

Bernd Schorb / Anja Hartung-Griemberg / Christine Dallmann (Hrsg.)
Grundbegriffe Medienpädagogik

Bernd Schorb / Anja Hartung-Griemberg /
Christine Dallmann (Hrsg.)

Grundbegriffe Medienpädagogik

6., neu verfasste Auflage

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-390-7
ISBN 978-3-86736-947-3 (E-Book)

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2017
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
Aktive Medienarbeit Eike Rösch	9
Alter Anja Hartung-Griemberg	15
Ästhetische Bildung Franz Josef Röll	22
Außerschulische Medienarbeit Günther Anfang & Kathrin Demmler	26
Beruf und Medienpädagogik Kai-Uwe Hugger	33
Berufliche Bildung Anna-Maria Kamin & Dorothee M. Meister	37
Big Data Isabel Zorn & Valentin Dander	42
Buch Hans-Dieter Kübler	47
Bürgermedien Angelika Jaenicke	54
Comic Ralf Vollbrecht	59
Computerspiele Johannes Fromme	66
E-Learning Gabi Reinmann	74
Erwachsenenbildung Petra Grell	79
Familie Andreas Lange	83
Fernsehen Claudia Wegener	90
Festivals und Preise Andreas Hedrich	94
Film Wolfgang B. Ruge & Christian Swertz	98
Fotografie Peter Holzwarth	102
Gender Maike Groen & Angela Tillmann	106
Generationen Hans-Dieter Kübler	112
Geschichte der Medienpädagogik Jürgen Hüther & Bernd Podehl	117
Gesundheit und Medien Eva Baumann & Doreen Reifegerste	125
Gewalt Astrid Zipfel	129
Handlungsorientierte Medienpädagogik Bernd Schorb	134
Hochschule Horst Niesyto	141
Hörmedien Thomas Wilke	149
Identität Heiner Keupp	153
Inklusion Guido Bröckling	160
Internet Nicola Döring	164
Jugend Niels Brügger	173
Jugendkulturen Waldemar Vogelgesang & Luisa Kersch	179
Jugendmedienschutz Achim Lauber	186
Kindheit Helga Theunert & Susanne Eggert	190
Kommunikation Friedrich Krotz	198
Körperbilder Daniel Rode	205

Kulturelle Bildung Patrick Glogner-Pilz	209
Medienaneignung Bernd Schorb	215
Medienbildung Gerhard Tulodziecki	222
Mediendidaktik Bardo Herzig	229
Medienerziehung Gerhard Tulodziecki	234
Medienethik Matthias Rath	240
Medienpädagogische Forschung Anja Hartung-Griemberg	247
Medienkompetenz Bernd Schorb	254
Medienkonvergenz Ulrike Wagner	262
Medienkritik Horst Niesyto	266
Medienökonomie Christian Steininger	272
Medienpädagogik Anja Hartung-Griemberg & Bernd Schorb	277
Medienpädagogische Handlungsfelder Nadia Kutscher & Lisa-Marie Kreß	284
Medienpsychologie Nicolae Nistor & Frank Fischer	287
Medienrecht Stephan Dreyer	294
Mediensozialisation Miriam Stehling & Tanja Thomas	300
Mediensoziologie Dagmar Hoffmann	308
Medientheorien Alessandro Barberi & Alexander Schmoelz	312
Migration Petra Herczeg	319
Mobile Kommunikation Sonja Ganguin	324
Musik Sascha Dux	328
Open Data Alexander Unger	333
Partizipation Christian Swertz & Alessandro Barberi	338
Politik und Medien Klaus Beck	341
Politische Bildung Thomas Krüger & Matthias Uzunoff	346
Pornografie Martina Schuegraf & Angela Tillmann	349
Presse Michael Meyen	354
Religion/religiöse Bildung Manfred L. Pirner	359
Rezeptive Medienarbeit Christine Dallmann	363
Schule Christine Dallmann	367
Social Media Karin Knop	375
Soziale Benachteiligung Ingrid Paus-Hasebrink	379
Sozialökologie und Medien Ralf Vollbrecht	385
Sucht Jo Groebel	388
Videoportale Karsten D. Wolf	395
Werbung Sven Kommer	401
Wirkung Michael Jäckel	407
Literaturverzeichnis	411
Spielverzeichnis	475
Autorinnen und Autoren	477

