht nur auf die Herausbildung der Werbekritikfähigkeit als Bestandteil des kritischen Konsumenten. Auch die Ausstattung mit immer neuen Geräten, Software, kostenpflichtigen Downloads, technischem Support etc. erfordert von Familien ein kritisches Hinsehen und Handeln, eine Fähigkeit zum Abwägen, Erörtern, Diskutieren, ja, manchmal auch einfach zum Abwarten, Aussitzen, Nichthandeln. Damit die medialen Hobbys und Spielzeuge der Kinder (und Eltern) den Haushalt der Familien nicht zu stark belasten, sind hier kritische und kreative Ansätze gefragt und starke Alternativen wie Tauschen, Leihen, Testen. Damit es nicht zur Alternative Spielkonsole statt Klassenfahrt, iPhone statt Nachhilfe kommt.

Doch Ziel des Werbens und Wirkens der Wirtschaft ist nicht allein das elterliche Finanzbudget. Im Fokus stehen auch die keineswegs geringen Mittel der Kinder und Jugendlichen. Das durchschnittliche Taschengeld von 6- bis 13-Jährigen beträgt derzeit monatlich rund 27 Euro. Dazu kommen noch durchschnittlich pro Jahr rund 200 Euro an Geldgeschenken. Auch viele Vorschulkinder erhalten schon ein Taschengeld (rund 12 Euro monatlich) und der Betrag an Geldgeschenken differiert in dieser Altersgruppe kaum von dem der älteren Kinder. Laut Studie kommt bei der Gruppe der 6- bis 12-Jährigen ein Gesamtvolumen von 2,6 Milliarden Euro zusammen (Vgl. Icon kids&youth 2015).

Die Gruppe der 13- bis 19-Jährigen, in der auch Auszubildende und Schüler mit Neben- oder Ferienjobs zusammengefasst sind, verfügte 2009 über rund 19 Milliarden Euro (vgl. icon kids&youth 2009).

Viele Kinder und Jugendliche sind sparsam, sie geben noch nicht so viel aus, wie sie könnten. Das interessiert Marketingstrategen und Industrie besonders. Und was die Nebenbei- oder Extraausgaben aus dem Familienbudget betrifft, so appellieren Werbemacher mit subtilen oder expressiven Mitteln an die Quengelfähigkeiten der Kinder.

Sieben Arten des Quengelns, sog. *Whining Strategies*, unterscheidet der amerikanische Marketing-Professor James McNeal. Die niedrigste Eskalationsstufe beschreibt er als bittendes Quengeln, dann folgen die schmeichelnde, andauernde, enttäuschte („Oh Mann, ey") und energische Form, der gern „dann frage ich eben meinen Vater" hinzugefügt werde. Demonstratives Heulen und Schreien in der Öffentlichkeit ordnet McNeal als Quengeln Nummer sechs ein, während die letzte und ultimative Waffe der Kinder sei, mit ewigem Hass zu drohen (vgl. Hamann 2004). Marketingstrategen wie McNeal nutzen dieses Wissen, um Märkte zu erschließen und über die Fähigkeiten der Kinder Waren zu verkaufen.

Mächtige Werber – ohnmächtige Kunden?

Gleichwohl sind Kinder wie Erwachsene längst nicht so einfach zu beeinflussen, wie in den 50er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch von Vance Packard angenommen („Die geheimen Verführer")[32]. Auch wenn der Druck durch die Werbung vor allem auf Kinder, Jugendliche und ihre Familien zunimmt und sicher auch Wirkungen zeigt: Die meisten von uns sind nicht so leicht zu überrumpeln. Und viele Eltern haben gelernt, mit der Quengelkompetenz ihrer Kinder und den familiären Budgets umzugehen. Doch Waren wollen verkauft werden und das bedeutet nach wie vor, dass Bedürfnisse künstlich und künstlerisch, also mit Mitteln der Werbekunst erzeugt werden. Dabei spielen auch Emotionen, Atmosphären, Sehnsüchte und soziale Bedürfnisse eine wichtige Rolle. Die Strategien der Werber werden den Lebenswelten, Wertorientierungen und Milieus der verschiedenen Zielgruppen angepasst und alle hierfür zur Verfügung stehenden Wege und Medien werden genutzt. Mediennutzung ist für Werbung oder Merchandising von zentraler Relevanz. Nach Gudrun Marci-Boehncke ist Konsum – neben kreativem Spiel – die Hauptfolge von kindlicher Mediennutzung. Kinder im Vor- und Grundschulalter sind eine besonders interessante Werbe-Zielgruppe, da ihre Werbekritikfähigkeit sich erst langsam herausbildet (vgl. Marci-Boehncke 2009).

32 Die geheimen Verführer, Sachbuch zum Thema Werbung, das der US-amerikanische Konsumkritiker Vance Packard im Jahr 1957 unter dem englischen Originaltitel „The Hidden Persuaders" veröffentlichte. Es geht darin um verschiedene Marketingstrategien, unter anderem durch „unterschwellige Werbung".

Insgesamt ist der kritische, kompetente Verbraucher genauso wenig ein Mythos wie das von Dieter Baacke erwähnte kompetente Kind (vgl. Baacke 1997). Beide entstehen nicht von selbst, sondern aus Erfahrung und Erziehung, unterstützt durch formelle wie informelle Bildung. Medienpädagogik kann und muss im Rahmen ihrer verschiedenen Aktionsfelder vom Kindergarten über Schulen bis in die Jugend- und Elternarbeit diesen Prozess durch kritische und kreative Angebote zur Durchleuchtung und spielerischen Auseinandersetzung mit den aktuellen Facetten der Werbung beitragen. Wer Kindern beim Argumentieren und Überzeugen – denn auch das ist ein Teil ihrer alltäglichen Kompetenz – für den Erwerb bestimmter Produkte oder den Gebrauch bestimmter Medien zuhört, kann schnell erkennen, dass sie über ein Bündel an ausgeklügelten Kriterien verfügen, die nicht allein durch klassische Werbung entstehen, sondern angebunden sind an Bedürfnisse wie Spielen, Kommunizieren oder auch Wünschen nach Distinktion oder Zugehörigkeit.

Mediale Werbung – Wege der Einflussnahme

Fernsehen

Fernsehen ist für die meisten Kinder und auch viele Jugendliche nach wie vor das wichtigste Medium. Bei den 12- bis 13-Jährigen und den Jugendlichen haben Computer/Internet das Fernsehen überholt, bei den Jugendlichen stehen zunehmend Smartphones/Internet, wodurch ja auch Videos und Fernsehinhalte abgerufen werden, im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2015: KIM-Studie 2014 und JIM-Studie 2015). Fernsehen ist ein besonders aufmerksamkeitsintensives Medium, daher spielt Werbung im Fernsehen für das Marketing von Marken und Waren nach wie vor eine wichtige Rolle. Klassische Werbeclips werden zwischen Kindersendungen oder in beliebten Vorabendserien oder Familienprogrammen platziert. Davon abgesehen sind die Zeitschriftenwerbung und zunehmend die Werbung auf Internetseiten für die Werbewirtschaft wichtig. Was das Fernsehen betrifft, so werden gezielt Zeichentrick- oder Realfilmserien mit extrakurzen Folgen entwickelt, um möglichst viel Werbung schalten zu können und Produkte rund um die Serie selbst zu vermarkten. Einzelne Folgen von Kinderserien dürfen in Deutschland nicht von Werbung unterbrochen werden, daher kommen in diesen Programmen mitunter kurze Folgen zum Einsatz. Serien im Medienverbund und mit vielen Zusatzprodukten sind besonders geeignet, da sie die Kinder besonders an das Programm oder/und an die Produkte und Marken binden.

In Fernseh- und Internetwerbeclips wird Kindern und Jugendlichen vermittelt, was cool und in ist. Clips für Kinder werben tempo- und

actionreich für Süßigkeiten, Spielzeug, Medien und Kleidung, wobei nach wie vor starke geschlechtsspezifische Klischees bedient und generiert werden: Pink für Mädchen, Action für Jungen betitelten 1998 Schnatmeyer und Seewald ihren Beitrag über geschlechtsspezifische Werbung(Schnatmeyer/Seewald 1998, S. 238 f.). An der geschlechtsspezifischen Ausrichtung von Produktlinien und Werbung hat sich auch eine Dekade später nicht viel geändert.

Vorabendserien und Familienprogramme dürfen von Werbeblöcken unterbrochen werden. Bilder, Musik und Sprache der Werbeclips verknüpfen das Produkt mit einer bestimmten Atmosphäre und bestimmten Gefühlen. „Werbung belegt Dinge mit Emotionen und fügt sie in die bestehende Wertewelt ein“ (Fuhs/Rosenstock 2009, S. 34).

Mittlerweile ist in Deutschland die Platzierung von Produkten in solchen Produktionen des deutschen Privatfernsehens erlaubt, die nicht explizit zum Kinderprogramm gehören.

Kinder, die sehr viel Werbung schauen, sind oftmals Kinder, die generell einen erhöhten Medienkonsum haben, der mit weniger Bewegung, mehr Kompensation durch Konsum und erhöhter Nahrungsmittelzufuhr (zum Beispiel der beworbenen Süßigkeiten) einhergehen kann. Ein werbefreies Kinderprogramm als Alternative zum werbefinanzierten kann Kinder und Familien entlasten. Jedoch sind Serienfiguren wie die *Maus*, *Shaun das Schaf*, *Käpt’n Blaubär* oder auch Formate wie *Willi will’s wissen* oder *Wissen macht Ah* ebenfalls in komplexe Marketingkonzepte eingespannt. Bücher, CDs, DVDs, Filme und Figuren laden zum Kauf ein.

Neben der klassischen Clipwerbung werden auch andere Mittel genutzt, um Produkte bekannt zu machen und positiv zu besetzen.

Wichtigste Werbeformen im Überblick

- Werbeclips in Fernsehen, Internet und Radio
- Plakat- und Zeitschriftenwerbung
- Werbebanner im Internet und in Computerspielen
- Produktplatzierung in Computerspielen und Fernsehsendungen
- Banner und Trikot-Werbung bei Sport-Events
- Sponsorenhinweise im Fernsehen und im Radio sowie auf Veranstaltungen
- Werbewirksame Figuren aus Filmen, Computerspielen und Fernsehsendungen (auf Kleidung, Brotdosen, Trinkflaschen oder in Form von Spielfiguren und Sammelkarten), sogenannte Merchandising- oder Lizenzprodukte

- Sogenanntes virales Marketing (z. B. witzige oder schrille Clips im Internet, die mehr oder weniger offensichtlich für Marken oder Produkte werben und von Nutzer zu Nutzer verbreitet werden; oder auch Ausstattung jugendlicher Trendsetter)

Eine wesentliche Rolle spielt zudem die Platzierung von Marken und Ausstattung von Stars oder Protagonisten als Trendsetter, also die Ausstaffierung von Models, Stars, Jurys, Serienprotagonisten, Sportlern oder auch Moderatorinnen und Moderatoren. Weitere Mittel sind das Aussenden von Trendscouts und das schnelle Erreichen von technisch und modisch besonders orientierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit neuer Mode und besonderen Produkten (Coolness-Marker).

Computerspiele als Umfeld von Werbung

Auch Computerspiele werden als Werbeträger immer bedeutsamer, sei es in Form klassischer Bannerwerbung oder als Bestandteil der Spielszenerie. Das stimulierende, konzentrierte Spielen mache Spieler emotional besonders ansprechbar und für Werbebotschaften empfänglich (vgl. Hamann 2004). Inzwischen ist In-Game-Werbung ein fester Bestandteil von Computerspielen. Nicht nur Global Player wie bekannte Möbel- oder Limonadenhersteller platzieren ihre Produkte in den Spielen. Allerdings lassen die Schnelllebigkeit der Spiele, düstere Spielewelten und die Ungeduld der Spieler einen Teil der Werber zögern, zugleich sei von Vorteil, dass das Spielen durch intensive Interaktion hohe Aufmerksamkeit fordert und die Spieler im Vergleich zu Fernsehzuschauern noch über keine Werbevermeidungsstrategie verfügen (vgl. Meyer 2009).

Cross-Media-Marketing/Merchandising/Lizenz-Produkte

Hannah Montana, High School Musical oder auch die bei Jungen und jungen Männern so beliebten *Yu-Gi-Oh* sind Beispiele für sehr komplexe und vielseitige Strategien, die vielfältige Produkte (Filme, DVDs, T-Shirts, Schulutensilien etc.) an die Lebensgefühle und Interessen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen. Klassische Stereotype bedienend wird bei Mädchen das Tanzen, Singen und Performen angesprochen, während bei Jungen wettkampfartiges Spielen und Sammeln im Vordergrund stehen. Filme, Fernsehserien, Konsolenspiele, Sammelkarten und viele andere Produkte, auf denen die Stars/Protagonisten erscheinen, wirken dabei zusammen. Hierfür gibt es noch unzählige andere Beispiele unterschiedlicher Qualität und für unterschiedliche Alterszielgruppen, z. B. *Hase Felix*, *Prinzessin Lillifee*, *Hexe Lilly* oder *Die wilden Fußballkerle*.

Lizenz-Produkte, Werbung und Kinder-Kultur bilden hierbei sehr engmaschige Beziehungen: Bücher, Filme und Musicals werden nicht nur

als kauf- und konsumorientierte Angebote der Kinderkultur vermarktet: Die Kinder greifen die Figuren und Inhalte kreativ auf und adaptieren sie frei in ihrem Spiel und ihren eigenen kreativen Produkten, was zu einer vertiefenden Wirkung des Gesamtkonzeptes führt. Kinder brauchen Heldinnen und Helden und sie nutzen sie aktiv zur Unterstützung, Herausbildung und Erprobung eigener Identitäten. Das ist an sich sinnvoll und wird zugleich kräftig mit wirtschaftlichen Interessen verbunden.

Das Phänomen an sich ist nicht neu, in den Sechzigerjahren wartete in Deutschland schon Disneys *Micky Maus* mit dem entsprechenden Club und vielfältigen Produkten auf. Im zuckrigen Flockenfrühstück waren witzige Plastikfiguren versteckt, die zum Sammeln und Spielen anregten. Die Figuren der *Sesamstraße* oder der *Muppet Show* waren schon in den Siebzigerjahren vielfältig als Stofftiere in Kinderzimmern vertreten und regten nachhaltig zu vielfältigen spielerischen und komödiantischen Adaptionen an.

Neu ist die Komplexität und quasi Unumgänglichkeit einer viele Medien, Waren und Freizeitaktivitäten umfassenden Durchdringung von Marketingkonzepten: die Spielzeugserie zum Fast-Food, das Fast-Food zum Film, das T-Shirt zum Musical oder zum MP3-Player, die App oder der Klingelton zur Lieblingsserie. Neu ist die Geschwindigkeit, mit der aktuelle Versionen z. B. von *High School-Musical* oder Kinder-Fußballfilmen oder auch Spielkonsolen mit immer neuen Produktlinien folgen (in der Werbefachsprache wird das *Versioning* genannt). Neu ist auch, dass Kinder nicht nur aus ihrem Portemonnaie heraus bezahlen, sondern auch online per Internet-Account der Eltern, Großeltern oder Geschwister (nicht immer mit deren Wissen und Zustimmung), per Gutschein oder ganz einfach per Handy mit einer Prepaidkarte, die zum Erwerb von Software, zum Beispiel der virtuellen Ausstattung in Computerspielen, eingesetzt wird.

Kinder im Kitaalter sind als Zielgruppe für Merchandising-Konzepte wie *Spongebob*, *Pokémon*, *Kim Possible* besonders begehrt, ihre Interessen wechseln noch schnell, sie sind leicht zu begeistern und den Wünschen von Kindern dieses Alters verschließen sich Eltern nur selten (vgl. Marci-Boehncke 2009, S. 38).

Genauer betrachtet: Yu-Gi-Oh (Trading Cards)
Am Beispiel des weitverbreiteten und viel diskutierten Sammelkartenspiels Yu-Gi-Oh soll verdeutlicht werden, wie geschickt Konzerne ans Taschengeld gelangen und welche Sehnsüchte, aber auch Fähigkeiten der Kinder gefördert werden.

Es war schon bei den Pokemon-Karten so: Kinder, die sich kaum das Einmaleins merken konnten, waren in der Lage, alle ca. 160 verschiedenen Karten und Eigenschaften der munteren Figuren auseinanderzuhalten. Sie ließen die Figuren kompetent und clever gegeneinander antreten, sie tauschten und verkauften und übertrumpften sich gegenseitig in ihrem Wissen. Anstatt sich von pädagogischer Seite aus den erstaunlichen Merk- und Spielfähigkeiten der Kinder zu widmen, ihrem tiefen Verständnis für Marktwirtschaft, lief die erste Welle der Empörung gegen die fremdartigen Figuren und den Handel auf den Schulhöfen. Es folgten Verbote, Sanktionen etc. Nun sind die netten Pokemons seit einigen Jahren durch ihre martialischeren Verwandten von Yu-Gi-Oh und Nachfolgern abgelöst worden. Besonders Jungen zwischen 5 und 15 investieren Taschengeld und Ersparnisse für die Leidenschaft an Spiel und Tausch. Auf den großen Events sind auch viele erwachsene Spieler anzutreffen.

Yu-Gi-Oh basiert auf einer japanischen Manga-Serie von Kazuki Takahashi. Es steht in der Tradition der Shonen-Mangas, die sich gezielt an Jungen und junge Männer richten. Die Geschichte handelt von dem 16-jährigen Schüler Yugi, der mit dem Zusammenbau eines ägyptischen Puzzles den Geist eines Pharaos freisetzt. Gemeinsam mit diesem muss er in verschiedenen Kämpfen die Welt vor dem Untergang bewahren. Viele Freunde stehen ihm dabei unterstützend zur Seite.

Die Karten symbolisieren verschiedene Monster und Kräfte, die gegeneinander antreten. Je nach Fähigkeit und Seltenheit sind die Karten unterschiedlich bewertet und erzielen unterschiedliche Preise. Inzwischen gibt es mehr als 6000 unterschiedliche Karten mit entsprechenden Monstern oder Funktionen. Doch Yu-Gi-Oh funktioniert nicht allein als Kartenspiel, sondern in einem komplexen Verbund an Medien, Karten und Events.

Das Medienverbund-System Yu-Gi-Oh

- Karten (alle 3 bis 4 Monate erscheinen neue Decks)
- Zeitschrift und Webseite
- Konsolenspiele, PC-Spiele etc.
- Fernsehsendung (wenn die Staffel läuft, dann täglich)
- Film (Kino und DVD)
- Tauschbörse/Spielort Schulhof und privat
- Tauschbörse/Event offiziell organisiert, regional/überregional
- Berichte über Events in Kinder- oder Jugendmagazinen

Spielen, Tauschen, Kaufen, kleinere oder größere Wettbewerbe, mediale Repräsentationen der Figuren in einer Zeitschrift und eine mitunter täglich ausgestrahlte Fernsehsendung mit entsprechendem Werbeumfeld wirken dabei zusammen. Wer genauer etwas über die Fähigkeiten der auf den Karten abgebildeten Figuren wissen möchte, neue Produkte und Spielweisen kennenlernen will, kauft sich die Zeitschrift und schaut regelmäßig die Sendung. Die regionalen und überregionalen Tausch- und Spielevents sorgen für eine tiefergehende Einbindung der Spieler in die Szene und die Produktlinien. Durch immer wieder neue Auflagen der Karten und Spielinnovationen werden neue Kaufbedürfnisse geweckt.

Ähnlich funktionieren andere Medienverbund-Systeme. Ein besonderer Aspekt der Trading Card-Systeme ist der Einbezug vielseitiger Aspekte des Handels und Wettbewerbs. Auch das stark diskutierte Computerspiel *World of Warcraft* wartet mit einer eigenen Trading Card-Linie auf. Der hohe Wert einzelner Karten kann Begehrlichkeiten unter den Kindern auslösen und sie zu Tricksereien oder gar Diebstählen verführen, was unter anderen Aspekten mitunter dazu führt, dass das Spiel in manchen Schulen verboten ist.

Der Umgang mit den Trading Cards verbindet wirtschaftliche Interessen der Hersteller mit der Herausbildung von folgenden Interessen und Kompetenzen der Kinder:

- wettbewerbsartiges Spielen (z.T. gegen erfahrene Erwachsene)
- sich auskennen mit den Funktionsweisen und Fähigkeiten der Karten; vielfältiges Wissen (Merkfähigkeit)
- vielfältige strategische Kenntnisse
- Tauschhandel/marktwirtschaftliche Kompetenzen (positiver und negativer Art)

Längst sind Schulhöfe zu Tausch- und Handelsbörsen geworden. Die Pädagogik steht vor einem Dilemma: Verbote bringen oft nicht viel, sie schließen die Interessen und Leidenschaften der Kinder aus der Schule oder anderen Einrichtungen aus und führen zu Heimlichkeiten. Besser ist es, die Interessen einzubeziehen und pädagogisch zu begleiten, indem das Medienverbund-System transparent gemacht und diskutiert wird. Hier fehlen auch Eltern häufig Kenntnisse und Strategien.