Vorwort

1981 erschien der erste Band dieser Reihe. Jürgen Hüther hatte die Idee, der damals recht jungen Disziplin eine kritische Zusammenstellung ihrer Grundbegriffe zur Verfügung zu stellen. Zugleich sollte dieser Band jenen, die Medienpädagogik studieren, und jenen, die sie praktizieren, ein Manual bieten, das eine theoretische Verständigung erlaubt. Der erste von Hüther und Schorb herausgegebene Band hieß noch *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. Inzwischen haben die *Grundbegriffe Medienpädagogik* mehrere Neubearbeitungen und Auflagen erlebt. Sie sind selbst *zum Begriff* geworden. Nimmt man die verschiedenen Bände zur Hand, so wird deutlich, wie sich die Medienpädagogik hin zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat. Neue Schlagworte wie ► **Medienaneignung** und ► **Identität** verweisen darauf, dass sich die Medienpädagogik wissenschaftlich forschend auseinandersetzt und das ebenso spannungsvolle wie herausfordernde Wechselverhältnis von Selbst und Welt unter den Bedingungen einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt theoretisch elaboriert und pädagogisch greifbar macht. Das Schlagwort ► **Alter** verweist darauf, dass es der Medienpädagogik längst nicht mehr nur um Kinder und Jugendliche geht, sondern dass diese alle Subjekte der Gesellschaft in ihren lebenslangen Prozessen des Lernens, der Sozialisation und Bildung in den Blick nimmt. Die Veränderung der Medien selbst – innerhalb der vier Jahrzehnte, in denen die Grundbegriffe bereits erschienen sind – manifestiert sich nicht allein darin, dass der Begriff der ► **Medienkonzentration** ausgeschieden und ► **Big Data** hinzuge treten ist. Diese begriffstheoretischen Entwicklungen belegen die Allgegenwart und Omnipotenz von Medialität, und sie illustrieren zugleich, welche Wirkung die Monopolisierung aller Medien inzwischen hat. Und schließlich markiert die Tatsache, dass in der ersten Ausgabe der Begriff ► **Medienkompetenz** noch nicht, inzwischen aber auch der Begriff der ► **Medienbildung** zu finden ist, wie die Mediatisierung der Gesellschaft von der theoretischen Auseinandersetzung mit und der Ausarbeitung von Denk- und Handlungsmodellen zur Bewältigung dieser Entwicklung begleitet wird.

Ein Durchblättern der verschiedenen Auflagen (jeden Artikel eines Nachschlagewerkes wird wohl außer den Herausgebenden niemand lesen) veranschaulicht, wie sehr die lebensweltliche Relevanz von Medien mit den Jahren zugenommen hat, und wie sich damit verbunden zugleich der Blickwinkel und die Handlungsfelder der Medienpädagogik erweitert haben. Diese Erweiterung bedeutet auch, dass sich die Medienpädagogik nur als eine transdisziplinäre und integrale Disziplin verstehen kann, wenn sie ihrem komplexen Gegenstandsbereich gerecht werden will. Die Stichworte sind entsprechend so gewählt, dass neben den genuin medienpädagogischen auch solche Begriffe erläutert werden, die dieser Aufgabe Rechnung tragen. Es sind auch in diesen Band, wie die Herausgebenden bereits im ersten Vorwort formulierten, „Beiträge

zu genuin medienpädagogischen Grundbegriffen und zu wichtigen, aus Nachbar- und Randgebieten stammenden Termini aufgenommen" (Hüther/Schorb 1981, Vorwort).

Auch die Herausgeberschaft der Grundbegriffe hat sich neu konstituiert. Jürgen Hüther hat sich zurückgezogen, ist aber dankenswerterweise als Autor noch beteiligt. Zu Bernd Schorb sind als Mitherausgeberinnen Anja Hartung-Griemberg und Christine Dallmann getreten, was ebenfalls auf Änderungen verweist. Vor allem aber verdeutlicht dies, dass die Medienpädagogik keine männliche Wissenschaft mehr ist, wenngleich die Herausgeber in den 1990er-Jahren bereits einmal von Christiane Brehm-Klotz unterstützt worden waren, sondern sich in die Gesellschaft integriert hat. Dieser Umstand verweist weiterhin darauf, dass die Grundbegriffe in Zukunft mit einer verjüngten Mannschaft die Medienpädagogik weiter begleiten und mit empirisch sowie theoretisch analytischen und kritischen Überlegungen voranbringen werden.

Alle Stichworte wurden neu gefasst, das heißt durch aktuelle – aber nicht tagesaktuelle – ersetzt, und wo sie erhalten geblieben sind, wurden sie auf den heutigen Stand gebracht. Den Autorinnen und Autoren, die ja in vielen Fällen erstmalig vertreten sind, sei herzlich für ihre Mitarbeit gedankt. Es ist vor allem ihr Verdienst, dass die *Grundbegriffe Medienpädagogik* weiterentwickelt wurden (und werden), und dass diese mit dem Fortschreiten der Mediengesellschaft Schritt halten.

Nicht geändert hat sich die Zielsetzung der Grundbegriffe. „Der Sinn des Wörterbuchs liegt neben der Vermittlung von Faktenwissen in der Weckung von Problembewusstsein; es will weniger lexikalisches Wissen verbreiten als vielmehr medienpädagogische Grundbegriffe kritisch diskutieren" (ebd.). Wenn die Grundbegriffe auch weiterhin einen Beitrag dafür leisten, dass sich die Medienpädagogik theoretisch und praktisch fundiert und zugleich weiterentwickelt, und dass der nachfolgenden medienpädagogischen Generation eine gehaltvolle und kritische Grundlage der Auseinandersetzung mit ihrer Disziplin zur Verfügung steht, dann hat diese Neuauflage ihr Ziel erreicht.

Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, Christine Dallmann

► **Aktive Medienarbeit** **Eike Rösch**

Aktive Medienarbeit ist ein zentraler methodischer Ansatz der ► **Handlungsorientierten Medienpädagogik**: Subjekte setzen sich mit Hilfe von Medien handelnd mit Aspekten der sozialen Realität auseinander. Dies kann mittels Video, ► **Fotografie**, ► **Hörmedien**, ► **Internet**, ► **Social Media**, ► **Computerspielen** und weiteren Medien wie auch in Kombination geschehen. Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene und Senior/-innen können auf diese Weise Themen be- und erarbeiten, die für sie von Bedeutung sind, Medienprodukte erstellen und damit gleichzeitig ihre eigene Sichtweise kommunizieren.

Während das Konzept ursprünglich im Zusammenhang mit der Ermöglichung des Zugangs zur Medienproduktion und einer Herstellung von Gegenöffentlichkeit entwickelt wurde, haben sich die Inhalte mittlerweile ausdifferenziert. Auch kann an der Medienausstattung und bereits vorhandenen Produktionserfahrungen der Individuen angesetzt werden.

1 Ziele der Aktiven Medienarbeit

Der Begriff der Aktiven Medienarbeit ist vor allem von Fred Schell (2003; 2005) geprägt worden. Als methodischer Ansatz der Handlungsorientierten Medienpädagogik betrachtet sie Menschen als Individuen, die gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit besitzen. Daher stehen nicht die Medien, sondern die Menschen als Subjekt im Mittelpunkt, die auf der Basis von eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen Medien aktiv nutzen und sich aneignen (vgl. Schorb 2009c). Pädagogisches Handeln soll in diesem Zusammenhang die Subjekte dabei unterstützen, die soziale Realität differenzierter wahrzunehmen, zu reflektieren und zu verändern. Das Ziel ist eine Emanzipation der Individuen – sie sollen befähigt werden, gesellschaftliche Abhängigkeiten und Zwänge zu erkennen und zu deren Überwindung beizutragen (vgl. Schell 2003). Aktive Medienarbeit soll damit zu ► **Kommunikation** und gesellschaftlicher ► **Partizipation** anregen und befähigen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, Kommunikationsprozesse zu reflektieren und zu gestalten (vgl. Baacke 1973). Dazu gehört in einer mediatisierten Gesellschaft insbesondere ► **Medienkompetenz** (vgl. Schorb 2005; Theunert 2009).