Werbestrategien im Internet – Einflussnahme der Kunden
Das Internet ist reich an Werbung und verfügt neben klassischen für das Internet adaptierten Mitteln über neue Strategien des Produktmarketings.

Ein Werbeclip startet, bevor wir das begehrte witzige Filmchen auf YouTube anschauen können und am Rand oder auch mitten im Text erscheinen mehr oder weniger nervenzehrende blinkende oder beim Surfen unbeabsichtigt aktivierte Banner. Haben wir am Wochenende bei Google nach Rucksäcken oder Schuhen gesurft, dann erscheint bald auch schon gezielt Werbung für solche Produkte am Rand. Noch besser lassen sich Produkte durch die Strategie „Kunden motivieren Kunden" vermarkten, hierbei spielt nicht nur die Mund-zu-Mund-Propaganda auf dem guten alten Schulhof eine Rolle, immer wichtiger werden auch die neuen sozialen Netzwerke. So lassen sich z. B. bei Facebook viele markenorientierte Gruppen wie „Nike Love" oder „Nintendo Fans For Life" finden. Dabei sei dahingestellt, ob diese Gruppen gezielt von Werbern ins Netz gestellt wurden oder ob sich die Nutzer so stark über die Produkte identifizieren, dass sie selbst die Gruppen gründen. In jedem Fall können Bekanntheit und Coolnessfaktor der Produkte auf diese Art gesteigert werden. Auch das oben erwähnte virale Marketing durch im Internet von Nutzer zu Nutzer verbreitete witzige Clips ist zu einer weiteren wichtigen Methode geworden (z. B. der VW-Clip mit dem kleinen Darth Vader oder auch die in einer Choreografie arrangierten, mit LEDs ausgestatteten Schafe von Samsung).

An Relevanz gewinnen zudem die Meinungsäußerungen zu Produkten, Dienstleistungen oder Marken im Web 2.0. Ein von Usern im Internet schlecht bewertetes Produkt lässt sich schlechter verkaufen, auch wenn professionelle Kritiker es noch so stark loben. Und vice versa.

Werber wissen um den Einfluss der Gruppen im Netz und um die neue potenzielle Macht der Konsumenten und appellieren daran, die nachlassende Wirkung von klassischer Werbung durch den aktiven Einsatz von Social Media in der Markenkommunikation auszugleichen. Social Media könne zu einem positiven Image der Produkte beitragen. Die neue Macht der Konsumenten macht den Werbern aber zu schaffen: „Die Tragödie sozialer Medien ist, dass ein schlechtes Produkt nicht mehr durch effektvolle Werbung unterstützt werden kann. Die Wahrheit kommt durch Erfahrungsberichte binnen Stunden ans Licht" (Mielau/Schmiegelow 2010, S. 113).

Dies verdeutlicht zwei Aspekte der neuen Strategien im Netz:

Erstens: Werber mischen in den neuen Treffpunkten und Austauschplattformen selbst kräftig mit, mal offen, oft auch subtil, womöglich auch verdeckt. Zweitens: Kinder und Jugendliche und auch wir Erwachsene verfügen durch Bewertungen etc. tatsächlich auch über ein machtvolles Instrumentarium, welches zu nutzen wir lernen sollten.

Insgesamt zeichnet sich ein feinmaschiges Konzept von unterschiedlichen Methoden ab, die uns Verbraucher umgarnen. Klassische Werbeformen werden mit Informationen auf Internetenzyklopädien, sozialen Netzwerken, Videoclips, SMS und MMS verbunden (vgl. Lampert 2009, S. 20).

Darüber hinaus begegnen Kinder im Internet, z. B. auf Social Media Seiten, vielfältig offener oder verdeckter Werbung oder geraten in Abos oder unbeabsichtigte Kaufverträge (vgl. Dreyer, Lampert, Schulze 2014). Deshalb wurden vom Erfurter Netcode e. V. „Qualitätskriterien für Werbung auf Internetseiten für Kinder" entwickelt. Ein wichtiger Hinweis sind hier die Informationen des Verbraucherschutzes. Sie halten beispielsweise Vordrucke zur Kündigung von online abgeschlossenen Verträgen bereit (s.u. Literaturhinweise am Ende dieses Beitrags).

Wer soll erreicht werden?

Zielgruppen von Werbung sind dabei nicht nur die Kinder und Jugendlichen selbst. Mütter, Väter oder Großeltern haben mitunter selbst ein starkes Interesse daran, ihre Kinder hervorzuheben und modisch auszustatten. Durch (Marken-)Produkte, vor allem aus den Bereichen Mode/Technik, möchten sie ihren Kindern oder Enkeln ganz bewusst zu mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung verhelfen. Um ihre verschiedenen Zielgruppen zu erreichen und zu überzeugen setzen Werber heute insgesamt ein vielschichtiges System aus medialer Werbung, Produktplatzierung, Ausstattung von Prominenten oder Sponsoring ein. Dabei werden die unterschiedlichen Wertorientierungen und Lebensstile verschiedener Milieus einbezogen und gezielt angesprochen.

Wenn alles gut funktioniert, muss dieses eine stilisierte Kätzchen, dieser eine Musical-Star auf den Rucksäcken, T-Shirts etc. prangen, wird diese und keine andere Turnschuhmarke getragen und genau dieser und auf keinen Fall ein anderer MP3-Player auf den Gabentischen liegen – und es werden immer wieder neue Versionen nachgekauft.

Die Werbekompetenz der Kinder fördern

Werbekompetenz in der kindlichen Entwicklung

Wann Kinder Werbung unterscheiden können, ist von verschiedenen Faktoren abhängig, z. B. vom generellen Entwicklungsstand und der Medienkompetenz. Die meisten Kinder im Kindergartenalter sind noch nicht in der Lage beispielsweise Radio- oder Fernsehwerbung klar vom Programm zu unterscheiden und Werbeabsichten kritisch wahrzunehmen. Daher wird diese Zielgruppe, deren Einfluss auf die Eltern vergleichsweise groß ist, auch besonders umworben. Kinder dieses Alters singen Werbeslogans nach und adaptieren Werbung spielerisch, zumeist unkritisch. Ein Grund mehr, sich medienpädagogisch in der Familie und auch in den Kinderbildungsstätten intensiv und spielerisch mit dem Thema zu beschäftigen.

Nach Rosenstock/Fuhs lassen sich verschiedene Stufen der Werbekompetenz unterscheiden (vgl. Fuhs/Rosenstock 2009):

- 3- bis 5-Jährige erkennen die Intention von Werbung noch nicht, sie können zugleich stark werbegeprägte Kaufwünsche haben.
- Ab ca. 7/8 Jahren beginnt das Verstehen der Werbeintentionen, zugleich trägt Werbung weiterhin zur Kaufentscheidung bei.
- Ab ca. 10 Jahren sind viele Kinder in der Lage, subtilere Werbeformen zu erkennen.
- Ab ca. 11 Jahren nimmt die Glaubwürdigkeit vor allem klassischer Werbeformen allmählich ab, Konsumwünsche orientieren sich stärker an Freunden.

Wie sich die Werbung auf das Konsumverhalten auswirkt, ist immer auch intensiv von den Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen der Bezugsgruppen abhängig. Eltern, Geschwister und Freunde prägen das Konsumverhalten mit. Konsumorientierte Milieus und Verhaltensweisen stehen konsumkritischeren Milieus gegenüber, doch häufig gibt es auch Überschneidungen, so sind bestimmte Marken oder Produkte milieuübergreifend begehrt.

Ziele der Konsumerziehung und Medienpädagogik

Kinder-, Familien- und Jugendbildungsstätten sollten an einem Strang ziehen und gemeinschaftlich altersangemessen die Werbekompetenz als Teilbereich der Medien- und Konsumkompetenz fördern. Dabei lassen sich folgende Ziele ableiten:

- Früh lernen, aus den Angeboten auszuwählen, dazu gehören auch Medienangebote,

- Angebote bewerten lernen (Kriterien der Kinder und Kriterien der Eltern gegenüberstellen),
- aktiv und kritisch mit Werbung umgehen: gemeinsam über Fernsehsendungen, Werbeclips, Plakate, Werbung im Internet sprechen, Kindern früh die Unterscheidung zwischen Werbung und nichtwerblichen Angeboten bewusst machen,
- die Medienleidenschaften, Perspektiven und Wahrnehmungen der Kinder berücksichtigen, jedoch nicht jede (Medien-)Mode sofort mitmachen, die Konsumwünsche der Kinder nicht sofort erfüllen, sondern herauszögern,
- Computerspiele oder Lernsoftware ausleihen, testen, Kriterien entwickeln. Tauschen und leihen statt kaufen, im gesetzlichen Rahmen auf kostenlose Software/Downloads/Mitschnittmöglichkeiten zurückgreifen, Bewährtes und Besonderes ggf. kaufen, legale Kopiermöglichkeiten (Privatkopie) nutzen, Konsolen ggf. mit mehreren Familien gemeinsam kaufen und gegenseitig ausleihen, kostenlose öffentliche Angebote nutzen (z. B. von der Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de),
- die vorhandenen Kompetenzen und Kriterien der Kinder wahrnehmen: Sie sind kritisch, sie haben nur andere Bewertungskriterien als Eltern; Diskurskompetenz, und Diskussionen fördern,
- je nach Alter und Möglichkeit: ein Budget für Medien und Spielzeug einführen, über das die Kinder verfügen können, ggf. zusätzlich definieren, was vom Taschengeld finanziert werden soll,
- den Kindern die finanziellen Möglichkeiten und Grenzen des Haushaltsbudgets deutlich machen (sagen, was machbar und was zu teuer ist),
- regelmäßig medienfreie Zeit einplanen/anbieten,
- gemeinsame Familienmedienevents schaffen, die mit Gesprächen über das Erlebte einhergehen,
- Eltern und Kindern in Kinderbildungsstätten (Kitas, Schulen) die Funktionsweise von Werbung/Merchandising vermitteln,
- Medienkritik als Basiskompetenz fördern, z. B. durch Plattformen für junge Filmkritik wie Spinxx (www.spinxx.de),
- Selbstbewusstsein, Kreativität und Anerkennung fördern, z. B. durch aktive Medienarbeit in Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und
- Eltern motivieren, ihren eigenen Umgang mit Konsum und Medien kritisch zu beleuchten, denn Kinder orientieren sich daran.

Special: Medienkonsum in der Familie

Mediale Beschäftigungen sind heute alltäglicher Bestandteil von Spiel und Unterhaltung in Familien. Gemeinschaftlich erlebte Fernsehsendungen oder Filme auf DVD können die innerfamiliäre Kommunikation

fördern, gemeinsames Computer-/Konsolenspielen zu positiven familiären Erlebnissen führen. Nonmediale Beschäftigungen sind nicht per se als besser zu bewerten als mediale. Wichtig ist es, eine Mixtur von medialen und nonmedialen Beschäftigungen innerhalb von Familien zu etablieren. Wichtig ist auch die Frage, ob der Medienkonsum Familien zusammenbringt/entspannt oder langfristig stört und ggf. zu (auch finanziellen) Belastungen führt. Dass Kinder und Jugendliche in der Pubertät und Adoleszenz Medien phasenweise nutzen, um sich von Erwachsenen zu unterscheiden oder sich zurückzuziehen, gehört zum normalen Aufwachsen. Problematisch kann die Situation sein, wenn Gemeinschaft und Austausch innerhalb der Familie und der Generationen nicht mehr stattfinden.

Was die Mediennutzungszeiten betrifft, so nutzen Erwachsene durchschnittlich immer noch etwa doppelt so lange Medien wie Kinder. Dennoch gibt es Kinder (und Familien), deren Quantität, teils auch Qualität der genutzten Medien als problematisch angesehen werden muss. Wer sich immer nur medial beschäftigt, keine anderen Interessen pflegt, ein Großteil seines Geldes in mediale Hobbys steckt und Altersfreigaben nicht berücksichtigt, kann sich in einer problematischen Situation befinden. Zudem kann es prekär sein, wenn der Mediengebrauch (sei es der der Eltern oder der Kinder) die innerfamiliäre Kommunikation massiv stört. Auch an dieser Stelle setzt Konsumerziehung und Medienerziehung an, denn es geht darin u. a. darum, kritisch zu hinterfragen, welche Medienprodukte angeschafft werden sollen und welche Qualitäten oder Problematiken damit verbunden sein können. Denn die Leidenschaft für die Medien kann mitunter nicht nur die Finanzmittel aufbrauchen, sondern auch andere Kostbarkeiten unseres Lebens: Zeit und Aufmerksamkeit.[33] Heute können Fernsehen oder Computer nicht nur einfach Zeit rauben, sondern – sofern jedem Familienmitglied einzeln solche Medien zur Verfügung stehen – auch Zeit miteinander. Dabei sollte sich jede Familie individuell fragen, ob Medien zur Entspannung der Familiensituation durch individuelle Rückzugsmöglichkeiten, zur Förderung gemeinschaftlicher Aktivität (Spielen) und gemeinschaftlichen Austausches (Fernsehen/Radio/Hörspiele) beitragen – dies wäre beides als positiv zu bewerten – oder ob sie zu Konflikten, gravierenden Störungen, langfristiger Separation beitragen. Hier müssen nach und nach Alternativen aufgebaut werden, bei kostenpflichtigen medialen Hobbys könnten beispielsweise Budgets eingeführt werden. Eine Förderung nonmedialer Beschäftigungen als Ergänzung der medialen Lebenswelten ist ohnehin empfehlenswert.

33 Immer noch aktuell dazu der Beitrag von Hans Magnus Enzensberger: Reminiszenzen an den Überfluß – Der neue und der alte Luxus, in: Der Spiegel 51/1996,

Methoden und Anregungen für Familie, Kindergarten, Schule
Die Medienpädagogik verfügt über vielseitige Ansätze, um Kinder und Jugendliche altersangemessen in ihrer Werbekompetenz zu fördern. Ziel dabei ist es weniger, Kinder gegen Werbung zu immunisieren. Vielmehr geht es darum, statt ihnen Kenntnisse zu vermitteln, Werbung und Marketing zu durchschauen und sich die Mittel kreativ anzueignen, um so evtl. auch für eigene Zwecke (Theateraufführung, Flohmarkt, Konzert, Umweltaktion) oder Produkte (Gemälde, Videos, Fotos, selbstzubereitete Speisen) zu werben.

Kitakinder lieben zum Beispiel das Spiel mit Slogans, Verkleidung und Rollenspielen. Sie können erklären, woher sie ihre Spielzeughelden oder Figuren auf Kleidung oder Accessoires kennen, welche Rolle dabei Werbung spielt, und was ihnen an der Werbung oder den Figuren besonders gefällt. Sie können ihr Lieblingskuscheltier bewerben oder – in der magischen Phase – einen unsichtbaren Helden.

Grundschüler sind in der Lage, Zeitschriften oder andere Medien auf Werbung hin zu untersuchen und können so ihre Differenzierungs- und Kritikfähigkeit erweitern.

Kinder ab der 3. Klasse bis hin in die ersten Sekundarstufenjahre haben großen Spaß daran, Werbung zu erfinden und umzusetzen, statt neue oder bekannte Produkte mit unterschiedlichen medialen Mitteln anzupreisen, Slogans und Plakate zu entwerfen, Produktlinien oder absurde/witzige Produkte (Gespensterfänger/Zimmeraufräumer) zu entwickeln und zu bewerben.

Bei älteren Schülern/Sekundarstufe I sind neben der Erweiterung der Analysefähigkeiten für komplexere Medien wie das Internet oder Medienverbund-Systeme auch kreative Methoden, die bewusst Scherz, Satire und Ironie einbeziehen, sinnvoll.

Drei leicht umsetzbare Anregungen

Kinder machen Werbung

- In einem selbstgebastelten „Fernseher", z. B. einem ausgeschnittenen Karton, können bekannte Spots mit individueller Note nachgespielt, Heldinnen und Helden (z. B. Lieblingsstofftiere) beworben werden oder selbsterfundene Spots für witzige Produkte oder für Aktionen der Schulklasse/Kita inszeniert werden. Mit einer Videokamera aufgenommen, können die Ergebnisse anderen Gruppen/bei Elterntreffen präsentiert werden.

Werbedetektive

- Kinder bringen ihre Zeitschriften mit und untersuchen sie kritisch. Wie viel Anzeigenwerbung findet sich in verschiedenen Kinderzeitschriften (hier kann eine kleine Statistik erstellt werden)? Wofür wird geworben? Was ist auf der Anzeige zu sehen und zu lesen? Wer soll angesprochen werden? Wie bewerte ich das? Als Hausaufgabe können Kinder zudem die Werbung rund um ihre Lieblingssendung untersuchen. Bei Magazinsendungen und Kinderzeitschriften lohnt es sich auch zu schauen, welche Produkte (z. B. Bücher, Spielzeug, DVDs) im redaktionellen Teil vorgestellt werden. Je nach Alter und Fähigkeiten können auch Internetwerbestrategien untersucht und die Werbeformen rund um das Handy thematisiert werden.

Collagen/Fotoinszenierungen

- Die Kinder können Collagen aus Prospekten, Katalogen und Zeitschriften-Werbung zusammenstellen (zum Beispiel zu den Themen „ein sehr volles Spielzimmer“ (5- bis 6-Jährige), „Pink für Mädchen – Action für Jungen“ (8- bis 9-Jährige), „Supergirls – Superboys und ihr tolles Zubehör“ oder auch „Müssen wir das alles kaufen?“ (10– bis 11-Jährige). Zu einigen der Themen können auch inszenierte Fotoarbeiten erstellt werden, die Kinder müssten dafür die entsprechenden Gegenstände mitbringen, sich eine Dekoration und Inszenierung ausdenken und fotografieren. Digitalfotos lassen sich zusätzlich bearbeiten und mit schriftlichen Slogans verbinden. So können auch Plakate und Handzettel erstellt werden, um für eigene Produkte oder Aktivitäten (s. o.) zu werben.

Projektvorschläge für bestimmte Altersgruppen

Vorschulalter
a) Medienkritik mit Eltern und Kindern (Vorschulalter 5- bis 6-Jährige) – Kinder bringen ihre Lieblingsfiguren mit und überlegen, woher sie sie kennen, Kinder bringen Gegenstände mit, auf denen Figuren aus dem Fernsehen, aus Büchern etc. abgebildet sind, sie überlegen gemeinsam, woran man im Fernsehen/Radio erkennen kann, dass es sich um Werbung handelt.

b) Werbung kreativ mit Vorschulkindern (5- bis 6-Jährige) – Werkstatt in mehreren Gruppen, z. B. Gestaltung eines Werbeposters für ein bestimmtes Produkt (selbstgebackene Weihnachtsplätzchen, selbstgestaltetes Spielzeug), wie soll der Slogan lauten, was soll zu sehen sein (Malen, Fotografieren, der Schriftzug kann nach Idee der Kinder von ErzieherInnen umgesetzt werden)?

Grundschulalter (ab 3./4. Klasse)
a) Medienkritik/Werbung erkennen: Wo steckt Werbung auf Webseiten? Wie schütze ich mich davor? Worum geht es bei vielen Preisrätseln? Wofür wirbt meine Lieblingszeitschrift? Mein Lieblingsclip/-claim: Das spricht mich an, Poster/Referat: Meine Lieblingsfiguren und was sonst noch alles dazugehört (Analyse von Merchandising).

b) Medien kreativ: Das brauchst du sofort! (Werbung für ein absurdes Produkt).

Kinder denken sich ein witziges innovatives Produkt aus (der Schreibtischaufräumer; der elektronische Haarwäscher, der Hausaufgaben-Kobold etc.) und bewerben es vielfältig (auch als Gruppenarbeit sinnvoll), sie überlegen Claims und gestalten Plakate, spielen Werbeclips, wo möglich können die Werbebotschaften auch medial gestaltet werden (Radiowerbung aufnehmen, Videoclip erstellen).

c) Medien kreativ: Werbung entwickeln für Aktivitäten an Schule/Hort/Gemeindezentrum (Theater, Flohmarkt, Akrobatik, Fußballspiel, Spendenaktion etc.)

Übergang/Erprobungsstufe/Sek. I (ab 5./6.Klasse)
Werbung und Merchandising
a) Werbekritik: In and out – von Teen zu Teen – Werbedetektive begeben sich auf die Spur nach Trends und Produkten. Woher stammt, was angesagt ist und wer sagt, was in ist? Wie viel Produktwerbung findet sich rund um Sportevents, Filme, Musik und beliebte Fernsehsendungen.

Mitbringen von Produkten, die etwas mit Marken-Werbung oder Merchandising (*Hannah Montana*, *High School Musical* etc.) zu tun haben.

Meine Lieblingsseiten im Internet: Wofür wird dort geworben?

b) Werbung kreativ: Junge Fashion-Designer und Trendscouts denken sich neue (witzige) Trends aus und überlegen, wie sie sie am besten bewerben wollen, treten in Gruppen gegeneinander an, jede Gruppe hat eine Minute Zeit ihr Produkt zu bewerben, Punkte werden vergeben.

Tipps für die Medienerziehung in der Familie

Einige der oben genannten Anregungen können auch in Familien umgesetzt werden und finden sich unten wieder. Auch umgekehrt können die Vorschläge in die pädagogische Arbeit an Kinderbildungseinrichtungen einfließen. Die folgenden Tipps für Eltern sind dem Ratgeber „Gut hinsehen und zuhören!“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009) entnommen:

- Ab etwa sechs Jahren sind Kinder in der Lage, Werbung im Fernsehen vom Programm zu unterscheiden. Sprechen Sie mit Ihrem Kind über die Produkte und darüber, wie und was in der Werbung dargestellt wird. Vielleicht haben Sie ja auch das eine oder andere der Produkte in Ihrem Haus, dann lassen Sie ihr Kind die Darstellung der Werbung mit dem realen Produkt vergleichen.
- Lassen Sie ihr Kind seine Kinderzeitschrift untersuchen und zählen, wie viele Seiten Werbung darin sind und wofür geworben wird.
- Erklären Sie: Werbung ist einerseits nötig, damit Produkte bekannt gemacht werden und evtl. gekauft werden. Andererseits muss der Kunde, zum Beispiel Ihr Sohn, weil er ja nicht sein ganzes Geld einfach zum Fenster rauswerfen will, gut überlegen, ob er eine Sache wirklich benötigt und ob sie wirklich gut für ihn ist. Die Werbung erzeugt immer neue Bedürfnisse. Sie will zeigen, dass man ein Produkt benötigt und dass es einem besonders gut damit geht. Unterstützen Sie Ihr Kind darin „Nein“ zu sagen und loben Sie es, wenn es einigen Verlockungen der Werbung widersteht.
- Ältere Kinder etwa ab 9 bis 10 Jahren haben viel Spaß dabei, Werbung nachzuspielen oder Werbeclips zu erfinden. Bieten Sie Ihrem Kind Gelegenheit dazu, lassen Sie es für unsinnige Dinge werben. Das ist eine kindgerechte Art der Medien- und Werbekritik.
- Ausstellung: Alle Familienmitglieder holen Kleidungsstücke oder Accessoires ins Wohnzimmer, auf denen Medienfiguren abgebildet sind oder die mit Produktnamen/Logos verbunden sind. Gemeinsam wird überlegt, wie man auf das Produkt aufmerksam gemacht wurde oder woher die Idee stammte, genau das zu kaufen. Sind die lustigen oder coolen Helden der Hintergrund? Geht es

darum zu einer bestimmten Gruppe dazuzugehören? Wurde man durch Nachbarn oder Freunde inspiriert? Hat man direkt auf Werbung aus Radio oder Fernsehen reagiert? Wurde eine bestimmte Qualität angenommen?

- Machen Sie einen Werbe-Contest, die Familienmitglieder und/oder Freunde der Kinder ziehen sich mit einigen Produkten zurück und überlegen, wie sie diese am besten anpreisen können. Dann trifft man sich zu einer großen „Show", bei der man Punkte vergibt (ausgenommen für die eigene Präsentation). Möglich ist es auch, einen „Basar" zu veranstalten, bei dem die einzelnen Mitglieder ihre Waren besonders anpreisen.
- Besprechen Sie mit älteren Kindern die vielfältigen Wege der Werbung. Klären Sie über die Platzierung von Werbung auf und über Product-Scouts, also beliebte oder angesagte Typen, die Produkte (z. B. bestimmte Handys) in Jugendszenen populär machen. Untersuchen Sie gemeinsam Werbeclips im Fernsehen (siehe Kasten nebenan).

Fragen zur Untersuchung von Werbeclips

- Welche Personen werben für das Produkt (Alter, Geschlecht, Gruppenzugehörigkeit, soziale Stellung, evtl. Beruf, evtl. bekannte Persönlichkeiten aus Sport und Medien)?
- Welche Stimmung wird mit welchen Mitteln erzeugt (Bilder, Musik, Tempo, Schriftzüge)?
- Welche sprachlichen Mittel werden eingesetzt (Jugendsprache, Dialekt, Stolpersteine wie „unkaputtbar")?
- Welches ist der zentrale Slogan oder Werbespruch?
- Für wen ist die Werbung wohl gemacht, welche Zielgruppe steht im Mittelpunkt? Wendet sich die Werbung eher an Kinder oder Jugendliche, an Mädchen, an Jungen, an Familien, an Senioren?

Werbung auf Handys, Werbebanner im Internet

- Zeigen Sie Ihrem Kind, wie es Pop-Ups im Internet unterdrücken oder wieder wegklicken kann. Machen Sie es auf werbefreie Internetseiten aufmerksam (www.seitenstark.de).
- Richten Sie Kindern im Vor- und Grundschulalter werbefreie Einstiegsseiten (s.o.) und eine Linkliste mit werbefreien Seiten ein.
- Klären Sie es darüber auf, wie Werbung auf das Handy kommt und wie man damit umgeht (Gewinnspiele, Umfragen, MMS etc.).
- Machen Sie Kinder ab dem Grundschulalter auf die subtilen und offenen Werbeformen im Internet aufmerksam, und erklären Sie möglichst früh deren Funktion. Sie können hierfür die speziellen Angebote von internet-abc.de und mediasmart.de nutzen.

- Unerwünschte Abos oder Bestellungen sollten möglichst schnell wieder rückgängig gemacht werden. Klären Sie Ihr Kind darüber auf, dass es solche abgeschlossenen Verträge nicht verschweigt, bis die Rechnung auf dem Tisch liegt. Gemeinsam kann man binnen einer Frist noch etwas unternehmen (Verbraucherzentralen helfen weiter, s.u.)

Literatur

Baacke, D. (1997): Das kompetente Kind. In: Baacke, D./Lenssen, M/Röllecke, R.: Von Mäusen und Monstern. Kinderfernsehen unter der Lupe, Bielefeld: S. 213- 224.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören! – Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema Mediennutzung in der Familie. Köln.

Dreyer S., Lampert C., Schulze A. (2014): Kinder und Onlinewerbung. Erscheinungsformen von Werbung im Internet, ihre Wahrnehmung durch Kinder und ihr regulatorischer Kontext. Berlin: Vistas.

Fuhs, B./Rosenstock, R. (2009): Kinder, Werbung, Wertekommunikation. In: v. Gottberg, J./Rosenstock, R. (Hg.): Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München: S. 25–38.

v. Gottberg, J./Rosenstock, R (Hg.) (2009): Werbung aus allen Richtungen – Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München.

Hamann, G. (2004): Kindermarketing – Habe alles, bekomme mehr. In: Die Zeit, 22/2004. Abrufbar unter: http://www.zeit.de/2004/22/Kinder-Konsum [Stand: 08.06.2010].

Iconkids & youth international research GmbH (2015): Trend Tracking Kids® 2015. Ergebnisse zu High Interest Themen bei 6- bis 19-jährigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland. München.

Institut für Jugendforschung (Roland Berger Market Research) (2005): Die Finanzkraft der 13- bis 17-Jährigen in der Bundesrepublik Deutschland (2005). Daten-Fakten-Trends. München.

Lampert, C. (2009): Marken als multimediale Brandzeichen. In: v. Gottberg, J,/Rosenstock, R. (Hg.) Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München: S. 13–23.

Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2013.

Marci-Boehncke, G. (2009): „Hallo Sponge-Bob!" oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, J./Röllecke, R. (Hg.) (2009): Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: S. 37–49.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hg.) (2015): KIM-Studie 2014: Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisdaten zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hg.) (2015): JIM-Studie 2015: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisdaten zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

Mielau, M./Schmiegelow, A. (2010): Markenführung in sozialen Medien – neue Wege zum Konsumentenherz. In: Beisswenger, A. (Hg.): YouTube und seine Kinder – Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren. Baden Baden: S. 105–120.

Paus-Hasebrink, I./Hammerer, E./Lampert, C./Poitecker, M.: Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern – Ergebnisse einer qualitativen Rezeptionsstudie. Abrufbar unter: http://www.lpr-hessen.de/files/Markenzeichen_Qualitative_Rezeptionsstudie.pdf [Stand: 08.06.2010].

Paus-Hasebrink, I./Neumann-Braun, K./Hasebrink, U./Aufenanger, S. (Hg.) (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. Schriftreihe der LPR Hessen. Bd. 18. München.

Sander, U. (2009): Werbung und ihre Wirkung bei Kindern. In: v. Gottberg, J./Rosenstock, R. (Hg.): Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München: S. 39–44.

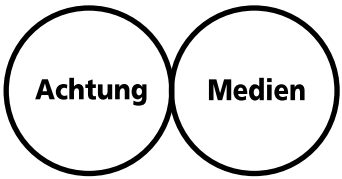
Schnatmeyer, D./Seewald, K. (1998): Pink für Mädchen, Action für Jungen. Rollenbilder in interspezifischer Werbung – Ergebnisse einer Studie. In: Beinzger, D. et al. (Hg.): Im Wyberspace. Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld: S. 238–251.

www.erfurter-netcode.de

zusätzliche Informationen: Auf der Seite www.kinder-onlinewerbung.de stellt die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (lfm) einen Ratgeber für Eltern und Fachkräfte bereit.

checked4you.de (Jugendseite der Verbraucherzentrale)

4 Ansichten und Aussichten zum Umgang mit Medien in Familien



Bernward Hoffmann

4.1 Acht Blickpunkte für eine intergenerative Medienbeziehung in der Familie

Die Acht ist ein schönes Symbol für Beziehung. Zwei Kreise, die miteinander verbunden sind, vielleicht sogar ineinander greifen, aber dennoch für sich geschlossen sind. Ein manchmal kleinerer Kreis steht auf dem anderen; aber wenn man sie auf den Kopf stellt, bleibt es dennoch eine Acht. Das Wort „Acht" hat noch andere soziale Bedeutungen: achten oder ächten, Achtsamkeit oder Achtung (!), Acht geben oder achtlos lassen ...

Erziehung baut auf Achtsamkeit vor- und aufeinander, auf Beziehung in der Familie und das auch mit und gegenüber Medien. Welche Beziehung haben wir, Erwachsene wie Kinder, zueinander, über unsere

Medien und zu unseren Medien? Und welche Beziehung haben wir zu den Medien der anderen (Generation)? Diese Fragen betreffen alle Medien: vom Buch, Telefon und Handy bis zu Fernsehen, MP3-Player und Internet.

Etwas weiter ausgeholt: Wie stellen wir uns eine Welt vor, in der Kinder aufwachsen sollten? Und welches Bild haben wir von der Welt, in der sie tatsächlich aufwachsen? Was sind die Unterschiede zwischen beiden? Vermutlich wird die ideale Kinderwelt aus Sicht vieler Eltern eine „heile" Welt sein mit viel Natur, wenig Autos und Industrie und wenigen oder gar keinen technischen Medien. Aus Sicht vieler Kinder könnte schon eher eine Art Medien-Schlaraffenland wünschenswert sein. Wir alle wissen, dass es weder die „heile" Welt noch das Schlaraffenland gibt, sondern dass viele Elemente unserer alltäglichen Lebenswelt für Kinder eher ungesund und gefährlich sind. Die Medien gehören zu diesen „riskanten Erlebniswelten" (Bachmair 2009), in denen Menschen von heute aber leben müssen und meist auch wollen.

Die Familie ist der Teil der Lebenswelt von Kindern, in dem „Freizeit" und somit die meiste Mediennutzung der Kinder stattfindet und gelernt wird. Die Familie ist nicht ein Nebeneinander von Einzelmenschen und -medien, kleinen und großen, alten und jungen, sondern ein Beziehungsnetz, ein System. Wenn ein Teil sich verändert (z. B. krank wird oder sehr viel Zeit in eine Tätigkeit investiert), dann verändern sich auch alle anderen und ihre Beziehungen zueinander.

Im Familiensystem haben Eltern eine Vorbildfunktion, auch dann, wenn sie mit sich oder ihrer Rolle Schwierigkeiten haben oder meinen, nicht gesehen zu werden. Ältere Geschwister verändern die Situation für die Jüngeren; Einzelkinder sind in einer besonderen Situation. Und Großeltern oder andere Familienmitglieder beeinflussen das System durch ihre besondere Rolle.

In diesem System spielen auch Medien eine Rolle. Sie gehören wie selbstverständlich dazu – oder kennen Sie eine Familie ohne Telefon, Radio, Fernsehen und Computer? – und halten teilweise das Familiensystem in Gang. Sie ermöglichen Kommunikation: Man kann sich per Handy erreichen, kann sich per Kopfhörer oder lauter Musik im eigenen Zimmer abgrenzen, gemeinsames Fernsehen oder Musik teilen. Man erfährt über die Art der Mediennutzung viel voneinander: Zeig mir deine Medien, sag mir, was du siehst und hörst, und ich sage dir, wer du bist!

Eine durchschnittliche Familie in Deutschland hatte noch vor drei Jahrzehnten durchschnittlich zwei Elternteile, zwei Kinder und einen Fernsehapparat. Inzwischen ist die Zahl der Elternteile pro Familie aufgrund

vieler Alleinerziehender geringer geworden (oder größer, wenn man die gut funktionierenden Patchwork-Familien einrechnet) und die Zahl der Kinder ebenfalls. Die Zahl der Fernseher aber hat zugenommen und ihre Größe vermutlich auch. Hinzu kommen in vielen Familien Spielkonsole und natürlich Computer mit Internetzugang als wichtige und relevante Medien. Und dann gibt es da noch (digitale) Medien wie Fotoapparat, Videokamera, Multifunktions-Handy und viele Aspekte von Computer und Internet, die nicht nur Programme nach Auswahl abspielen, sondern auch aktiv produzierend genutzt werden können, z. B. um die Kommunikation in der Familie in Takt zu halten oder das Familienleben mit allen Licht- und Schattenseiten zu dokumentieren. Familien mit Kindern sind in Deutschland vergleichsweise überdurchschnittlich mit Medien ausgestattet. Und das ist im Interesse der Kinder auch gut so.

Aber wie sind die verschiedenen Medien in ein Miteinander der Familienmitglieder integriert? Anhand von acht Fragen folgen dazu einige Gedanken und Anregungen:

1. Wer und was hat welchen Raum in der Familie?
2. Wie ist die Medienbeziehung zwischen den Generationen?
3. Wer mag was in unserer Familie?
4. Wie entwickeln sie sich – die Heranwachsenden und die Medien?
5. Unterscheiden sich Mädchen und Jungen auch in ihren Medien?
6. Wie kann ICH stark mit Medien umgehen?
7. (Er-)Lebt unsere Familie auch Alternativen zu Medien?
8. Wie könnten wir miteinander kritisch und kreativ mit Medien leben?

Wer (und was) hat welchen „Raum“?

Die Wohnfläche pro Kopf liegt in Deutschland bei gut 40 qm; das ist luxuriös. Kinderzimmer werden von Architekten in der Regel eher klein mit max. 10 qm geplant. Sie müssten eigentlich flexibel sein und sich den heranwachsenden Bedürfnissen anpassen können. Die Lebenswelt eines Kindes ist nicht auf das Kinderzimmer beschränkt. Kleinere Kinder wollen oft gar nicht in „ihrem Zimmer“ isoliert spielen, sondern mittendrin dabei sein; entsprechend breiten sie ihr Spielzeug mitten in Küche oder Wohnzimmer aus. Und viele Schulkinder setzen die Tradition fort und packen ihre Schularbeiten auf dem Küchen- oder Wohnzimmertisch aus. Irgendwann, so glauben wir Erwachsenen, sollten Kinder dann Abgrenzung lernen und bestimmte Tätigkeiten bestimmten Räumen zuordnen. Teenager wünschen sich die eigenen vier Wände als Rückzugsmöglichkeit, die sie mit gleichaltrigen Freunden teilen

können; da sind 10 qm nicht viel, aus denen man oft als Gestaltungsraum auch nicht viel machen kann oder darf.

Aber letztlich geht es gar nicht um die Quadratmeter an Raum, sondern um „Raum" im übertragenen Sinn, den jeder im eigenen Zuhause und darüber hinaus nutzen kann. Dieser „Raum" im privaten und öffentlichen Bereich ist ein subjektives Gefühl und von vielen Befindlichkeiten im System Familie und im sozialen Umfeld abhängig. Der Raum außerhalb eines Hauses oder Gartens, die „Straße" ist für Kinder nur bedingt nutzbar. Jugendliche suchen sich ihre Räume, oft auf öffentlichen Plätzen oder am Rande.

Medien sind ein Teil dieses Raumes; sie erweitern den engen Wohnraum in die Welt hinein; aber sie beanspruchen auch Raum, um sie aufzustellen und sie je nach Bedarf allein oder mit anderen, ohne Störung anderer oder durch andere Familienmitglieder nutzen zu können. Nicht selten sind Medienangebote auch ein Ersatz für Spielräume und Erlebnisorte, die für Kinder und Jugendliche nicht (mehr) verfügbar sind.

Obwohl die Mehrheit der Familien inzwischen mehr als ein Fernsehgerät hat und fast 50 % der Kinder mit spätestens 12 Jahren ein eigenes Gerät im Kinderzimmer haben, ist der Ort des Fernsehgerätes kaum weniger zentral als früher. In vielen Wohnungen ordnet sich die Wohnzimmereinrichtung diesem Gerät zu oder unter.

Telefon und Computer sind anders verortet. Der Computer steht, weil er ursprünglich einmal vor allem als Schreibgerät angeschafft wurde, auf dem Schreibtisch eines Elternteils. Ein passender Spielort oder Platz zum Surfen ist das für beide Seiten nicht. Die Spielkonsole dagegen steht traditionell im Kinderzimmer. Aber mit TV, Laptop und/oder Spielkonsole im Kinderzimmer steigen bekanntermaßen die Nutzungszeiten.

So hat jedes Medium seinen Platz im System der Familie und auf seine Art mit den Beziehungen der Familienmitglieder untereinander zu tun. Es lohnt sich, über den Zusammenhang von Räumen, Personen und Medien in der Familie nachzudenken und miteinander ins Gespräch zu kommen.

Anregungen:

- 8 Fragen: Wie viele Mediengeräte gibt es in ihrer Familie? Wo stehen die Mediengeräte, der Fernseher, der Computer? Drückt sich im Standort eine bestimmte Funktion des Gerätes aus (Beispiel: das Telefon im Flur, damit man es gut hört und es schnell für jeden erreichbar ist)?

Wem gehört welches Gerät?
Wer nutzt welches Medium am meisten?
Wer bestimmt die Einschaltzeit und das Programm (Fernbedienung)?
Auf welches Gerät könnte wer am besten/wenigsten verzichten?
Was passiert, wenn der Strom für mehrere Tage ausfällt?

- Betrachten Sie einmal mit der ganzen Familie das Medienarrangement in ihrem Haushalt. Versuchen Sie, es zunächst spielerisch auf dem Papier oder in der Fantasie umzuräumen. Oft ist es gut, wenn jeder erst ein eigenes Umräumen für sich vornimmt um sich dann gemeinschaftlich über die Ideen auszutauschen. Und vielleicht trifft der Familienrat ja dann tatsächlich eine Entscheidung, dass etwas umgestellt werden sollte.

Wie ist die Medienbeziehung zwischen den Generationen?

In der Familie werden soziale Normen und Werte an die nachfolgende Generation weitergegeben; dieses geschah und geschieht über gelebte Vorbilder und Erzählungen, also verbal, aber auch über Gewohnheiten und materiale Gegebenheiten. Aus vielerlei Gründen ist dieses Traditionsmodell heute brüchig geworden. Mit den Medien haben sich Familienmitglieder hinzugesellt, die die Fenster in die Welt weit aufmachen und damit das kleine System aufzulösen drohen; so sehen es jedenfalls manche Zeitgenossen. Das „Pantoffelkino" und erst recht das Internet mit all seinen Möglichkeiten scheinen die Welt zum Dorf zu machen (McLuhan/Powers 1995). Und die Generationen haben keine Geheimnisse mehr voreinander, sodass sich Kindheit verändert hat. „Schafft das Fernsehen ab, diese Droge im Wohnzimmer, mit der wir uns zu Tode amüsieren und die das Verschwinden der Kindheit verursacht"; in diesem Satz stecken vier Buchtitel von drei populären Medienkritikern der letzten Jahrzehnte. Wie immer man diesen „Fortschritt" beurteilt, er lässt sich offensichtlich nicht aufhalten und die meisten Menschen nutzen ihn auch fleißig. Mit jeder neuen Generation werden die „neuen" Medien alltäglicher und selbstverständlicher. Werden sie auch von selbst verständlicher für uns? Viele derzeit Erwachsene werden das bezweifeln, weil sie keine „digital natives" sind.