Das Konzept der Aktiven Medienarbeit hat seinen Ursprung in den 1970er-Jahren und steht unter dem Eindruck der damals steigenden Verbreitung von Videotechnik. Diese war in diesem Zusammenhang vom Leitgedanken einer Gegenöffentlichkeit getragen: Medien sollten als Kommunikationsmittel der gesellschaftlichen und politischen Durchsetzung eige-

ner Interessen dienen. Dabei ging es auch darum, Individuen überhaupt erst einen Zugang zur Medienproduktion zu ermöglichen (vgl. Zacharias-Langhans 1977).

Seither haben sich die Rahmenbedingungen Aktiver Medienarbeit vielfach gewandelt. Zurückzuführen ist dies vor allem auf die fortschreitende Mediatisierung. Mit dem theoretischen Konzept der Mediatisierung wird das wechselseitige Verhältnis des Wandels von Gesellschaft und Kultur sowie des Wandels von Kommunikation und Medien bezeichnet (vgl. Krotz 2001). Vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten haben der Stellenwert von Medien und medienvermittelte Kommunikation zugenommen, gleichzeitig haben Informationen und ihre Verarbeitung eine zentrale Position im Gefüge der Ökonomie eingenommen (vgl. Castells 2001). Damit haben Medien zugleich einen großen Stellenwert in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. Wagner/Brüggen 2013).

Im medialen Wandlungsprozess hat eine Veränderung von Massenmedien hin zu personalisierten und sozialen Medien (► **Social Media**) zumindest begonnen. Medienproduktion ist nicht nur technisch deutlich einfacher geworden, fast allen Individuen stehen vielfältige Produktionsmöglichkeiten zur Verfügung: Mit Smartphones, mobilem Internet und sozialen Internetplattformen ist es unabhängig von Zeit und Raum möglich, Medienprodukte unterschiedlichster Art zu erstellen und zu veröffentlichen. Das alltäglich gewordene Statusupdate in sozialen Netzwerken ist technisch von der Publikation einer Webseite kaum zu unterscheiden. Die Trennung von Produzent/-innen und Konsument/-innen löst sich zunehmend auf; gesellschaftliche Kommunikation und Partizipation scheinen grundlegend erleichtert zu sein. Allerdings zeigt sich, dass zwar fast alle Jugendlichen Zugang zu Computern, Smartphones und dem Internet haben, indes jedoch Benachteiligungen hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten bestehen (vgl. BMFSFJ 2013a).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklungen kann das Konzept der Aktiven Medienarbeit weiterhin Gültigkeit beanspruchen: Emanzipation und die Befähigung zu Kommunikation und Partizipation sind weiterhin wichtige Zielgrößen Handlungsorientierter Medienpädagogik. Kommunikative Kompetenz bzw. Medienkompetenz sind dabei eine wichtige Voraussetzung.

2 Prinzipien der Aktiven Medienarbeit

Aktive Medienarbeit ist eine Möglichkeit, auf die Gesellschaft Einfluss zu nehmen, und sie ist zugleich ein Lernprozess. Schell (2003) betrachtet diesen Prozess auf verschiedenen Ebenen. Er nennt drei Prinzipien, die für das Gelingen von Aktiver Medienarbeit wichtig sind und die sich gegenseitig ergänzen sollen: Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit. Auch diese Prinzipien haben weiterhin Gültigkeit; in Teilen ergeben sich jedoch neue Herausforderungen, die neue Akzentuierungen bedingen (vgl. Demmler/Rösch 2014).