(Medien-)Erziehung wird in diesem Kontext oft zu einseitig gedacht. Sie richtet sich auf die Kinder, aber die Eltern (er-)ziehen. Ziehen kann nur derjenige, der voran geht, den Weg weiß, Vorbild ist. Aber wie kann man auf Wegen voran gehen, auf denen man sich viel weniger auskennt, als manche von denen, die nachfolgen?

Die Medien wurden schon vor Jahrzehnten als die heimlichen Miterzieher entlarvt (Scarbath/Straub 1986). Und wenn infolgedessen von

Medienerziehung die Rede war, dann ging es eher um ein „Von den Medien wegziehen".

Die Medienbeziehung zwischen den Generationen kann wohl nicht über den traditionellen Erziehungsgedanken geregelt werden. Wenn man sich klar macht, dass auch Geschwister, gleichaltrige Freunde und Großeltern miterziehen und dass auch die Kinder ihre Eltern erziehen, wenn sie direkt oder indirekt bestimmen, wo es lang gehen soll, dann wird das Geflecht von Beziehungen offensichtlich, in dem auch Medienbildung stattfindet.

Anregungen:

- Wir lernen aus Medien, wie andere Menschen leben. Seit die erste Fernsehfamilie Hesselbach 1960 ins Fernsehen kam, begegnen uns täglich Familienbilder in den Medien. Das interessiert viele Kinder; sie fühlen sich angesprochen, wenn sie Bekanntes wiederentdecken, aber anderes kann sie auch irritieren oder überfordern. Je älter die Kinder werden, desto mehr interessieren sie sich auch für das sogenannte Reality-TV. Wenn sich Kinder ganz besonders für Fernseh-Familienleben interessieren, ist das vielleicht ein Hinweis, dass sie die Beziehungen in der eigenen Familie als unsicher erleben. Vielleicht kann das gemeinsam Gesehene ein Ausgangspunkt für ein Familiengespräch über die eigene Situation sein, der Anfang von Veränderungen.
- Die Medienbeziehung zwischen den Generationen hat auch eine aktive Komponente: Wer sorgt eigentlich für die Foto- oder Videoaufnahmen der Familiengeschichte? Wer hat so ein faszinierend altes Gerät wie einen Super-8-Filmprojektor oder Diaprojektor? Wer ist zuständig, wenn der Computer mal wieder nicht funktioniert? Wer kann mit dem Handy umgehen und die neuesten Apps herunterladen? Und wer hat welche Alltagsriten mit Medien (z. B. das Abendessen vor der laufenden Tagesschau; der „Tatort" am Sonntag als Muss …)? Das gibt Gesprächsstoff und Handlungsimpulse für Familienaktionen.

Wer mag was in unserer Familie?

Über Geschmack lässt sich bekanntlich heftig streiten. Jugendliche amüsieren sich darüber, was für „Schmarren" ihre Eltern sich antun, und Eltern schütteln den Kopf über die Cartoons und Serien ihrer Kids oder erschrecken gar, wenn sie mitbekommen, was ihre jugendlichen Söhne und Töchter hören, sehen, spielen. Aber was die Generationen da an den Medien der anderen wahrnehmen, ist nur die Oberfläche. Diese äußere Hülle ist nicht unbedeutend, aber zu unterscheiden von der subjektiven Bedeutung eines Mediums für den Nutzer. Film, Musik,

Fotos etc. entstehen erst im Kopf des Zuschauers. Sie lösen individuelle Gefühle aus, die für die Bewertung entscheidend sind. Und sie treffen auf Vorwissen bzw. Vorerfahrungen des jeweiligen Nutzers. Eine Mediengeschichte, egal in welchem Medium, zeigt niemals alles, was man wissen muss, um sie richtig verstehen und einordnen zu können. Sie spielt mit dem Wissen des Zuschauers und erwartet dessen Fähigkeit zu Ergänzungen.

Kinder und Jugendliche suchen für Fragen des Heranwachsens und der Orientierung Hilfen in ihrer sozialen Umgebung; dazu gehören auch die Medien, allen voran das Fernsehen. Es erlaubt Blicke in unbekannte Welten (der Erwachsenen), zeigt Trends und Ungewohntes. So finden Heranwachsende Ansatzpunkte, ihre eigenen „realen" Erfahrungen und Erlebnisse zu überprüfen, aber auch neue Verhaltensmuster und Ideen. Unterschiedliche Jugendstudien zeigen allerdings deutlich, dass Kinder und Jugendliche vor allem nach erlebbaren personalen Vorbildern suchen. Mediale Vorbilder sind weiter weg und treten nur dann an die Stelle real erlebbarer Modelle, wenn diese nicht vorhanden oder zu schwach sind.

Welche Medienfiguren und -geschichten Kinder in bestimmten Phasen bevorzugen, welchen Themen sie sich zuwenden, das sagt etwas über die derzeit für sie wichtigen entwicklungsbedingten Themen aus. Auch die Medienvorlieben Erwachsener sagen ja etwas über ihre Bedürfnisse und Interessen. Man muss sich in den anderen ein wenig hineinversetzen, um ein Medienprodukt mit seinen Augen zu sehen, mit ihren Ohren zu hören – und dann vielleicht etwas besser zu verstehen, weshalb er/sie diesen Film oder dieses Musikstück mag.

Erziehung heißt auch Begleitung der kindlichen und jugendlichen Wege durch die Medienwelt! Dabei geht es darum, möglichst viel Freiheit und eigene Entscheidung zuzugestehen, aber auch zu erkennen, wann diese Wege eine problematische Richtung annehmen.

Anregungen:

- Kinder können „ihren" Medien Qualitäten abgewinnen, die Erwachsenen an der Oberfläche rätselhaft bleiben. Kennen Sie die Medienvorlieben ihres Kindes bzw. ihrer Kinder? Versuchen Sie, die Perspektive Ihres Kindes einzunehmen.
- Die (symbolische) Bedeutung der Medienwelt Jugendlicher ist für viele Eltern schwer zu durchschauen; das Angebot ist unübersichtlich. Die vermeintlich problematischen Inhalte (Gewalt, Sex ...) haben oft eine symbolische Komponente; manchmal wollen Jugendliche damit provozieren, sich abgrenzen oder sich ausprobieren. Verbote und rigidere Maßnahmen sind dann nötig, wenn die

Grenzen zur Selbst- oder Fremdgefährdung der Heranwachsenden überschritten werden.

- Kinder finden im TV-Programm Hinweise und Anregungen zu sogenannten „Anschlussmedien" (crossmediale Vermarktung). Ist das Interesse geweckt, werden die Wünsche mit Energie an Eltern, Großeltern und andere Bezugspersonen herangetragen. Die Vorlieben für Anschlussmedien sind bei Jungen und Mädchen unterschiedlich. Solche Vermarktungsstrategien–Verweise auf Internetseiten, Gewinnspiele, (kostenpflichtige) Downloads, Handy-Klingeltöne, Zeitschriften, PC-Spiele, Figuren, Süßigkeiten etc.–den Kindern immer wieder bewusstzumachen, ist zermürbende, aber notwendige (Medien-)Erziehung. Nur wer weiß, was er/sie tut, kann sich bewusst entscheiden, es zu lassen.

Wie entwickeln sie sich – die Heranwachsenden und die Medien?

Das Wort Heranwachsende verweist auf wachsende Fähigkeiten, aber in gleichem Maße verändern sich auch die Medien(formate). Das macht die Entscheidung darüber, welche Medien bzw. welche Inhalte und Formen denn für welches Alter relevant und akzeptabel sind, so schwierig. Der Opa freut sich vielleicht über ein einfaches Handy mit großen Ziffern, dessen Bedienung einfach ist und das er gut lesen kann. Umgekehrt sind Erotik- und harte Actionprogramme im Fernsehprogramm zu Recht in die Nachtstunden ab 22 oder eher noch ab 23 Uhr verbannt, da man davon ausgeht, dass zu diesen Zeiten keine Kinder und Jugendliche unter 16 bzw. 18 Jahren mehr vor dem Gerät sitzen (sollten!), für deren Entwicklung solche Sendungen als schädlich angenommen werden.

Regelungen des Kinder- und Jugend-Medienschutzes in unserem Lande sollen eine mögliche Gefährdung von Kindern und Jugendlichen verhindern. In Deutschland gibt es vergleichsweise gut funktionierende Regeln und Systeme des Kinder- und Jugendschutzes. Aber bei den Medien stellen Kopiermöglichkeiten und das weltweit offene Internetsystem ein großes Problem dar. Deshalb ist die Aufmerksamkeit und Mitwirkung der Eltern und Erziehenden so wichtig!

Es gibt keine simplen Rezepte, wer in welchem Alter wie lange welches Medium bzw. welche Inhalte nutzen kann, ohne Schaden zu nehmen. Weder gibt es eindeutige Aussagen, ob es einem Säugling schadet, wenn er beim Fernsehen der Familie im Raum ist, noch schützt bekanntlich Alter vor Torheiten auch im Mediengebrauch.

Die Eignung von Medien und ihren Inhalten einerseits und Gefährdung durch sie andererseits sind abhängig vom Entwicklungsstand des Nutzers. Kinder reagieren dabei oft anders als Erwachsene annehmen. Sie können z. B. mit Trickserien ohne nachhaltige Ängstigung umgehen, die Erwachsene oberflächlich als zu actionreich oder gar gewalthaltig betrachten. Andererseits haben Kinder oft Angst bei Passagen, die Erwachsene als unproblematisch und normal empfinden, z. B. Situationen von Verlassenheit, Einsamkeit selbst in vermeintlich harmlosen Serien oder Tierfilmen. Die pädagogische Begleitung von Vorschulkindern ist anders als die von Schulkindern und Jugendlichen. Mit dem Alter der Kinder wechseln die Medien in ihrer Bedeutung. Mit den Jahren und Jahrzehnten ändern sich die gesellschaftlichen Bewertungen von Medieninhalten. Und auch die Medien und Medienformate entwickeln sich in rasantem Tempo weiter. Niemand weiß, wie das in 10 oder 20 Jahren aussehen wird.

Für ihre Entwicklung brauchen Kinder und Jugendliche Herausforderungen, aber keine Überforderungen. Offene Freiräume gehören ebenso dazu wie anregende Umgebungen und Angebote. Dabei sind diese „Materialien" immer verbunden mit Bezugspersonen, die Vorbilder und Begleiter sein sollten.

Anregungen:

- Was können Heranwachsende besser als Erwachsene? Schnelle Wahrnehmung und Reaktionsvermögen, visuelles Gedächtnis, (körperliche) Geschicklichkeit, Risikobereitschaft und der Mut zum Ausprobieren sind Kennzeichen jugendlichen Medienumgangs. Diese Fähigkeiten müssten pädagogisch (an)erkannt werden, ohne dass sie andere Grundfähigkeiten wie z. B. Lesefähigkeit und Gesprächsfähigkeit verdrängen dürfen. Wie die relevanten Fähigkeiten verändern sich auch die Medien. Handy, Computer und Internet sind die Allround-Medien vieler Jugendlicher, mit denen alle anderen Medienbedürfnisse auch abgedeckt werden. Diese Multifunktionalität und ihre soziale Einbettung müssen Eltern oft erst begreifen. Lassen Sie Jugendliche erklären.
- Im Familiensystem gerade mit mehreren Kindern ist es nicht leicht, den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen in Sachen Medien gerecht zu werden. Kinder unter 3 Jahren brauchen eigentlich kein Fernsehen; Bilderbücher und Hörmedien sind für sie eine gute Alternative sein. Damit verschiedene Altersstufen zu ihrem Medienrecht kommen, sind räumliche oder zeitliche Trennungen hilfreich; das ermöglicht ein Aufzeichnungsgerät, das pädagogisch sehr hilfreich ist. Fernsehverhalten von Kindern muss begleitet und reguliert werden; aber Wünsche von Kindern müssen respektiert werden.

- Für Computerspiele und Spielkonsolen sollten nur für die jeweilige Altersstufe freigegebene Spiele verfügbar sein. Zeitlich muss das digitale Spielen überschaubar bleiben; dafür gibt es keine klaren Grenzen. Aber mit dem Alter wächst das Medien-Zeitkontingent maßvoll; es sollte immer im Vergleich zu anderen Tätigkeiten eine von vielen Freizeitaktivitäten bleiben. Wenn Spiele interaktiv miteinander genutzt werden, kann die Spielzeit durchaus auch länger sein. In manchen Familien hat sich ein wöchentliches Zeitkontingent für die Spielkonsole bewährt.

Unterscheiden sich Mädchen und Jungen auch in ihren Medien?

Auch wenn viele Eltern sich heute um eine gleichberechtigte Erziehung bemühen, bleibt eine geschlechtssensible Erziehung ein wichtiges Thema. Medien verstärken in ihren Darstellungsklischees und in der unterschiedlichen Nutzungsweise von Jungen und Mädchen eher traditionelle Klischeerollen. Mädchen zeigen in der heutigen Kindheit und Jugend oft ein kreativeres Freizeitverhalten und beschäftigen sich weniger mit elektronischen Medien. Sie kombinieren eher mediale Anregungen mit Aktivitäten, welche alle Sinne ansprechen (Tanzen, Musizieren, Handarbeiten, Malen etc.). Das unterschiedliche Freizeitverhalten hat Auswirkungen auf die Lern- und Bildungsmotivation der Geschlechter. Jungen sind heute tendenziell als Bildungsverlierer gefährdeter. Die Pisa-Studie zeigt weltweit einen deutlichen Vorsprung der Mädchen in der auch für Medienbildung so grundlegenden Lesekompetenz.

Jungen haben ein instrumentelles Verhältnis zu ihrem eigenen Körper; Belastungen des Körpers und der Psyche werden eher heroisch ertragen („ein Junge weint nicht"). Das führt zu einer oft unrealistischen Selbsteinschätzung ihrer Begabungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. In der modernen Leistungsgesellschaft ist ein quasi selbstverständlicher sozialer Status für Männer nicht mehr gesichert. Mädchen bauen spätestens mit der ersten Menstruation ein eher sensibles und bewusstes Verhältnis zu ihrem Körper auf. Als bisher benachteiligtes Geschlecht haben Frauen den Zusammenhang von Leistung und Aufstieg entdeckt.

Heranwachsende Jungen und Mädchen brauchen erlebbare soziale Modelle für das Mannsein und das Frausein, sind aber auch mit medialen Rollenbildern konfrontiert. Frauen- und Männerdarstellung im Fernsehen (und auch in anderen Medien) sind stark geschlechtsstereotyp ausgerichtet.

Auch die Nutzung der Medien ist tendenziell geschlechterspezifisch unterschiedlich. Frauen scheinen sich gerne gefühlsorientierten Genres zuzuwenden (Interaktion, Beziehung, Gemeinschaft), während Männer actionbetonte Genres bevorzugen (Aktion, Herausstellen eigener Stärke, Sieg). Das Interesse von Jungen richtet sich somit auf entsprechende Themen in fantastischen, meist fiktiven Fernsehgeschichten, bevorzugt auch Zeichentrick. Dieses Interesse führt sie eher in das Erwachsenenprogramm. Mädchen richten ihr Interesse an Fernsehfiguren häufig auf soziale Beziehung und innere Handlung, die realitätsnah sind. Auch in der Handy- und der Internetnutzung unterscheiden sich die Geschlechter mit ähnlicher Tendenz: Mädchen bevorzugen Kommunikationsmedien (Chat, Mail, Communitys) und sind intensive Handynutzer, während Jungen eher die Technik ausprobieren und sich deutlich stärker den actionhaften Computerspielen zuwenden.

In der familiären Medienbildung wäre es wichtig, Vielfältigkeit anzubieten und entwickeln zu können. Kinder brauchen im realen Miteinander sowie in ihren Medien Angebote für originelle, vielschichtige und zeitgemäße Frauen- und Männerrollen.

Anregungen:

- Es ist durchaus wichtig, den Kindern ihre geschlechtsspezifischen Vorlieben zuzugestehen; aber Eltern sollten sich mit Rollenbildern in den bevorzugten Medien auseinandersetzen und die Frage zulassen, in welchem Bezug die medialen Vorbilder/Vorlieben zu Vorbildern und Gesprächspartnern in der familiären Realität stehen.
- Jungen brauchen Möglichkeiten zu körperlichen Aktivitäten; sie müssen unruhig sein dürfen. Formen nicht destruktiver Aggressivität sollten zugelassen und in konstruktive Bahnen gelenkt werden. Jungen müssen insgesamt die Chance erhalten, Körpersensibilität zu entwickeln, mit Stärken und Schwächen umgehen lernen. Im zweiten Schritt sollten sie das auf intellektuelle Leistungen übertragen können.
- Geschlechtssensible Pädagogik erfordert zumindest zeitweise geschlechterhomogene Gruppen, nicht weil Mädchen oder Jungen die jeweilige Defizitgruppen sind, sondern weil dies Freiräume öffnet, die jeweils starken Seiten des anderen Geschlechts auch zu probieren. Solche Freiräume bieten auch gute Communitys im Web, z. B. die Plattform www.lizzynet.de für Mädchen.

Wie kann ICH stark mit Medien umgehen?

Medieninformationen dienen dazu, über andere Menschen etwas zu erfahren und sich zu anderen Menschen in Beziehung zu setzen: Wie sieht's bei anderen aus? Wie verhalten sie sich? Haben sie mehr als

ich? Essen sie anders? Diese Informationen brauchen wir Menschen, weil wir einerseits dazu gehören wollen und deshalb wie alle anderen sein wollen, gleichzeitig natürlich etwas Besonderes und anders als alle anderen sein wollen; das ist ein Konflikt, den wir ständig ausbalancieren müssen. Diese Balance in der Identitätsentwicklung zu lernen, ist für Jugendliche eine große Herausforderung. Manchmal geht es nicht ohne etwas subjektiven Selbstbetrug: Ich bin tatsächlich viel mehr wie alle anderen als ich selbst meine, halte mich aber für etwas Besonderes – und das ist auch gut so!

Anders als zu früheren Zeiten gibt es für Heranwachsende weit weniger ein soziales Korsett, in das sie hineinwachsen. Allenthalben wird die Chance der Individualisierung beschworen: Jeder ist für sein Leben verantwortlich. Aber diese Chance ist auch ein Zwang: Wenn du nichts aus deinem Leben machst, bist du halt ein Versager, eine Niete; selbst schuld. Aber Menschen sind nun mal unterschiedlich mit Fähigkeiten und Selbstbewusstsein ausgestattet; beides kann man trainieren und verbessern, aber auch das geschieht in unterschiedlichem Tempo und Maß, weil eben jeder Mensch ein Unikat, ein Individuum ist.

Seit vielen Jahren gilt Ich-Stärke als wesentliches Ziel von Erziehungsbemühungen. Damit ist nicht körperliche Kraft und Durchsetzungsfähigkeit gemeint nach der Devise: Ärmel hochkrempeln und durch! Es geht um ein gesundes Selbstbewusstsein: Was kann ich, wo liegen meine Stärken, wo sind meine Schwächen oder Lücken, die ich füllen sollte. Recht verstanden hat Ich-Stärke mit ganzheitlicher Bildung zu tun: Jede(r) braucht Wissen und Können, Körper wie Verstand und Gefühl.

Auch im Umgang mit Medien ist Ich-Stärke gefragt. Ich muss mich in der Vielfalt der Angebote zurechtfinden und bewusst herausfinden, was mir zuträglich ist und was ich anderen gegenüber verantworten kann. Dabei schwimmen natürlich auch viele Kinder und Jugendliche mit dem Strom, finden das toll, was eben „angesagt" (von den Medien) ist und was ihre Cliquen oder Freunde toll finden. Über Medienvorlieben grenzen sich gerade Kinder und Jugendliche untereinander und gegenüber Erwachsenen ab.

Gerade mit Blick auf die neuen Kontakt- und Präsentationsmöglichkeiten im Web 2.0 ist Ich-Stärke wichtig. Ich muss Verantwortung übernehmen, weil ich etwas im Netz tue, das Spuren hinterlässt; ich muss ‚vor(aus)sichtig' sein, weil ich die Folgen nicht so leicht übersehen kann und meinen Datenschatten kaum mehr los werde.