2.1 Handelndes Lernen

Dem Lernverständnis Aktiver Medienarbeit liegt eine Auffassung von Sozialisation zugrunde, demzufolge sich die Persönlichkeit des Subjekts in der Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt. Das Subjekt lernt handelnd, indem es sich in einem dialektischen Prozess mit anderen Individuen sowie mit Gegenständen seiner Lebenswelt auseinandersetzt. Dabei werden Erfahrungen gemacht, deren Reflexion Einblicke in Bedingungen und Strukturen sozialer Realität ermöglicht. Darüber hinaus erweitert das Individuum auch sein Wissen und sein Handlungsspektrum. Ausgangspunkt des Lernprozesses sind entsprechend der Lebenskontext sowie die subjektiven Erfahrungen des Subjekts. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Aneignung von Bedeutung: In seinem Grundverständnis sind allen Produkten, die von Menschen gestaltet sind (einschließlich der Sprache), menschliche Fähigkeiten implizit (vgl. Leontjew 1977). Durch praktische oder kognitive Tätigkeiten (also auch Handlungen) der Subjekte werden diese vergegenständlichten Eigenschaften bzw. Gegenstandsbedeutungen durch die Subjekte erschlossen (► **Medienaneignung**).

In Folge der allgemeinen Verfügbarkeit von Möglichkeiten zur Medienproduktion ist diese alltäglich geworden. Kinder und Jugendliche setzen sich vielfach handelnd mit Hilfe von Medien mit ihrer Umwelt auseinander. Im Rahmen Aktiver Medienarbeit geht es daher weniger darum, den Subjekten Medienhandeln zu ermöglichen. Bezogen auf das Prinzip des Handelnden Lernens gilt es vielmehr, an das vorhandene Medienhandeln (auch inhaltlich) anzuknüpfen, Reflektion zu stärken und auf diese Weise Handlungsfähigkeiten und -repertoires zu erweitern.

2.2 Exemplarisches Lernen

Aktive Medienarbeit, die ihre Zielgruppe als Subjekte wahrnimmt, muss auf der inhaltlichen Ebene an den subjektiven Erfahrungen der Individuen anknüpfen, um adäquate Handlungsräume zu eröffnen. In diesen subjektiven Erfahrungen spiegeln sich die gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen wider, was den Subjekten allerdings nicht immer bewusst ist. Mit dem Prinzip des Exemplarischen Lernens (vgl. Negt 1972) werden individuelle Eindrücke mit Informationen über gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen verknüpft und hierdurch eine übergreifende Reflexion sozialer Realität ermöglicht.

Bei der Mehrzahl der gegenwärtig existenten digitalen Kommunikationswege handelt es sich um kommerzialisierte Plattformen. Diese greifen in Kommunikation gezielt ein, um Inhalte adressatengerecht zu gestalten und Nutzungsdaten für die Einblendung von Werbung zu gebrauchen. Kommunikationsdaten werden in einigen europäischen Ländern nicht nur offiziell auf Vorrat gespeichert, sondern von verschiedenen Nachrichtendiensten systematisch gesammelt und durchsucht. Die Subjekte bewegen sich entsprechend in kontrollierten Räumen, womit ihre Publikationsmöglichkeiten und die Möglichkeiten der Gruppenarbeit in Teilen eingeschränkt sind. Bezogen auf das Prinzip des Exemplarischen Lernens gilt es einerseits, die Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang gemacht werden, zu thematisieren; gleichzeitig gilt es, durch die

Bereitstellung alternativer, herrschaftsarmer Kommunikationsmöglichkeiten auf jene strukturellen Umstände zu reagieren.

Aktive Medienarbeit knüpft mit dem Prinzip des Handelnden Lernens an den Problemlagen, Sichtweisen, Interessen und dem Erleben des Individuums an, und ermöglicht es, diese jeweils in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Gleichzeitig erlangen die Individuen in der Auseinandersetzung mit exemplarischen Gegenständen Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie auf andere Bereiche ihrer Lebenswelt übertragen und weiterentwickeln können.

2.3 Gruppenarbeit

Die genannten Prozesse der individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt können durch einen geeigneten Rahmen befördert werden. Das Lernen in der Gruppe ist hierfür unter entsprechenden Rahmenbedingungen besonders geeignet. Eine wichtige Voraussetzung ist die Struktur der Gruppe und der mit ihr ermöglichte kommunikative und interaktive Prozess. Diese sollte möglichst herrschafts- und autoritätsarm sein, was auch den/die Pädagog/-in einschließt. Gleichzeitig sollen interne Probleme der Gruppe immer wieder offengelegt und reflektiert werden (vgl. Schell 2003). Auf diese Weise ist eine Gruppenarbeit möglich, in der sich die Beteiligten solidarisch und kooperativ einen Lerngegenstand erschließen, Erfahrungen reflektieren und so wechselseitig auch individuelle Lern- und Emanzipationsprozesse befördern.

Angesichts der Durchdringung des Alltags mit digitaler Kommunikation differenziert sich der Begriff der Gruppe aus: Während es weiterhin die physisch anwesende Gruppe gibt, die in einem Projekt Aktiver Medienarbeit zusammenarbeitet, eröffnen digitale Kommunikationsarchitekturen zusätzlich Möglichkeiten der Einbindung von Außenstehenden, etwa durch Statusmeldungen, Fotos und Videos. Hierdurch sind in Gruppenprozessen häufig auch Impulse von nicht anwesenden Akteur/-innen von Bedeutung. Auch kann sich Aktive Medienarbeit auf eine online vernetzte Gruppe beziehen oder die medienbasierten Kommunikationserfahrungen der Subjekte einbeziehen.

Im Kern lassen sich die genannten Prinzipien der Aktiven Medienarbeit folgendermaßen zusammenfassen: „Es geht also immer darum, gemeinsam mit anderen selbsttätig Medienprodukte zu erstellen, die auf den eigenen Erfahrungen basieren und darauf abzielen, Gesellschaft mitzugestalten“ (Demmler/Rösch 2014, S. 193). Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit ergänzen sich wechselseitig. Sie wirken als solche ineinander verknüpft auf das Ziel der Emanzipation der Individuen hin, indem sie kommunikative Kompetenz bzw. ► **Medienkompetenz** als ihre entscheidende Voraussetzung stärken.

3 Inhaltliche Schwerpunkte

Da Projekte Aktiver Medienarbeit an den Lebenskontext, die Interessen und Erfahrungen der Beteiligten anknüpfen, haben sie sehr unterschiedliche Inhalte. Idealtypisch lassen sich die im Folgenden skizzierten Schwerpunkte benennen, die in der Praxis in verschiedenen Kombinationen zu finden sind, und die sich gegenseitig ergänzen (vgl. Schell 2003).

3.1 Exploration/Themenzentrierung

Bei diesem inhaltlichen Schwerpunkt setzen sich die Subjekte mit einem Thema der sozialen Realität auseinander und nutzen das Projekt, um dieses Thema unter verschiedenen Aspekten sowie Frage- und Problemstellungen zu beleuchten. Im Rahmen einer Medienproduktion gehört dazu zwangsläufig auch die eigene Positionierung.

3.2 Beschäftigung mit der eigenen Identität und eigenen Erfahrungen

Hier ist der Fokus der Auseinandersetzung ein Thema, das mit der eigenen Biografie/ Identität und den damit verbundenen – vergangenen und/oder aktuellen – Themen zu tun hat. Aktive Medienarbeit bedeutet hier die Aufarbeitung und Reflexion eigener Eindrücke, Positionierungen und Erlebnisse.

3.3 Auseinandersetzung mit Medien und Reflexion eigenen Medienhandelns

Aktive Medienarbeit hat hier ein konkretes Medium bzw. Medienphänomene, ihre Gestaltungs-, Funktions- oder Strukturprinzipien und/oder das eigene Medienhandeln zum Gegenstand. Hierdurch wird eine Reflexion der eigenen medienbezogenen Erfahrungen, Vorstellungen und Handlungsweisen möglich.