Anregungen:

- Lassen Sie sich von ihren älteren Kindern bzw. Jugendlichen erklären, was das Web 2.0 überhaupt ist: Wie funktionieren Communitys? Was kann man da alles über sich präsentieren und über andere erfahren? Was sind Blogs, Chats, RSS-Feeds, Foto-Communitys ...? Googeln Sie nach ihren Namen oder denen von Freunden – Sie werden überrascht sein. Suchen Sie gemeinsam Lustiges oder Informatives auf Videoplattformen wie YouTube. Und: Informieren Sie sich gemeinsam per Netzsuche, welche Regelungen es für den Kinder- und Jugendschutz im Web 2.0 gibt. Soviel Zeit muss sein!
- Zwischen Werbung und Programm unterscheiden können Kinder in ihrer Entwicklung erst etwa in den ersten Jahren des Schulalters. Deshalb ist ein ehrlich werbefreies Kinderprogramm oder ein Programm, das Werbeblöcke deutlich absetzt, für Kinder im Vorschul- und auch in den ersten Grundschuljahren so wichtig – und auch im Internet wären viel mehr entsprechende Seiten zu wünschen. Allgemeiner müssen Kinder die wichtige Kompetenz erst nach und nach erlernen: die Fähigkeit, zwischen medialer Inszenierung (Verdichtung; Besonderheiten) und Realität („Normalität") unterscheiden zu können. Dafür brauchen Kinder das Gespräch mit älteren, erfahrenen Menschen. Und manchmal brauchen auch wir Erwachsene einen kritischen Kommentar z. B. aus jugendlicher Sicht, um nicht vorschnell die Medienwelten für Realität zu nehmen.

(Er-)Lebt unsere Familie auch Alternativen zu Medien?

Viele der genannten Anregungen haben ein gemeinsames Element: darüber sprechen, denn ein solches Gespräch beeinflusst Medienwirkung. Medien sind ein unverzichtbares Forum sozialer Kommunikation und Information, das direkte Gespräch miteinander ist ein anderer wesentlicher Teil. Aber betrachtet man nur die Handy- und Internetnutzung junger Menschen, dann wird deutlich, wie sehr sich mediale und direkt-personale Kommunikation heute mischen, wie untrennbar sie geworden sind. Jede Form des Gesprächs bedeutet Aktivität und erst so können wir Menschen begreifen und uns bewusst machen, was da mit den Worten, Bildern und Tönen in unseren Gehirnen passiert, wie sie uns bewegen, was sie bewegen und was uns bewegt.

Ein Kernproblem unserer Zivilisation verstärken die Medien besonders: Wir Menschen von heute sitzen zu viel und bewegen uns zu wenig. Mediennutzung ist meist, ohne dass wir es explizit merken, eine sitzende Tätigkeit, die oft auch vergleichsweise lang andauert. Wenn Kinder im Durchschnitt täglich weniger als 90 Minuten fernsehen, so ist ihre Verweildauer doch deutlich höher; sie schauen eben nicht jeden Tag, aber wenn sie vor dem Fernseher sitzen, dann im Schnitt für

145 Minuten. Unter diesem Blickwinkel sollte man sich eigentlich über mobile Medien freuen, weil sie eben auch unterwegs in Bewegung genutzt werden (können). Und die Welle der neuen Konsolenspiele, die mit Bewegung und Interaktion mehrerer Spieler einhergehen, ist unter diesem Aspekt positiv.

Bewegung ist aber nicht nur die Motorik des Körpers; auch unser Gehirn, unsere Fantasien und Gedankenwelten brauchen Bewegung. Wer immer nur „mehr des Gleichen" sieht und hört, wird kaum Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten. Auch wer ständig nur in Bücher guckt, kann viele Aspekte der Wirklichkeit so nicht begreifen.

Menschen, so scheint es, sind von Natur aus bequem – und Mediennutzung kommt dieser Bequemlichkeit entgegen. „Don't leave the house" hieß vor einigen Jahren ein Werbespruch des Musiksenders MTV. Die Medienhändler sehen die Menschen am liebsten vor den Geräten; sie brauchen ja nicht einmal mehr, das Haus zu verlassen um Geld ausgeben. Außerdem kosten Freizeitalternativen Geld und die Medien sind ohnehin bezahlt.

Freizeitverhalten ist gelernt. Und Alternativen zum Medienkonsum muss man entdecken und erleben können. Dies Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ist eine Aufgabe der Gesellschaft, die von den Eltern ausgeführt werden muss.

Anregungen:

- Früher gab's noch einen Sendeschluss, heute können alle Medien praktisch nonstop genutzt werden. Den Ausschaltknopf muss man selber drücken. Manchmal müssen da fremde Worte oder Hände helfen, wenn Kind, Frau oder Mann den Schlusspunkt nicht selber rechtzeitig findet. Was rechtzeitig heißt, dafür gibt es keine allgemeingültige Norm. Menschen egal welchen Alters gehen ja auch zu unterschiedlichen Zeiten zu Bett und schlafen unterschiedlich lange. Aber wenn jemand ständig müde ist oder selten eigenständig den Ausschaltknopf findet, dann muss er/sie Hilfe akzeptieren.
- Ein Dasein als Couch-Potato ist für niemanden gesund. Kinder zeigen es normalerweise noch, dass sie (viel) Bewegung brauchen. Leider wird ihr Bewegungsdrang nicht nur durch Mediennutzung, sondern z. B. auch in der Schule ausgebremst. Deshalb ist Bewegung in der Freizeit um so wichtiger. Das geht nicht per Zwangsanweisung, sondern nur durch anregende Angebote, z. B. im Sportverein.
- Es gibt gemeinsame Medienerlebnisse, die man planen kann und die fast schon wieder eine Alternative zum Medienkonsum allein zu Haus darstellen, z. B. das Kino als gemeinsames Erlebnis. In den

letzten Jahren erscheinen regelmäßig recht attraktive Familienfilme, die man auch mit Kindern ab 6 Jahren gut besuchen kann. Und für Filme mit einer FSK-Freigabe ab 12 Jahren gilt die gesetzliche Regel, dass Kinder unter 12 Jahren in Begleitung einer erziehungsberechtigten Person mitkommen; dieses Unterschreiten der eigentlichen Altersgrenze sollte aber in bewusster Verantwortung der Eltern geschehen.

Miteinander „kritisch und kreativ mit Medien leben“

Die Familie als Zusammenleben von Eltern(teil) und Kind(ern) bleibt für Heranwachsende und Erwachsene ein wichtiger Lebensort. Für kleinere Kinder im Vor- und Grundschulalter ist das sehr wichtig. Ältere Kinder und Jugendliche werden sich verstärkt von Zuhause lösen; das heißt aber keineswegs, dass die Auseinandersetzung mit den Eltern für sie nicht mehr wichtig ist. Medienkompetenz lernt man in ihrer sozialen Dimension nicht für sich allein vor dem eigenen Gerät, sondern im Miteinander: gemeinsame Nutzung, Austausch im Gespräch, gemeinsame Aktivitäten mit Medien; auf diese Weise kann man lernen, kritisch und kreativ mit Medien zu leben. Das Miteinander bezieht sich auch auf Geschwister: Jüngere Kinder lernen von älteren Geschwistern. Und wenn Großeltern noch erreichbar sind, sollten sie eine Rolle spielen dürfen.

Gemeinsame Nutzung heißt nicht, ständig gemeinsam vor dem Fernsehgerät oder dem Computerbildschirm zu sitzen. Aber gemeinsam geteilte Medienerlebnisse (eine gesehene Sendung, ein Computerspiel ...) schieben die direkt-personale Beziehungsebene vor die Mediennutzung. Die Medien sind dann das, was sie sein sollten: Mittel zum Zweck. Viele (kleinere) Kinder suchen auch in der Mediennutzung vor allem die Nähe zu den Eltern.

Medien können Gesprächsanlässe schaffen und sollten gerade auch mit Kindern und Jugendlichen immer dann besprochen werden, wenn ein Beteiligter etwas nicht versteht oder Inhalte und Formen geschmacklos oder problematisch findet. Das Gespräch beeinflusst Wirkung und ermöglicht Verständnis für die Sichtweise von anderen. Dabei müssen Eltern natürlich ihre drohenden Zeigefinger unter Kontrolle halten und sollten eher interessiert zuhören, bevor sie ihre Meinung deutlich machen. Da kleinere Kinder sich verbal noch nicht so ausdrücken können, sind hier andere Formen des Ausdrucks wichtig; man sollte als Eltern ihr medienangeregtes Spiel oder ihre Malaktionen beachten und behutsam deuten.

Gemeinsame Aktivitäten mit Medien bieten inzwischen viele Chancen, etwas miteinander zu tun und zu erfahren. Früher haben Familien

gelegentlich gemeinsam Fotoalben gestaltet und später dann auch wieder angesehen. Heute hat fast jede Familie eine digitale Fotomöglichkeit (und sei es im Handy); die vielen Bilder, die gemacht werden, werden kaum mehr angeschaut. Man kann daraus tolle Fotobücher gestalten oder ein digitales Familienalbum im Netz. Und in der Welt der Computerspiele sind derzeit viel Bewegung und Interaktion angesagt. Da gibt es auch mit Medien viel gemeinsam zu tun.

Als Grundhaltung der Medienbeziehungen in der Familie sollten nicht die negativen Aspekte und Probleme der Medien und ihrer Nutzung im Vordergrund stehen (zu viel; zu grausam; nicht altersgeeignet; illegale MP3-Songs und Videos, Spielkopien etc. ...). Selbstverständlich gibt es eine elterliche Aufsichtspflicht, die auch für die Internetnutzung des minderjährigen Kindes und seine Aktivitäten dort gilt. Aber das Wort Aufsichtspflicht signalisiert bereits ein Misstrauensverhältnis; ein Interesse für das, was Kinder und Jugendliche mit Medien tun, wäre ein vorsorglicherer Schritt.

Anregungen:

- Wenn man Medienangebote erproben will, muss man nicht gleich alles in der neuesten Variante kaufen. Oft tun es gebrauchte Geräte oder man kann z. B. eine Spielkonsole erst einmal mit befreundeten Familien zusammen ausprobieren oder mal für eine Zeit ausleihen; das kostet etwas, aber oft ist der Reiz des Neuen viel schneller vorbei, als das Gerät abbezahlt ist.
- Es gibt in fast jeder Region viele soziokulturelle Veranstaltungen, die sich über mehr Besucher freuen würden. Solche Angebote zu entdecken, auch aufmerksam werden, wenn im Medienprogramm etwas als „pädagogisch wertvoll" empfohlen ist, ist Aufgabe der Eltern. Auf sinnvolle Freizeitangebote, gute Sendungen und Medienangebote z. B. in der Bücherei stoßen Kinder nicht von selbst.

Zum guten Schluss: acht kleine Zusammenfassungen

1. Den Raum beachten, den Mediengeräte einnehmen und den die Mitglieder der Familie in der Wohnung und im sozialen Nahraum zur Verfügung haben; Raum zum Spielen und Lernen, für Aktionen miteinander und mit Freunden und um sich zurückzuziehen.

2. Beziehung ist die Grundlage jeder Erziehung. Eltern sind Modell auch für das Medienverhalten ihrer Kinder. Und wenn Jugendliche sich absetzen und scheinbar ganz anders bis gegenteilig agieren, ist das häufig auch ein verkehrter Spiegel des Modells. Beziehungen kann man durch Gespräche, aber vor allem durch konsequentes Handeln beeinflussen.

3. Familien mit Kindern verfügen über viele Medien. Medienbesitz definiert manchmal auch sozialen Status mit. Aber man muss nicht alle und immer die neusten Mediengeräte haben. Sinn und Unsinn neuer Mediengeräte kann und sollte man miteinander in der Familie aushandeln.

4. Entwicklung folgt nicht einem festliegenden Plan und ist keine Abwicklung von klein zu groß. Kinder entwickeln sich im Rahmen ihrer Anlagen und der sie umgebenden Anregungen und Möglichkeiten. Dies sind in erster Linie Menschen und dann auch Anregungen wie „gute" Medienangebote.

5. Jungen bevorzugen Action, Mädchen Kommunikation und Beziehungsgeschichten; so oder so ähnlich werden Unterschiede in der Mediennutzung der Geschlechter zusammengefasst. Eine geschlechtssensible Erziehung sollte auch die unterschiedliche Mediennutzung und die angebotenen Rollenbilder kritisch betrachten.

6. Ich-stark werden Heranwachsende, die gefördert und gefordert werden; deren Fähigkeiten anerkannt und gelobt werden und die gefordert sind, mitzutun und Verantwortung zu übernehmen. Medien können dabei unterstützen, aber können nicht ersetzen, dass Ich-Stärke im Miteinander von Menschen gewonnen wird.

7. Andere Freizeitmöglichkeiten erleben und sich bewegen dürfen (und müssen) sind wichtige alternative Erfahrungen zum Reiz und Risiko der Medienwelten. Aber diese Alternativen müssen reizvoll und manchmal riskant sein.

8. Wenn man miteinander leben will, muss man sich abstimmen. Interessen, Bedürfnisse und Regeln des Miteinanders müssen ausgehandelt werden. Ziel oder Leitmotiv sollte es sein, Medien gegenüber kritisch zu sein und kreativ für die eigenen Bedürfnisse und das soziale Miteinander mit Medien umzugehen.

Literatur

Bachmair, B. (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten, Wiesbaden

McLuhan, M./Powers, B. (1995): The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert, Paderborn

Scarbarth, H./Straub, V. (1986): Die heimlichen Miterzieher, Hamburg

Michael Schulte-Markwort

4.2 Kindheit im digitalen Zeitalter – eine kinder- und jugendpsychiatrische Sicht[34]

Einleitung

In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 18.01.2009 erschien auf der Titelseite eine kurze Nachricht mit Kommentar unter der Überschrift: „Ja, ja, die Jugend – auf der Überholspur". Der Text lautet: „Es gibt auch noch gute Nachrichten zu verkünden: um die Jugend steht es weniger schlimm als erwartet. Davon überzeugt uns die Geschichte eines sechs Jahre alten Amerikaners aus dem Ort Wicomico Church (Virginia), der vor einigen Tagen den Schulbus verpasste und sich, da der Vater schon arbeiten war und die Mutter noch schlief, selbst zu helfen wusste: Er setzte sich ans Steuer des mütterlichen Ford Taurus und fuhr 16 km durch den morgendlichen Berufsverkehr zur Schule. Zwar erreichte er sein Ziel nicht ganz – ein ungünstig postierter Strommast beendete die Reise –, doch hat sich der Knabe, der gottlob nur leicht verletzt wurde, unseren Respekt verdient. Sein Antrieb waren all jene Werte, die dem Nachwuchs gemeinhin abgesprochen werden: Pflichtbewusstsein, Bildungsdrang, Eigeninitiative, Mut – und Medienkompetenz. Die Quelle seiner Fahrkünste nämlich waren die Videospiele ‚Grand Theft Auto 4' und ‚Monster Truck Jam', denen er sich offensichtlich mit nimmermüdem Einsatz gewidmet hatte. Das gibt uns Zuversicht. Sollten unseren Planeten dereinst außerirdische Raumschiffe attackieren, werden es die Kinder sein, die uns retten und die Abwehrraketen ins Ziel bringen. Da lässt es sich verkraften, wenn sie im Umgang mit technischen Geräten früherer Generationen (Strommasten!) noch nicht so vertraut sind. Zugleich zeigt der Fall, dass bei der Erziehung unserer Kinder neben Eltern und Schule eine wichtige Rolle auch den Spieleherstellern zukommen könnte: Wir warten also auf die Games: ‚Clean up your room' sowie ‚Körperpflege, Level 2: Ohrwaschen'".

Was will uns der Autor oder die Autorin („jöt") mit dieser Geschichte und ihrer Deutung sagen? In der Tat ist die Geschichte ein Beispiel für eine ungewöhnliche Eigeninitiative. Und sie mag auch ein Beispiel dafür sein, dass Kinder durch Computerspiele Fähigkeiten – in diesem Fall sogar motorische – erwerben, die es ihnen ermöglichen, sie ohne weitere Übung relativ gut umzusetzen. Indes klingt der Kommentar

34 Überarbeitete Fassung aus: Resch, F., Schulte-Markwort, M. (Hg.) (2009): Kindheit im digitalen Zeitalter. Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Weinheim Basel: S. 91–105.

ironisch, wenn er unmittelbar eine Verbindung zu außerirdischen Attacken und deren Abwehr durch technisch versierte Kinder herstellt. Bedeutet dies, das Verhalten des Sechsjährigen muss nicht ernst genommen werden? Bedeutet es wirklich die Unvereinbarkeit von früherer und heutiger Technik? (Als wenn es in Computerspielen, bei denen es um Autorennen geht, keine Hindernisse „von früher" gäbe.) Ist es schlecht, wenn Kinder durch Computerspiele Techniken des täglichen Lebens frühzeitig erlernen? Der abwertend-ironische Ton des Kommentars entlarvt „jöt" einer erwachsenen Haltung Kindern gegenüber, die schon immer zweierlei ausdrückt:

(1) moderne Kinderspiele, gar im digitalen Zeitalter, sind von Übel und

(2) Kinder sind nicht ernst zu nehmen.

Schließlich entlarvt der Kommentar von „jöt" einige Unkenntnis, denn seine ironische Überhöhung in Bezug auf mögliche Computerspiele, die mit Kindern aufräumen und Körperpflege üben, gibt es schon längst. In dem modernen „Puppenspiel" „SIMS" z. B. geht es den Protagonisten sehr schnell schlecht, wenn ihnen durch die kindliche Steuerung basale Versorgungen verwehrt bleiben. Hier lernen Kinder von Beginn an, dass eigene Fantasien nur begrenzt auszuleben sind und immer mit bestimmten Regeln, die in diesem Fall von den Spielmachern eingebaut worden sind, abgeglichen werden müssen.

Der aktuelle Kommentar aus der FAZ schreibt etwas fort, was sich in der Auseinandersetzung mit der Jugend schon immer manifestiert hat. Es scheint besonders schwer, nicht misstrauisch und pessimistisch auf die nachwachsende Generation zu blicken. Dies wird umso schwieriger, je mehr sich kindliches und/oder jugendliches Verhalten mit moderner Technik mischt, weil auch jeder technischen Innovation neben dem Jubel mit Skepsis und Angst begegnet wird. So wird auch in diesem Kommentar ein Unbehagen deutlich, wie es sich auch schon 1932 in dem Roman „Brave New World" von Aldous Huxley ausgedrückt hat. Dieser Roman erscheint paradigmatisch für die Angst vor der zunehmenden Technisierung der Welt. Die digitale Ausformung dieser Technisierung scheint die Angst noch mehr gesteigert zu haben. Um diese Angst besser verstehen zu können, aber auch um die visionäre Kraft des Romans zu beleuchten, lohnt es sich, „Brave New World" noch einmal zu rezipieren.

Brave New World: Der Roman

In seinem Roman beschreibt Huxley eine Welt, in der es gelungen ist, mithilfe von Konditionierung und Gedankenkontrolle eine perfekt funktionierende Gesellschaft zu erschaffen. Außer den Angehörigen der Al-

pha-Kaste, den intelligentesten der gezüchteten Menschen, haben alle Mitglieder der Gesellschaft eine vorbestimmte Aufgabe. Die Menschen dieser „Schönen neuen Welt" werden in einer Art Massenproduktion im Labor „gezüchtet" und durch Konditionierung auf ihre Rolle vorbereitet.

Entwickelt hat sich diese Gesellschaft langsam aus den Möglichkeiten und dem Schrecken, die die industrielle Revolution mit sich brachte. Die Bürger benutzen einen Kalender, dessen Zeitrechnung mit dem Jahr 1908, dem Jahr, in dem das Model T von Ford erstmals vom Band lief, beginnt. Laut dem Roman brach im Jahre 146, oder im Jahr 2054 nach unserer Zeitrechnung, ein furchtbarer Vernichtungskrieg aus. Obwohl der Leser nichts Genaues über diesen Krieg erfährt, wird mehrfach erwähnt, dass chemische und biologische Massenvernichtungswaffen gegen die Bevölkerung eingesetzt wurden.

Da es nicht wieder zu einem solchen Krieg kommen sollte, versuchten die damaligen Regierungen, eine Konsumideologie in der Bevölkerung durchzusetzen. Damit trafen sie aber in bestimmten Bevölkerungsteilen auf massiven Widerstand, den sie auch mit Massakern nicht brechen konnten. Die Regierungen formten deshalb eine Weltregierung und begannen eine friedliche Reformation. Sie handelten in dem Glauben, dass, um eine fortwährend glückliche und wohlhabende Gemeinschaft zu schaffen, die Menschen manipuliert, die Meinungsfreiheit und die der Berufswahl abgeschafft und sowohl intellektuelles Streben als auch tiefe Gefühle unterdrückt werden müssen. Diese Kampagne beinhaltete das Schließen sämtlicher Museen, die Zerstörung aller Denkmäler und das Verbot von Büchern, die vor dem Jahr 2038 geschrieben wurden. Der Roman spielt in einer Zeit, in der sich der Weltstaat vollständig etabliert hat und fast alle Menschen auf der Erde unter seiner Kontrolle stehen.

Dieser Gesellschaft wird eine „primitive" Indianerkultur entgegengesetzt, die in einem kleinen isolierten Reservat von der Weltregierung geduldet wird. Im Reservat leben die Menschen in extremer Armut und sind auch nicht frei, da sie sich auch hier bestimmten Normen unterwerfen, wie wir am Beispiel von Michels Mutter beobachten können.

Die wichtigste Frage in diesem Buch ist, ob es wirklich erstrebenswert wäre, alle menschlichen Probleme (wie Krankheiten, Armut, Trauer, Liebeskummer, Konkurrenz) aus der Welt zu schaffen, wenn dies möglich wäre. Der Autor lässt Michel in einem Gespräch mit dem Weltaufsichtsrat sagen, dass Schmerz und Leid einen notwendigen Bestandteil des Lebens darstellen, da ohne sie Glück seine Bedeutung verlöre.

Die „Schöne neue Welt“ zeichnet sich aus durch

- strikte Zuchtwahl,
- Konditionierung als Erziehungsmaxime,
- Kastensystem,
- totalitäres politisches System,
- „nebenwirkungslose“ Glücksdrogen (Soma, ein Name, den Huxley nach Lektüre entsprechender Passagen in der englischen Ausgabe des Buchs Phantastica von Louis Lewin dem Rauschtrank Soma aus der hinduistischen Mythologie entlehnte),
- Bildungsferne,
- Gruppenzwang,
- Amüsiersucht,
- Hedonismus als Religion,
- sexuelle Promiskuität,
- Glück durch Verzicht auf Freiheit,
- Konsumzwang,
- Massenproduktion.

Ungebrochene Aktualität

Der im Jahre 1932 von Huxley geschriebene Roman „Schöne neue Welt“ ist heute aus einer ganzen Reihe von Gründen vielleicht aktueller als je zuvor: Wohl an erster Stelle zu nennen sind die Erkenntnisse der Gentechnik, die die von Huxley beschriebenen Verfahren immer greifbarer werden lassen. Es ist schon technisch möglich, Menschen künstlich zu reproduzieren und sie physisch und psychisch ihren zukünftigen Funktionen in der Gemeinschaft anzupassen. Schon heute wird mit verschiedenen Verfahren der pränatalen Diagnostik (z. B. Feinultraschall, Chorionzottenbiopsie oder Amniozentese) eine Anzahl von Krankheiten und Behinderungen erkannt, und häufig wird ein Schwangerschaftsabbruch aus medizinischer Indikation vorgenommen, da gemeinhin der Wunsch nach einem potenziell leistungsfähigen, gesellschaftlich gut gestellten Kind die Gefühle vieler werdender Eltern bestimmt.

Erkenntnisse der Psychologie, Hirnforschung und Medizin werfen Fragen auf, die Huxley schon thematisierte, wie zum Beispiel: Was ist freies Denken? Welches Verhalten ist unproduktiv? Wie viel Andersartigkeit ist gesund und wird von einer Gesellschaft geduldet? Wie könnten die Erkenntnisse der Psychologie, Hirnforschung und Gentechnik zur Kontrolle der Gesellschaft eingesetzt oder missbraucht werden?

Vieles scheint darauf hinzudeuten, dass Huxleys Konsumgesellschaft eine extreme, aber logische Entwicklung der ökonomischen Werte

darstellt, in denen persönliches Glück durch die Fähigkeit beschrieben wird, Konsumgüter anzuhäufen, und Erfolg durch Wachstum und Wohlstand definiert wird.

Wie ähnlich unsere Welt der „Schönen neuen Welt" ist oder einmal sein wird, wurde im September/Oktober 1999 mit großer Anteilnahme der bildungsbürgerlichen Öffentlichkeit in der ZEIT diskutiert. Die Diskussion basierte auf einem Vortrag des Philosophen Peter Sloterdijk mit dem Titel „Regeln für den Menschenpark". An der folgenden Debatte beteiligten sich Philosophen, Rechtswissenschaftler und Bioethiker wie Thomas Assheuer, Jürgen Habermas, Manfred Frank und Ernst Tugendhat (DIE ZEIT, 1999).

Brave New World 2010

Auch im Jahre 2010 besteht die Angst vor den Folgen einer digitalen Technisierung unserer Welt weiter. Welchen Einfluss hat das Leben im digitalen Zeitalter auf die neuronale Verdrahtung des Gehirns? Diese bisher vor allem von besorgten Eltern gestellte Frage beschäftigt jetzt auch zunehmend die Neurobiologie und Psychologie. Einige Wissenschaftler sind überzeugt, dass der regelmäßige Aufenthalt im Netz die Art und Weise beeinflussen könnte, wie wir lesen, lernen und miteinander umgehen. Beweise für diese These liegen allerdings noch nicht vor.

Digitalisierung und Gehirnentwicklung

Wenn das Gehirn mehr Zeit mit der Bedienung technischer Systeme verbringt, so lautet z. B. die These des Psychologen Gary Small von der Universität Los Angeles (UCLA), dann geraten grundlegende soziale Fähigkeiten in den Hintergrund – etwa die Fähigkeit, im persönlichen Gespräch den Gesichtsausdruck des Gegenübers zu deuten.

Die an der Face-to-Face-Kommunikation beteiligten Nervenleitungen könnten bei ständiger digitaler Beschäftigung schwächer werden, meint Small. Die möglichen Folgen seien soziale Unbeholfenheit, eine Unfähigkeit zur Deutung nonverbaler Botschaften, Isolierung und nachlassendes Interesse an traditionellen Unterrichtssituationen.

Small vermutet, dass die Wirkung am stärksten bei Personen ist, die jetzt zwischen 20 und 30 Jahre alt sind und die bereits seit ihrer Kindheit mit dem Computer vertraut sind. Der Wissenschaftler nennt sie „digital natives" (digitale Eingeborene) – im Unterschied zu den „digital immigrants", die ihre Kindheit und Jugend noch in rein analogen Zusammenhängen verbracht haben und als „digitale Zuwanderer" erst in

einem späteren Lebensabschnitt mit den Möglichkeiten des Computers vertraut geworden sind.

Small hat seine Überlegungen in einem Buch ausgebreitet mit dem Titel „iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind". Er räumt ein, dass er keinen eindeutigen Fall kennt, der die These von der verändernden Wirkung digitaler Lebenswelten auf die Struktur der Nervenbahnen im Gehirn beweist.

Den Einfluss der digitalen Lebenswelt auf das Lesen hat Maryanne Wolf an der Tufts University bei Boston untersucht. Wenn ein Kind lesen lerne, entwickle sein Gehirn Pfade, die nach und nach ein immer komplizierteres Verständnis und entsprechende Gedankengänge ermöglichten. Dieser von ihr als „deep reading" bezeichnete Vorgang braucht allerdings seine Zeit, auch wenn es oft nur Sekundenbruchteile sind.

In der vernetzten Welt aber geht es um Geschwindigkeit, um das schnelle Sammeln von oft nur oberflächlichen Informationen. Die Autorin der Studie „Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain" fragt, was passiert, wenn bereits kleine Kinder immer mehr am Computer lesen.

Diese Technikangst ist allerdings nicht neu. Vor mehr als 2000 Jahren warnte Sokrates vor den Gefahren des geschriebenen Worts – das Risiko des oberflächlichen Lernens sei da viel höher als bei der traditionellen mündlichen Weitergabe von Erkenntnissen. Im Jahr 1835 gab es wissenschaftliche Abhandlungen darüber, dass der Mensch für Geschwindigkeiten über 30 km/h nicht geschaffen sei und sich erheblichen Gefahren aussetze. Und mit der Einführung des Fernsehens gab es Bedenken, dass die Kinder gewaltsamer oder passiver oder lernunwillig werden könnten. Als 1975 die Sesamstraße zum ersten Mal gesendet wurde, schaltete sich das dritte Programm des Bayerischen Fernsehens ab, weil man der Meinung war, diese Sendereihe sei schädlich für Kinder. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen.

Allerdings soll hier nicht der Eindruck geweckt werden, es gehe lediglich um eine Gegenposition zur Technikangst.

Folgen für die Kindheit

Die Erwachsenen haben schnell das Gefühl, dass Kindheit durch die Digitalisierung im Vergleich zu früher durch Verluste gekennzeichnet ist. Kinder erleben weniger Natur, Kinder bewegen sich weniger, Kinder haben weniger Beziehungen und sind in ihrem Erleben wesentlich auf den PC und das, was dieser zu bieten hat, reduziert. Eine analoge

Angst oder eine Vorläuferangst gab es, als das Holzspielzeug durch Spielzeug aus Kunststoff abgelöst wurde und zu einer Renaissance des „guten" Holzspielzeugs führte. Dieses Beispiel macht deutlich, dass es eine implizite Bewertung gibt, die unterstellt, dass Dinge aus der „Natur" gut sind, während technisch neu hergestellte Materialien grundsätzlich schlechter oder „schlecht" sind. Eine ähnliche Dichotomisierung gibt es bei Lebensmitteln oder auch bei Pharmaka. Wir unterstellen grundsätzlich, dass Stoffe aus der Natur besser oder gesünder sind als chemisch synthetisierte Substanzen. Dieser Aufteilung liegt eine reggressiv-romantische Grundhaltung zu Grunde, die den Menschen zumindest historisch als eins mit der Natur fantasiert. Grundsätzlich muss man allerdings davon ausgehen, dass jeder Stoff, den ein Mensch zu sich nimmt, ein Fremdkörper im wahrsten Sinne des Wortes für den eigenen Körper darstellt. Entscheidend wird immer die Wirkung sein, die ein Stoff in einem Körper auslöst. Natürlich macht es dabei Sinn, zwischen schädigenden und nicht schädigenden oder gar förderlichen Substanzen zu unterscheiden. Diese gibt es allerdings sowohl in der Natur als auch in der synthetischen Herstellung. Ähnlich wird es sich mit Spielzeug verhalten: Wer vermag zu entscheiden, ob die haptisch weniger ansprechende Oberfläche eines Kunststoffspielzeugs durch ihre ansprechende Farbigkeit in ihrer letztlichen Wirkung auf das kindliche Gehirn nicht kompensiert wird?

Ohne Zweifel sind Kinder in ihrer Grobmotorik heute schlechter entwickelt als die Kinder vor 30 Jahren. Vielfach wird dieser Bewilligungsrückgang auch bemängelt und als ein dramatisches Zeichen des schlechten Einflusses der medialen Welt gedeutet. Es gibt keine Untersuchungen, die zeigen, dass Kinder heute feinmotorisch schneller und weiter entwickelt sind als vor 30 Jahren, weil es keine vergleichbaren Daten gibt. Es ist allerdings anzunehmen, dass die Feinmotorik heute früher und besser entwickelt ist als damals. Wer vermag zu entscheiden, was für ein zufriedenes Leben wichtiger ist? Immerhin ist eine gute Feinmotorik eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Computern. Diese Liste ließe sich fortsetzen. Für die meisten Entwicklungen unserer Kinder, die wir als Verlust empfinden, gibt es alternative kompensatorische Entwicklungen, die dazu geeignet sind, dass die Kinder die Anforderungen ihrer aktuellen Umwelt möglichst gut bewältigen. Wer wollte dagegen sein? Betrachtet man die Entwicklung wertfreier und nicht unter dem Aspekt der Dichotomisierung von Natur und Technik, so wird man feststellen, dass es sich lediglich um eine Anpassungsleistung der Kinder handelt und um ihre spezifische kollektive Entwicklung – global betrachtet allerdings nicht von einem mehr zu einem weniger oder umgekehrt, sondern lediglich von einem blau zu einem gelb.

Es gibt eine Fülle von Untersuchungen (z. B. Seiffge-Krenke 2009), die zeigen, dass Kinder/Jugendliche unter dem Einfluss der modernen Medien wie Fernsehen, Video und PC auch spezifische Störungen entwickeln. Dies verwundert nicht, gehört doch zu jeder Anpassungsleistung zu einem gewissen Prozentsatz der Bevölkerung auch ein Anpassungsversagen. Allerdings addiert sich die Anzahl dieser Störungen nicht zu den vorhandenen, sondern tritt offensichtlich eher an die Stelle anderer Störungen, die in der Folge weniger werden. Insgesamt müssen wir von 5 % computersüchtigen Jungen und 0.3 % der Mädchen ausgehen. Die Trennung nach Geschlechtern ist besonders wichtig, weil deutlich wird, dass Suchtstörungen auch im Bereich der modernen Medien jungenlastig sind.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr in Deutschland insgesamt zugenommen haben. Diese Frage wird zunehmend kontrovers diskutiert. Sicherlich findet eine Zunahme immer dann statt, wenn immer mehr Experten gut ausgebildet sind, weil sie dann auch sogenannte Randbereiche psychischer Auffälligkeiten erfassen. Sicher ist, dass Armut und Migration die Prävalenz psychischer Erkrankungen erhöhen. Und es zeichnet sich ab, dass die psychosomatischen Erkrankungen zunehmen, beziehungsweise mehr und früher zu einer Behandlung gebracht werden (vgl. Erhart u. a. 2011; Barkmann/Schulte-Markwort 2010).

Dies muss immer angeführt werden, wenn Studien zitiert werden, die sich dem pathologischen Einfluss der Medien zuwenden. Damit soll der Einfluss dieser Technik nicht bagatellisiert werden, allerdings gilt es auch einer dramatisierenden Haltung entgegenzutreten, die übersieht, dass die überwältigende Mehrheit unserer Kinder eine hervorragende Anpassung an die aktuelle Welt leistet. Diese Welt ist gekennzeichnet durch höhere Leistungsanforderungen als noch vor 30 Jahren, durch höhere Komplexität und durch mehr Technik mit all ihren Erleichterungen, Erfordernissen und Erschwernissen.

Literatur

Barkmann, C./ Schulte-Markwort, M. (2010): Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. In: Journal of Epidemiology and Community Health. 2010 Oct 1.

DIE ZEIT (1999): Regeln für den Menschenpark. Onlineressource: http://www.zeit.de/1999/38/199938.sloterdijk3_.xml [Stand 20.10.2011].

Erhart, M./ Weimann, A./Bullinger, M./Schulte-Markwort, M./Ravens-Sieberer, U. (2011): Psychological comorbidity in children and adolescents with chronic somatic

diseases. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz. 2011 Jan; 54(1), S. 66–74

Parsons, T. (1951): The Social System. New York.

Parsons, T. (1971): The System of Modern Societies. New York.

Seiffge-Krenke, I. (2009): „Erwachsen? Noch lange nicht!“: Kindliche Entwicklung heute. In: Resch, F./Schulte-Markwort, M. (Hg.) Kindheit im digitalen Zeitalter. Weinheim/Basel.

Small, G. (2008): iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. New York.

Wolf, M. (2007): Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. New York.

Norbert Neuß und Wolfgang Schill

4.3 Wie werden Familien in Zukunft mit Medien umgehen?

Diese Frage lässt sich kaum beantworten, denn sie umfasst zwei vielschichtige Aspekte:

- Zum einen geht es darum, die Bedeutung und Entwicklung der Familie für unsere Gesellschaft in die Zukunft zu projizieren, und
- zum anderen geht es nicht nur darum, die zukünftige Entwicklung unserer Mediengesellschaft abzuschätzen, sondern auch um eine Vorstellung davon, wie das gesamte Ensemble zukünftiger Medien der Kommunikation die Organisation des familiären Alltags bestimmen wird, wie es die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern beeinflussen und wie es die soziale und kulturelle Welt in den Binnenraum von Familien vermitteln wird.

Beide Aspekte – das Zusammenleben und das alltägliche Umgehen mit Medien in Familien – hängen untrennbar zusammen, wie auch die meisten Beiträge in diesem Band immer wieder erkennen lassen, und sie können nicht analytisch voneinander getrennt werden.

Aber wer in unseren Tagen (medien-)pädagogisch sinnvoll handeln will – und dies gilt für Eltern wie pädagogische Fachkräfte gleichermaßen – muss sich auch ernsthaft dieser prognostischen Frage stellen, will man nicht immer wieder wie eine Art Feuerwehr auf „brennende Probleme" reagieren, die sich beim Mediengebrauch in Familien zeigen. Auch wenn Prognosen nur selten eintreffen, so schärfen sie zunächst einmal unseren Blick für die gegenwärtige Situation und regen zur Diskussion darüber an, wie man zukünftig mit solch einer Situation umgehen will. In diesem Sinne stellen wir aus medienpädagogischer Sicht drei Thesen vor, wobei uns bewusst ist, dass wir nur andeutungsweise die gesellschaftliche Entwicklung in Bezug auf wirtschaftliche Prozesse, demografischen Wandel, Werthaltungen, Lebensstile, Konsumverhalten oder politisch-gesellschaftliche Handlungsorientierungen antizipieren können.

1. Die Familie wird in unserer Gesellschaft ihren hohen Stellenwert im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen behalten.

2. Die technischen Medien der Kommunikation werden für Familien nicht nur „handhabbarer", sie werden für Familien auch neue kommunikative Herausforderungen und Problemlagen mit sich bringen.

3. Die Aneignung von Medienkompetenz erweist sich für Familien als ein wesentliches Erziehungsziel, das man durch bewusste Zusammenarbeit mit pädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten, Schule, Jugendhilfe und sozialpädagogischer Familienhilfe wirkungsvoll anstreben kann.

These 1: Die Familie wird in unserer Gesellschaft ihren hohen Stellenwert im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen behalten.

Wenn man Jugendlichen heute die Frage stellt, ob sie eine Familie für ihr Lebensglück brauchen, dann bejaht dies die Mehrheit der Jungen (71 %) und Mädchen (81 %). Dabei bezieht sich diese Frage sowohl auf ihr Leben in der Herkunftsfamilie und erfragt bei den Jugendlichen auch, ob sie selbst einmal eine eigene Familie gründen möchten (vgl. Leven u. a. 2010, S. 57).

Offensichtlich erweist sich „die Familie" – für die nachwachsende Generation nach wie vor als eine Art eine Art psycho-soziales Basislager, das ihnen für ihr zukünftiges Leben wichtige Lebens-Mittel zur Verfügung stellt. Bei aller Vielfalt der Familienformen – angefangen von der traditionellen Vater-Mutter-Kind-Familie, der Ein-Eltern-Familie bis hin zur „Patchwork"- oder Großfamilie – und bei aller Ungleichheit der sozialen Lebenslagen scheint das Leben in und mit einer Familie für junge Menschen als Zukunftsmodell zu taugen:

„In Zeiten hoher Anforderungen in Schule, beruflicher Ausbildung und ersten qualifizierten Tätigkeiten wird die Herkunftsfamilie zu einem sicheren sozialen Heimathafen. Hier findet eine große Mehrheit der Jugendlichen den notwendigen Rückhalt und die positive emotionale Unterstützung auf dem Weg ins Erwachsenenleben" (Shell Deutschland Holding 2010, S.17). Dass deutsche Jugendliche die Familie nach wie vor als „höchstes Gut" ansehen, hat jüngst dann auch die 17. Shell-Jugendstudie bestätigt (vgl. Shell Deutschland Holding 1015).

Es ist also zu erwarten, dass die Familie als Lebensform in Zeiten von Globalisierungs- und Individualisierungsprozessen, die in unserer Gesellschaft eine nie zuvor gekannte Unsicherheit und Unübersichtlichkeit, Vielfalt der Lebensformen und Wertorientierungen mit sich bringen, auch zukünftig hoch im Kurs stehen wird. Denn die Familie als gesellschaftliche Einrichtung verspricht ihren Mitgliedern „im Normalfall" wie keine andere Sozialisationsinstanz emotionale Zuwendung, Zugehörigkeit, Vertrauen, Sicherheit, Handlungsorientierung, Schutz und Gemeinschaft.

Vor allem für Kinder ist sie mit ihrer „Wir-Botschaft" der psycho-soziale Referenzrahmen, der ihr kulturelles „In-der-Welt-Sein" entscheidend mitbestimmt, der sie erleben und erfahren lässt, welche Medien der Familie „zur Verfügung" stehen, was deren Inhalte ihnen selbst und den anderen Familienmitgliedern „bieten" können und welche Spielräume ihnen zugestanden werden, um selbstständig handelnd mit Medien der Kommunikation umzugehen. Dass diese Ausgangslage aber auch immer an die Lebensbedingungen und -stile einer Familie gebunden ist, ist evident. Wie also in Zukunft Familien mit Medien umgehen werden, wird auch immer davon abhängen, welche Bedeutung sie den Medien zuschreiben und wie sie mit und ohne Medien ihren Lebensalltag gestalten. Die entsprechende Gestaltungskraft hängt allerdings auch mit den ökonomischen Ressourcen von Familien zusammen. Schwierige Lebenslagen, beispielsweise in Gestalt von Armut oder Arbeitslosigkeit, erschweren es Familien zunehmend, ihre Freizeit vielseitig zu verbringen. Wenn Medienkonsum die Freizeitaktivitäten in der Familie dominiert, wird das Alltagsleben womöglich in ein unterhaltungsorientiertes Mit-Leben übergehen:

„Vielseitige Freizeitmöglichkeiten liefern (informelle) Bildungsimpulse und sind ausgesprochen förderliche Capabilities. Ein guter Freundeskreis hilft, soziale Kompetenz zu entwickeln. Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule müssen von daher zusammen gedacht werden und vor allen Dingen dann auch praktisch zusammen gebracht werden, um Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen" (Schneekloth/Pupeter 2010, S. 221).

Dies ist eine wesentliche Option für die Zukunft, die in unserer Gesellschaft als Richtlinie für die Familien-, Bildungs- und Medienpolitik der nächsten Jahre zu gelten hat.

These 2: Die technischen Medien der Kommunikation werden für Familien nicht nur „handhabbarer", sie werden für Familien auch neue kommunikative Herausforderungen und Problemlagen mit sich bringen.

Wenn hier von der zukünftigen „Handhabbarkeit der Medien" gesprochen wird, dann greifen wir damit einen Begriff auf, den Dieter Baacke Ende der 1970er-Jahre in die medienpädagogische Diskussion einbrachte. Er meinte damit – im Gegensatz zu den „öffentlichen Medien" wie beispielsweise Fernsehen, Hörfunk oder Printmedien – „kleine", damals noch analoge Medien wie Fotoapparat, Filmkamera, Videorekorder, Diapositiv, Tonbandgerät oder selbst gemachte (Wand-)Zeitungen. Und er charakterisierte die Eigenschaften dieser Medien, von denen etliche schon immer zum

normalen Familienbesitz gehörten, folgendermaßen (vgl. Baacke 1977, S. 98):

- Sie ermöglichen Information/Kommunikation für mehrere, aber meist mit begrenzter Reichweite.
- Es sind Geräte, „die man in die Hand nehmen kann", ohne Bindung an Institutionen und organisierte öffentliche Kontrollen.
- Man muss nicht unbedingt Medienspezialist sein, um sie zu handhaben.
- Adressaten der Inhalte sind in der Regel Mitglieder der eigenen Gruppe, Nachbarn oder ausgesuchte Zielgruppen.
- Die selbst erfahrene Wirklichkeit kann (medienspezifisch) dargestellt werden.
- Die handhabbaren Medien unterliegen nicht den Aussagestrukturen, die sich für die öffentlichen Medien entwickelt haben.
- Mit handhabbaren Medien kann man selbst etwas machen, gegenüber den öffentlichen Medien bleibt man in der Regel Rezipient.

Wenn man diese Charakterisierung der handhabbaren Medien in unser digitales Zeitalter überträgt, findet man Essentials wieder, die heute in der Medienpädagogik mit den Chancen der „Neuen (handhabbaren) Medien" in Verbindung gebracht werden, vor allem wenn es um Information, Kommunikation und Interaktion geht. Was allerdings einen entscheidenden Unterschied ausmacht, ist die Tatsache,

- dass die neuen technischen Medien, die man – vielfach auch „unterwegs" – in die Hand nehmen kann, in ihrer Reichweite nahezu grenzenlos sind wie beispielsweise der Computer in Kombination mit dem Netzmedium Internet oder das Handy,
- dass die selbst produzierten Inhalte („user generated content") nicht nur für mehrere, sondern theoretisch „für alle" bestimmt sein können und damit tendenziell Öffentlichkeit und Partizipation ermöglichen,
- dass Kommunikation und Interaktion zeitgleich und/oder zeitversetzt möglich sind,
- dass die Funktionen verschiedener, nun bereits digitaler Geräte wie Video-, Fotokamera oder Audiorekorder in einem einzigen Gerät wie beispielsweise dem Computer oder dem Klein-Computer Handy vereinigt sind und
- dass die Inhalte öffentlicher Medien wie Fernsehen, Hörfunk und Zeitung auch über die neuen handhabbaren Medien zugänglich sind.

Fasst man alle Punkte prospektiv zusammen, dann lässt sich für die weitere Medienentwicklung Folgendes annehmen:

- Neue Medien der Kommunikation machen uns mehr und mehr unabhängig von Zeit und Raum. Das enorme Tempo, in dem sich beispielsweise das Handy innerhalb eines Jahrzehnts fast zu einem „Körperteil" entwickelt hat, kann dafür als exemplarisches Beispiel gelten (Stichwort: Mobilität).
- Neue Medien verknüpfen mehr und mehr die Funktionen verschiedener Medien in einem einzigen Gerät. Auch für diese Form des „Alles-in-einer-Hand-Gerätes" steht heute schon das Handy, und für die nähere Zukunft zeichnet sich bereits als neues elektronisches Haushaltsgerät das Hybridmedium Fernseher-plus-Internet ab (Stichwort: Medienkonvergenz).
- Neue Medien bringen uns „die ganze Welt" ins Haus und führen zu neuen Formen der Kommunikation und Interaktion. Hier gilt derzeit vor allem das Web 2.0 als virtueller und realer Spielraum für die aktive Beteiligung der Nutzer im Netz. Diese Mitmachidee scheint heute vor allem in den sogenannten privaten Netzwerken zu funktionieren, die es besonders der jungen Generation ermöglichen, sich mit sich selbst, mit anderen und mit den „Sachen" der Welt auseinanderzusetzen (Stichwort: Identitäts-, Beziehungs- und Informationsarbeit im Social Web).
- Neue Medien regen zu Konsumhandlungen und Geschäften aller Art an. Das heißt, nicht nur Programmangebote lassen sich individuell und unabhängig von Ort und Zeit erwerben und nutzen, sondern man kann auch mithilfe von Medien jederzeit einkaufen, verkaufen und Geldgeschäfte erledigen (Stichwort: Kommerzialisierung).

Es liegt auf der Hand, dass solche Medienentwicklungen auch für den zukünftigen Mediengebrauch in Familien von Bedeutung sein werden. Welche Handlungsmöglichkeiten werden sich für Familien durch diese neuen handhabbaren Medien ergeben? Werden Familien sie durch gut ausbalancierte Medienwahl als eine Bereicherung erfahren, oder werden sie womöglich zu übermäßigem Mediengebrauch in Familien beitragen und gemeinsames Sprechen und Handeln der Familienmitglieder einschränken? Eine Antwort auf diese Fragen ist kaum möglich. Denn auch hier gilt, nur wer sich die neuen Medien leisten kann oder will, kann deren Möglichkeiten und Grenzen ausloten, und nur was sich auf dem Markt durchsetzt, weil es jeder Mann, jede Frau und jedes Kind verstehen und im doppelten Wortsinne gebrauchen kann, garantiert in Zukunft den Erfolg von Medien. Niemand kann zum Beispiel derzeit sagen, ob die (mobilen) Medien Internet und Computer aufgrund neuer Attraktionen dem Familienmedium Fernsehen womöglich seine Nutzer entziehen werden.

Prinzipiell muss man aber davon ausgehen, dass die neuen Medien in Familien für die Heranwachsenden eine mehr oder minder bedeutsame Rolle als Sozialisationsfaktoren spielen werden. Dabei sind diesen Medien bei aller Handhabbarkeit oder auch gerade deswegen immer Chancen wie Risiken immanent. Folgende Merkmale der neuen Medienwelt, die in einer Wechselbeziehung zu sehen sind, kann man in dieser Hinsicht annehmen:

- Die neuen Medien werden das Informations- und Unterhaltungsangebot sowohl für die ganze Familie als auch für das einzelne Familienmitglied erweitern. Auf der einen Seite kann diese Situation in Familien dazu beitragen, dass individuelle Interessen und Bedürfnisse befriedigt werden, dass Nachdenklichkeit und Gesprächsfähigkeit gefördert werden und dass sich über die gemeinsame Beschäftigung mit neuen Wissensbeständen, Weltansichten oder Erzählstoffen gemeinsame (Freizeit-)Aktivitäten ergeben. Auf der anderen Seite kann diese Situation aber auch dazu führen, dass Familien das erweiterte Medienangebot nutzen, um sich psychisch zu stabilisieren, um sich von Alltagsproblemen abzulenken oder um sich in Fantasie- und „Spielräume“ zurückzuziehen. Vor allem in Familien, die sozial benachteiligt sind, liegt ein solcher Mediengebrauch nahe. Wer sich von Arbeitslosigkeit und Armut bedroht sieht und gleichzeitig vom Medienangebot gut unterhalten fühlt, für den wird Mediengebrauch vielfach zum tröstlichen Versprechen auf bessere Zeiten und dient meist dazu, leere Zeit durch vermittelten Sinn zu füllen und den Alltag zu strukturieren. Es liegt auf der Hand, dass eine derartige Unterhaltungsdominanz der Medien im Leben einer Familie deren „Unterhaltungen“ sowie Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten auf Dauer begrenzen kann.
- Die neuen Medien und vor allem das Internet – als Leitmedium für die Wissensgesellschaft – bieten Familien Bildungsräume an. So können Edutainment-Applikationen Eltern anregen, gemeinsam mit ihren Kinder drinnen wie draußen zu spielen und zu lernen. Kommunikationsplattformen aller Art stehen der ganzen Familie zur Verfügung, um sich für ein gemeinsames Vorhaben gezielt Informationen zu beschaffen, um sich selbst organisiert Sach- und Fachwissen anzueignen, um sich mit anderen über Arbeits- und Bildungsprozesse auszutauschen und um lebenslang zu lernen. So kann eine Familie zum einen ihr Zuhause zum Lernort machen, wie sie zum anderen auch – beispielsweise mithilfe von mobilen Medien wie dem Handy – die Welt vor der eigenen Haustür zu einem Ort gemeinsamen Lernens machen kann.

Doch dabei kann sich zweierlei zeigen:

- Zum einen kann sich die massive Zunahme von Bildungsangeboten für Familien als ein Informationsdickicht erweisen, das nur noch schwer zu durchschauen und zu durchdringen ist. Zum anderen kann sich immer dann, wenn Bildung zur Ware gemacht wird und bezahlt werden muss, eine Kluft zwischen Familien auftun, die sich Bildungsangebote leisten können und denjenigen, denen dies nicht möglich ist. Dies ließe sich nur dann verhindern, wenn auch sozial schwächeren Familien tendenziell der Zugang zu Bildungsangeboten aller Art offen steht und wenn Familien in Kindergarten, Schule und Jugendhilfe Unterstützungssysteme vorfinden, die ihnen lebenslanges Lernen ermöglichen.
- Die neuen Medien bieten den Familienmitgliedern soziale Netzwerke an, in denen sie sich selbst darstellen, zu anderen Kontakt herstellen, ihn intensivieren und aufrechterhalten können und in denen sie sich mit Gleichgesinnten über Themen aller Art verständigen können. Als Symbolsystem für diese Zukunftsperspektive kann schon jetzt das Netzmedium Internet gelten. Denn es spielt bereits heute im Leben fast aller Heranwachsenden (!) – den zukünftigen Eltern – eine zentrale Rolle und wird sich vermutlich in Kombination mit dem Fernsehen im zukünftigen Familienalltag als ein Art hybrides Familienmedium erweisen. Es wird nicht nur der bewussten Kommunikation und Interaktion mit anderen dienen, sondern es wird auch als selbstverständliches Reproduktions- und Produktionsmittel genutzt, um sich Unterhaltungsangebote aller Art zu verschaffen, um nach interessierenden und interessanten Inhalten zu suchen oder um Alltagsgeschäfte zu erledigen, die sich am besten dort erledigen lassen. Zudem bieten sich im Sinne von Partizipation vielfältige Möglichkeiten, um sich aktiv am politisch-gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu beteiligen und um das Netz selbst zu kontrollieren. Dies ist insofern von großer Bedeutung, weil immer damit zu rechnen ist, dass die digitale Selbstdarstellung, Beziehungs- und Konsumtätigkeit auch Risiken birgt. Phänomene wie Missbrauch oder Ausspähen von persönlichen Daten, Online-Mobbing, Abzocke und sexuelle Anmache im Netz, die uns aus der aktuellen gesellschaftlichen Debatte bekannt sind, werden sich vermutlich in neuen Spielarten auch in Zukunft zeigen. Sie werden Familien permanent dazu herausfordern, die Chancen der neuen Medien gemeinsam zu entdecken und sich immer wieder der Frage zu stellen, wie man deren Risiken vermeiden kann. Dieses familiäre „Medienlernen“, das als lebenslange Aneignung von Medienkompetenz verstanden werden kann, erweist sich für Familien als eine schwierige und komplexe Aufgabe, die sich sinnvoll durch Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Einrichtungen bewältigen lässt.

These 3: Die Aneignung von Medienkompetenz erweist sich für Familien als ein wesentliches Erziehungsziel, das man durch bewusste Zusammenarbeit mit pädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten, Schule, Jugendhilfe und sozialpädagogischer Familienhilfe wirkungsvoll anstreben kann.

Für Familien kann man sich die Aneignung von Medienkompetenz idealtypisch folgendermaßen vorstellen: Eine Familie organisiert ihr „Medienlernen" selbst, indem sie sich auf die inhaltlichen und technischen Angebote neuer Medien aus Interesse, Neugier oder Überzeugung einlässt. Dieses informelle Lernen, bei dem sich heute vielfach Kinder und Jugendliche als „Medienpioniere" erweisen, löst in der Familie einen Prozess gemeinsamen Arbeitens, Sprechens und Handelns aus. Dabei verständigen sich Eltern und ihre Kinder darüber, was ihnen bestimmte Inhalte bedeuten, wie sie zu bewerten sind und wie man sich handelnd mit ihnen auseinandersetzen will. Im Idealfall entwickelt eine Familie bei ihrem Verständigungsprozess spezifische Regeln und Handlungsmuster, die anzeigen, wie man selbstbestimmt und verantwortlich mit Medien umgehen kann und sollte.

Eltern, die solch einen Lernprozess sinnvoll moderieren wollen, müssten unter anderem reflektiert haben, welche Rolle die Medien speziell im eigenen und auch im Familienleben spielen, müssten auch wissen, was ihre Kinder in der Freizeit tun und mit welchen Medien sie sich aus welchen Gründen (besonders) beschäftigen und sie müssten einschätzen können, welche unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben ihre Kinder womöglich durch Mediengebrauch zu lösen versuchen und wie man unaufgeregt mit Medienproblemen in der Familie umgehen könnte. Vielen Eltern wird diese Arbeit in Sachen Medienerziehung gelingen, wenn sie sich zusammen mit ihren Kindern medienbezogene Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen aneignen. Doch dies kann nicht für alle Eltern angenommen werden. Aber Eltern sollten sich zukünftig darauf stützen können, dass in pädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten, (Ganztags-)Schule, Jugendheimen und Medienzentren systematisch mit und über Medien gelernt wird, dass Eltern dort von Fall zu Fall an den Lernprozessen ihrer Kinder beteiligt werden und dass sie Gelegenheit erhalten, medienbezogene Problemlagen mit anderen Eltern und pädagogischen Fachkräften/Experten zu erörtern und zu klären. Denn die in diesen Einrichtungen tätigen Erzieherinnen/Erzieher, Lehrkräfte oder Sozialpädagogen/-pädagoginnen sollten zukünftig über medienpädagogische Kompetenzen verfügen. So können „maßgeschneiderte" Hilfs-, Beratungs- und Förderangebote gemacht werden, die beispielsweise für spezielle Ziel- und Altersgruppen gedacht sind oder sich gezielt an Eltern wenden, die einen besonderen

Bildungshintergrund haben beziehungsweise einem bestimmten sozialen Milieu angehören.

Wenn diese Angebote auch in eine kinder- und jugendfreundliche Kommunal- und Stadtteilarbeit integriert sind, könnten Familien zukünftig bei ihrer (medienbezogenen) Erziehungsarbeit wirkungsvoll entlastet und unterstützt werden.

Literatur

Baacke, D. (1977): Probleme der „Medienpädagogik" mit der Realität. In: Rundfunk und Fernsehen, Heft 1–2, S. 95–100

Leven, I./ Quenzel. G./ Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding, a. a. O, S. 53–128

Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung: Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main, S. 187–221

Shell Deutschland Holding (2010) (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main.

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2015): Jugend 2015. Frankfurt am Main.

5 Zum Thema Medienrecht

Sebastian Gutknecht

5.1 Gesetzlicher Jugendmedienschutz – der rechtliche Rahmen für gefahrlose Mediennutzung in der Familie

Im folgenden Beitrag sollen die wesentlichen Vorgaben des gesetzlichen Jugendmedienschutzes dargestellt werden. Unter den Begriff werden hier Regelungen zum Schutz vor problematischen Inhalten sowie zum Schutz vor Verletzungen der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen gefasst.

Schutz vor problematischen Inhalten

Der gesetzliche Jugendmedienschutz in Deutschland ist weltweit nicht nur eines der strengsten, sondern auch der detailliertesten rechtlichen Systeme zur Fernhaltung problematischer Inhalte von Kindern und Jugendlichen. Jugendschutz hat Verfassungsrang, zur Wahrung eines effektiven und sachgerechten Jugendschutzes kann in andere Grundrechte wie Meinungsfreiheit oder Kunstfreiheit eingegriffen werden. Die bestehende Rechtslage sieht grob gesagt drei unterschiedliche Eingriffsstufen zugunsten des Jugendschutzes vor:

- Allgemeine Inhaltsverbote: Diese stellen den stärksten Eingriff dar und gelten auch gegenüber Erwachsenen.
- Verbote gegenüber Minderjährigen: Die zweite Stufe verbietet bestimmte Inhalte für Kinder und Jugendliche völlig und sieht weitreichende Verbreitungsverbote vor.
- Altersdifferenzierte Verbote: Die dritte und schwächste Stufe enthält Beschränkungen für bestimmte Altersstufen.

Gesetzlich wird zudem zwischen Träger- und Telemedien unterschieden. Trägermedien sind gemäß § 1 Abs. 2 Jugendschutzgesetz (JuSchG) Medien mit Texten, Bildern oder Tönen auf gegenständlichen Trägern. Hierunter fallen also z. B. DVDs, CDs und Bücher. Regelungen zu Trägermedien finden sich im Jugendschutzgesetz. Der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) enthält hingegen die Regelungen zum Schutz vor problematischen Inhalten im Rundfunk sowie in Telemedien. Hierunter versteht man elektronische Kommunikations- oder Informationsdienste, die nach dem Telemediengesetz übermittelt oder zugänglich gemacht werden – also z. B. das Internet.

Im Folgenden werden die wichtigsten gesetzlichen Vorgaben bei den einzelnen Eingriffsstufen kurz erläutert:

Stufe 1 – allgemeine Inhaltsverbote

Die strengsten Inhaltsverbote finden sich im Strafrecht. Es ist beispielsweise gemäß § 131 StGB eine Straftat, vorsätzlich gewaltverherrlichende Darstellungen zu verbreiten oder einem Minderjährigen zugänglich zu machen. Unter diesen Tatbestand können beispielsweise Darstellungen von extremen Körperverletzungen, Kampfhandlungen oder sogar Tötungsszenen fallen, die in der Art und Weise ihrer Schilderung diese Gewalttätigkeiten verharmlosen oder verherrlichen. Entsprechende Inhalte sind auch unter dem Begriff „Snuff-Videos“ bekannt geworden. Vergleichbare Inhaltsverbote finden sich in § 184 ff. StGB (Verbreitung pornografischer Schriften), § 130 Abs. 2 StGB (Verbreitung volksverhetzender Schriften) oder in §§ 86, 86a StGB (Verbreiten von Kennzeichen und Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen). Soweit eine personensorgeberechtigte Person – also z. B. ein Elternteil – seinen Kindern entsprechende Inhalte zugänglich macht, liegt kein strafbares Handeln vor, solange die Erziehungspflicht nicht „gröblich verletzt“ wird. Diese Ausnahme gilt nicht für andere Personen (z. B. päd. Fachkräfte), selbst wenn diese in Übereinstimmung mit einer personensorgeberechtigten Person handelt.

In Telemedien stellt § 4 Abs. 1 JMStV klar, welche Inhalte unbeschadet strafrechtlicher Verantwortlichkeit unzulässig sind und nicht gezeigt

werden dürfen. Dies gilt allerdings nur für Anbieter aus Deutschland. Hierzu zählen unter anderem Angebote, die

- zum Hass gegen Teile der Bevölkerung oder gegen eine nationale, rassische, religiöse oder durch ihr Volkstum bestimmte Gruppe aufstacheln, zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen gegen sie auffordern oder die Menschenwürde anderer dadurch angreifen, dass Teile der Bevölkerung oder eine vorbezeichnete Gruppe beschimpft, böswillig verächtlich gemacht oder verleumdet werden;
- grausame oder sonst unmenschliche Gewalttätigkeiten gegen Menschen in einer Art schildern, die eine Verherrlichung oder Verharmlosung solcher Gewalttätigkeiten ausdrückt oder die das Grausame oder Unmenschliche des Vorgangs in einer die Menschenwürde verletzenden Weise darstellt;
- Kinder oder Jugendliche in unnatürlich geschlechtsbetonter Körperhaltung darstellen oder die
- pornografisch sind und Gewalttätigkeiten, den sexuellen Missbrauch von Kindern oder Jugendlichen oder sexuelle Handlungen von Menschen mit Tieren zum Gegenstand haben; dies gilt auch bei virtuellen Darstellungen.

Stufe 2 – Verbote gegenüber Minderjährigen

Soweit Träger- oder Telemedien jugendgefährdend sind, können sie von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) indiziert und in die Liste jugendgefährdender Medien aufgenommen werden. Im Laufe der Jahre hat sich bei der BPjM hierzu eine detaillierte Spruchpraxis entwickelt, weitere Hinweise unter www.bundespruefstelle.de. Zu beachten ist, dass aufgrund des verfassungsrechtlich verankerten Zensurverbotes eine Indizierung vor der Veröffentlichung eines Mediums nicht möglich ist. Soweit ein Film oder ein Computerspiel bereits ein Alterskennzeichen der FSK oder USK erhalten hat, scheidet eine Indizierung aus. Die BPjM wird in der Regel auf Antrag tätig, antragsberechtigt sind unter anderem die kommunalen Jugendämter. Eine Indizierung von Trägermedien hat zur Folge, dass weitreichende Vertriebsbeschränkungen (siehe § 15 Abs. 1 JuSchG) greifen, ein Verstoß gegen diese ist strafbar. Indizierte Telemedien dürfen grundsätzlich nur im Rahmen einer geschlossenen Benutzergruppe gemäß § 4 Abs. 2 Satz 2 JMStV zugänglich gemacht werden. Dies bedeutet, dass vonseiten des Anbieters sichergestellt sein muss, dass die Inhalte nur Erwachsenen zugänglich sind. Nähere Informationen zu den Voraussetzungen unter www.kjm-online.de. Soweit die indizierten Telemedien auch strafrechtsrelevante Inhalte enthalten (z. B. gewaltverherrlichende Inhalte gemäß § 131 StGB), sind sie absolut unzulässige Inhalte

und dürfen von deutschen Anbietern überhaupt nicht verbreitet werden, auch nicht in geschlossenen Benutzergruppen.

Stufe 3 – Altersdifferenzierte Verbote

Altersgrenzen bei Trägermedien

Kinofilme sowie Filme oder Spiele auf Bildträgern wie DVDs können Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, wenn sie von einer Einrichtung der Selbstkontrolle wie z. B. der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH (FSK) in Wiesbaden (www.fsk.de) für Filme oder der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle GmbH (USK) in Berlin (www.usk.de) für Computerspiele für die entsprechende Altersstufe freigegeben worden sind. Die Alterskennzeichnungen erfolgen ausschließlich gemäß dem in § 14 Abs. 2 JuSchG genannten Wortlaut in den Varianten „Freigegeben ohne Altersbeschränkung", „Freigegeben ab sechs Jahren", „Freigegeben ab zwölf Jahren", „Freigegeben ab sechzehn Jahren" und „Keine Jugendfreigabe".

Ein Bildträger wird zugänglich gemacht, wenn dadurch die Kenntnisnahme seines Inhalts ermöglicht wird. Hierunter fällt grundsätzlich jede Form der Abgabe (Verkauf, Vermietung und Verleih) bzw. Aushändigung an Kinder und Jugendliche, nicht aber schon das Ausstellen der Bildträger im Laden. Verstößt ein Gewerbetreibender vorsätzlich oder fahrlässig gegen diese Regelung, begeht er eine Ordnungswidrigkeit und kann mit einem Bußgeld belegt werden. Bildträger, die überhaupt nicht oder mit „Keine Jugendfreigabe" gekennzeichnet sind, dürfen Minderjährigen auch im privaten Bereich nicht angeboten, überlassen oder sonst zugänglich gemacht werden. Für die Eltern oder andere Erwachsene, die im Einverständnis der Eltern handeln, gilt dieses Verbot jedoch nicht. Die Altersfreigaben können in der Öffentlichkeit dagegen nicht durch die Eltern außer Kraft gesetzt werden, also beispielsweise durch eine schriftliche Erklärung, dass ein Fünfzehnjähriger einen ab sechzehn Jahren freigegebenen Kinofilm anschauen dürfe.

Bei sonstigen Trägermedien (z. B. Bücher, Musik-CDs) gibt es keine Altersfreigaben. Die Vorlage eines Films oder eines Computerspiels zur Alterskennzeichnung vor Veröffentlichung ist nicht verpflichtend, da dies dem verfassungsrechtlich verankerten Zensurverbot widersprechen würde. Allerdings darf in so einem Fall der Film oder das Spiel ohne eine Alterskennzeichnung dann Kindern und Jugendlichen eben nicht zugänglich gemacht werden. Daher haben nahezu alle kommerziell vertriebenen Filme oder Spiele in Deutschland Alterskennzeichen.

Altersgrenzen bei Telemedien

Die Grundregel für Inhaltsbeschränkungen gemäß bestimmter Altersstufen findet sich in § 5 Abs. 1 JMStV: Sofern Anbieter Angebote, die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu beeinträchtigen, verbreiten oder zugänglich machen, haben sie dafür Sorge zu tragen, dass Kinder oder Jugendliche der betroffenen Altersstufen sie üblicherweise nicht wahrnehmen.

Ist eine entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung auf Kinder oder Jugendliche anzunehmen, erfüllt der Anbieter seine Verpflichtung nach § 5 Abs. 1 JMStV, wenn das Angebot nur zwischen 23 Uhr und 6 Uhr verbreitet oder zugänglich gemacht wird. Gleiches gilt, wenn eine entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung auf Kinder oder Jugendliche unter sechzehn Jahren zu befürchten ist und wenn das Angebot nur zwischen 22 Uhr und 6 Uhr verbreitet oder zugänglich gemacht wird. Diese Regelungen betreffen in erster Linie Angebote im Rundfunk, sind theoretisch aber auch auf das Internet anwendbar. Außer im Falle der Übernahme einer vorhandenen Kennzeichnung von FSK oder USK müssen der Anbieter selbst oder eine Selbstkontrolleinrichtung wie die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e. V. in Berlin (www.fsf.de) bzw. die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia e. V. in Berlin (www.fsm.de) eine Einschätzung vornehmen, ob und für welche Altersgruppe das Angebot entwicklungsbeeinträchtigend sein kann.

Die genannten Vorschriften greifen nicht, soweit es sich um ein ausländisches Angebot handelt. In diesem Falle können höchstens noch freiwillige Angaben wie z. B. das PEGI-Alterskennzeichen auf Computerspielen eine Hilfestellung geben. Rechtsfolgen lösen solche Kennzeichen jedoch nicht aus.

Schutz vor Verletzung der Persönlichkeit

Die Praxis der Nutzung der heutigen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet wie z. B. der „sozialen Netzwerke“ durch Kinder und Jugendliche zeigt, dass dort weniger die Gefahr des Auffindens problematischer Inhalte, sondern der Verletzung von Persönlichkeitsrechten der jungen Nutzer besteht. Der Schutz der Persönlichkeit der Nutzer wird zunächst über die eher allgemeinen Straftatbestände wie Beleidigung, Üble Nachrede oder Verleumdung (§§ 185 ff. StGB) sowie Nötigung (§ 240 StGB) oder Bedrohung (§ 241 StGB) abgedeckt. Als spezielle Regelungen kommen insbesondere folgende strafrechtliche Verbote in Betracht, die teilweise bereits schon bei der Aufnahme, sonst bei der Verbreitung bestimmter Inhalte ansetzen:

Aufnahmeverbote

Viele Aufnahmen, die später ins Internet gestellt werden, müssen erst einmal produziert werden. Soweit man dies selber machen möchte, wird in vielen Fällen die eigene Handykamera benutzt. Es ist gemäß § 201a Abs. 1 StGB strafbar, eine Person heimlich oder gegen ihren Willen in einer Wohnung oder einem vergleichbar geschützten Raum aufzunehmen, wenn dadurch ihre Intimsphäre verletzt wird. Wer absichtlich und heimlich eine Mitschülerin auf der Schultoilette oder einer Umkleidekabine filmt, kann sich also strafbar machen. Nimmt man also andere Personen in einer persönlichen oder sogar intimen Weise auf, sollte man sich vorher ihrer Zustimmung vergewissern. Mit demselben Schutzgedanken ist es auch gemäß § 201 StGB verboten, z. B. mit dem Handy das nichtöffentlich gesprochene Wort einer anderen Person in unbefugter Weise – also heimlich oder gegen den Willen – aufzunehmen. Unter das „nichtöffentlich gesprochene Wort" fallen alle Äußerungen, die nicht an die Allgemeinheit, sondern an einen abgrenzbaren Personenkreis gerichtet werden. Eine Schulklasse ist grundsätzlich ein solch abgeschlossener Zuhörerkreis, wer dort also die Ausführungen des Lehrers oder anderer Mitschüler aufnimmt, ohne dass die Betroffenen dies wissen, kann sich strafbar machen.

Verbreitungsverbote

Alle Aufnahmen, die gemäß §§ 201, 201a StGB in verbotener Weise erstellt wurden, dürfen nicht verbreitet, also ins Netz gestellt werden. Der Schutz des Rechts am eigenen Bild geht aber noch wesentlich weiter: Grundsätzlich dürfen gemäß § 22 Kunsturhebergesetz alle Personenaufnahmen nur mit Einwilligung des Abgebildeten verbreitet oder öffentlich zur Schau gestellt werden, soweit auf der Aufnahme die abgebildete Person eindeutig erkennbar ist. Generell darf also jede Person bestimmen, welche Bilder von ihr veröffentlicht werden sollen und wie sie in der Öffentlichkeit dargestellt wird. Folglich kann grundsätzlich auch jeder die Veröffentlichung von Aufnahmen verbieten, auf denen er deutlich erkennbar abgebildet ist. Rechtlich erfolgt dies über die zu erteilende Einwilligung vor der Veröffentlichung. Die Möglichkeit zur Erteilung einer Einwilligung zur Veröffentlichung von Aufnahmen ist nicht an eine feste Altersgrenze gebunden. Das Gesetz zielt hier auf die sogenannte Einwilligungsfähigkeit eines Minderjährigen ab. Die ist einfach gesagt immer dann gegeben, wenn ein Minderjähriger aufgrund seiner Reife die Folgen seiner Einwilligung abschätzen kann. Auch wenn damit zumindest ältere Jugendliche selbst entscheiden können, ob Aufnahmen von ihnen veröffentlicht werden können, ist im Zweifel immer anzuraten, sich die Einwilligung zur Veröffentlichung von den Eltern geben zu lassen.

In einigen Fällen können Personenaufnahmen aber auch ohne Einwilligung veröffentlicht werden. Die Einwilligung gilt im Zweifel als erteilt, wenn der Abgebildete dafür, dass er sich abbilden ließ, eine Entlohnung erhielt. Ohne Einwilligung dürfen gemäß § 23 Kunsturhebergesetz z. B. Bilder verbreitet werden, auf denen Personen nur als Beiwerk neben einer Landschaft erscheinen. Das Gleiche gilt für Bilder von „Versammlungen, Aufzügen und ähnlichen Vorgängen, an denen die dargestellten Personen teilgenommen haben". Eine Versammlung liegt grundsätzlich immer dann vor, wenn mindestens fünf Personen auf einem Foto erkennbar sind. Wer also ein Klassenfoto auch ohne Einwilligung aller Abgebildeten ins Netz stellt, handelt nicht strafbar. Dennoch sollte auch hier die Regel gelten, dass alle abgebildeten Personen über die geplante Veröffentlichung des Fotos informiert werden – vor allem in der Schule oder bei einem Angebot der Jugendhilfe.

Selbstgefährdung

Ein wichtiger Aspekt bei der Nutzung des Internets aus Sicht des Jugendschutzes ist die Gefahr selbstgefährdenden Verhaltens im Hinblick auf die eigenen Persönlichkeitsrechte. Schnell werden Äußerungen oder eigene Aufnahmen eingestellt, mit denen man einige Zeit später nicht mehr in Verbindung gebracht werden möchte. Leider vergisst das Internet nichts und viele Dinge lassen sich gar nicht mehr oder nur unter großem Aufwand beseitigen. Zwar greift hier kein strafrechtliches Verbot, da ja jeder selbst bestimmen kann, was er veröffentlicht oder wie er in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Jedoch sollten die Nutzer des Netzes zu ihrem Schutz nicht nur die zu beachtenden Verbote, sondern auch eine verantwortungsvolle Wahrnehmung ihrer Rechte im Auge haben. Die Regelungen zum Schutz der Persönlichkeit oder beispielsweise auch zum Datenschutz laufen leer, wenn man leichtfertig oder aus Unkenntnis auf die bestehenden Möglichkeiten zum eigenen Schutz verzichtet.

Möglichkeiten für die Praxis

Bewusst soll hier etwas zurückhaltend von „Möglichkeiten" gesprochen werden. Es gibt zwar wie gesehen eine ganze Reihe von einschlägigen Straftatbeständen, allerdings bestehen einige wesentliche Wirkungshindernisse. Dies fängt bei der häufigen Unkenntnis – sowohl bei jungen als auch bei erwachsenen Mediennutzern – der zu beachtenden Verbote an. Nicht selten besteht sogar die irrige Annahme, im Netz gelten viel weniger Verbote als in der realen Welt. Das Internet ist jedoch kein rechtsfreier Raum, vielmehr sind im Hinblick auf den Schutz der Persönlichkeit oder auf verbotene Inhalte dieselben Regelungen zu beachten wie sonst auch. Es fällt in diesem Zusammenhang auf, dass ein Bewusstsein über verbotene Handlungen oder Inhalte bzw. dahinterstehende ethisch-moralische Grundsätze bei Jugendlichen oft nicht vorhanden ist – obwohl man

mit vierzehn Jahren strafmündig ist und nach den Regelungen des Jugendgerichtsgesetzes bestraft werden kann. Ein weiteres Problem liegt darin, dass problematische oder verbotene Inhalte sich in vielen Fällen gar nicht oder nur sehr schwer aus dem Netz wieder beseitigen lassen. Auch die Strafverfolgung stößt häufig schnell an ihre Grenzen, so sind in vielen Fällen die Täter nicht oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand ermittelbar. Wünschenswert wäre eine verbesserte Rechtssicherheit im Netz durch mehr Aufsicht und durch mehr Sanktion von offensichtlichen Verstößen. Ebenso sind die Anbieter gefragt, dass verbotene Inhalte auf Hinweis der Nutzer schnell gelöscht werden.

Realistisch muss also bei der Nutzung heutiger Medien durch Kinder und Jugendliche davon ausgegangen werden, dass staatlicher bzw. gesetzlicher Jugendschutz alleine keinen effektiven Schutz bieten kann. Erforderlich ist ein aufgeklärter, verantwortungsvoller und hilfsbereiter Mediennutzer, der sich selbst schützt, der aber auch für andere Nutzer einsteht. Gesetze definieren die Grenzen, dazu muss ich diese Gesetze aber überhaupt erst einmal kennen und auch wissen, warum sie etwas verbieten bzw. was die Folgen des verbotenen Verhaltens sind. Zu einer Aufklärung über die rechtlichen Regeln im Netz gehört daher neben einer Kenntnis der wichtigen Verbote auch das Bewusstsein über die eigenen Rechte und über die Folgen, wenn diese Rechte nicht beachtet werden. Es verhält sich wie bei einer roten Ampel: Ein Kind muss erst einmal die Regel kennen, dass die Straße bei Rot nicht überschritten wird. Diese Regel wird es umso mehr akzeptieren, je eher es ihren Sinn und auch ihren Nutzen erkennt. Schließlich muss es lernen, dass es selbst verantwortlich handeln muss und sich möglicherweise in große Gefahr begibt, wenn es über Rot geht – im Allgemeinen kommt niemand, der einen zurückreißt.

Es ist daher für einen wirksamen Jugendschutz erforderlich, die rechtlichen Vorgaben noch stärker im Rahmen der Medienerziehung zur Wirkung zu bringen. Das rechtlich und moralisch „richtige" Verhalten bei der Veröffentlichung von Inhalten im Internet, aber natürlich auch im Hinblick auf den Konsum problematischer Inhalte muss Gegenstand heutiger Erziehung sein und von den Erwachsenen auch glaubhaft vorgelebt werden. Ähnlich wie bereits kleinere Kinder über grundlegende Höflichkeitsregeln Bescheid wissen (sollten), so liegt es auch bei den Kommunikationsregeln im Internet. Soweit sich Eltern bezüglich der zu beachtenden (rechtlichen) Grundregeln unsicher fühlen, sei auf die zahlreichen Informationsangebote verschiedenster Anbieter verwiesen. Hierbei gilt sicher, dass weniger oft mehr ist. Zumeist sind intensive und theoretische Fortbildungen in Medienkompetenzfragen gar nicht erforderlich, sondern es reichen einfache Erklärungen, Anregungen und vor allem eigene Praxiserfahrungen, dass sich Eltern im vielbeschworenen „Mediendschungel" plötzlich doch ganz gut auskennen.

6 Materialien/ Informationen

Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2016): Werkstattbuch Medienerziehung. Zusammenarbeit mit Eltern – In Theorie und Praxis. Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2009): „Fernsehen". Materialien zur Suchtprävention für die 1. – 4. Klasse. Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie". Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2014): Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie". Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2011): Online sein mit Maß und Spaß. Elternratgeben zum richtigen Umgang mit digitalen Medien. Köln

Weitere Informationsquellen:

www.flimmo.de
Programmberatung für Eltern e. V., Informationen und Bewertungen von Fernsehsendungen (auch als Broschüre im Abo, für Einzelpersonen kostenpflichtig, für Einrichtungen kostenlos)

www.schau-hin.info
Ratgeber zur Mediennutzung, der Eltern beim Umgang ihrer Kinder mit Medien unterstützt

Weitere Informationen finden Sie bei den Landesmedienanstalten (www.die-medienanstalten.de) und bei der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK) (www.gmk-net.de)

7 Autorenverzeichnis

Ganguin, Sonja, Prof. Dr., Professorin für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung und Direktorin des Instituts für Kommunikations- und Medienwissenschaft, Universität Leipzig, Jurymitglied des Deutschen Computerspielpreises.

Gerstmann, Markus: Medienpädagoge im ServiceBureau Jugendinformation Bremen; Web: www.jugendinfo.de.

Gutknecht, Sebastian: Ass. jur., Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendschutz Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V. (AJS) in Köln.

Hoffmann, Bernward: Prof. Dr. Professor für Medienpädagogik an der Fachhochschule Münster, FB Sozialwesen; Mitglied im Bundesvorstand der GMK.

Junge, Thorsten, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der RWTH Universität Aachen, Lehr- und Forschungsgebiet Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Technik- und Medienbildung

Neuß, Norbert: Prof. Dr., Professor für Pädagogik am Fachbereich 03 der Justus-Liebig-Universität Gießen im Bereich „Pädagogik der Kindheit“ und von 2007 bis 2011 Vorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikatioskultur. Arbeits- und Interessensschwerpunkte: Medienpädagogik, Ästhetische Bildung, Frühe Kindheit und Elternbildung.

Röllecke, Renate: MA, Referentin für Medienpädagogik und Medienbildung in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK).

Schega, Markus: Schulleiter an der Nürtingen-Grundschule in Berlin-Kreuzberg.

Schill, Wolfgang: Dr. phil., tätig im Berliner Projektbüro der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK); Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik in der Schule, Entwicklung von medienpädagogischen Materialien.

Schulte-Markwort, Michael: Prof. Dr. med., Leitender Arzt der Abteilung für Psychosomatik im Altonaer Kinderkrankenhaus; Professur für Kinder- und Jugendpsychosomatik am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.

Sonnenschein, Sabine: Fachbereichsleiterin „Medien reflektieren“ beim jfc Medienzentrum in Köln, Redaktion „MedienConcret – Magazin für die pädagogische Praxis, Leitung des Projektes Spinxx.de – Onlinemagazin für junge Medienkritik.

BZgA

Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung

Bundeszentrale für
gesundheitliche Aufklärung
Maarweg 149–161
50825 Köln