3.4 Meinungsäußerung und Partizipation

Bei dieser inhaltlichen Ausrichtung setzen sich die Subjekte mit einem konkreten Gegenstand ihrer Umwelt auseinander, sie beziehen Position und bringen sich explizit in einen spezifischen Diskurs ein. Hier liegt der Schwerpunkt in der Artikulation und Kommunikation eigener Standpunkte und Sichtweisen.

4 Praxisbeispiele und Ausblick

In der Praxis werden Projekte einerseits ausgehend von der Unterscheidung unterschiedlicher Medien kategorisiert, zum Beispiel bezogen auf Audio (► Hörmedien), ► Fotografie, Video/► Film, ► Computerspiele oder ► Internet (Webseiten, Blogs, Social Networks, Publikationsplattformen); es finden sich aber auch Projekte, die Comics, mobile Anwendungen und andere mediale Spielarten in den Mittelpunkt stellen. Andererseits wird in den Projekten der Aktiven Medienarbeit eine zunehmende

Entsprechung der Verflechtung medialer Phänomene (**Medienkonvergenz**) sichtbar. In der Aktiven Medienarbeit werden Videos beispielsweise produziert, um im Netz veröffentlicht zu werden; umgekehrt können Fotos aus dem Netz leicht ihren Platz im Video finden. Dies hat Einfluss auf die inhaltliche und mediale Gestaltung der Produkte, gleichzeitig tritt die Fokussierung auf eine Medienart zugunsten pädagogischer und inhaltlicher Schwerpunktsetzungen in den Hintergrund. Es finden sich zahlreiche Publikationen, die konkrete Beispiele und Praxistipps für eine (auch) konvergenzorientierte Medienarbeit bieten: Rösch et al. (2012) liefern einen allgemeinen Überblick über Ansätze und Modellprojekte, Anfang et al. (2015) geben spezifische Hinweise für die Medienarbeit mit Kindern, Kupser und Pöttinger (2011) stellen Beispiele aus der intergenerativen Medienarbeit vor und Schön et al. (2016) erweitern das Spektrum um informatisch geprägte Projektkonzepte.

Letztere Publikation verweist auf eine Entwicklung in der Handlungsorientierten Medienpädagogik, die auch Einfluss auf die Aktive Medienarbeit haben kann: Durch technische Entwicklungen und insbesondere zunehmend verfügbare, pädagogisch orientierte elektronische und digitale Komponenten, ist es auch für Einsteiger/-innen immer einfacher, verschiedenste informationsverarbeitende Systeme zu entwerfen und umzusetzen. Dies macht zahlreiche Projektansätze möglich, in der sich Elemente aus Medienpädagogik und Informatik ergänzen, und innerhalb derer sich Subjekte Computer und Medien auch von der technischen Seite aneignen können.

Aktive Medienarbeit ist nach wie vor ein zentraler methodischer Ansatz der Handlungsorientierten Medienpädagogik, der in zahlreichen Zusammenhängen mit verschiedenen medialen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Anwendung findet. Gemäß den zugrunde gelegten Prinzipien wird sich die Praxis auch weiterhin entlang der Erfahrungen und Interessen der Adressat/-innen entwickeln und damit immer wieder neue Medien, Plattformen und Inhalte in die Arbeit integrieren können.

Empfohlene Literatur

- Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K./Struckmeyer, K. (Hrsg.): wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München 2015
- Rösch, E./Demmler, K./Jäcklein-Kreis, E./Albers-Heinemann, T. (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit. München 2012
- Schell, F.: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München 2003

► Alter

Anja Hartung-Griemberg

1 Alter und Medien im Kontext der Medienpädagogik

In der medienpädagogischen Forschung und Praxis standen ältere Menschen lange Zeit im Abseits. Das hatte ökonomische Gründe. Bis weit in die 1990er-Jahre hinein wurde das höhere Lebensalter in Bezug auf den Umgang mit Medien lediglich als Residualkategorie abgehandelt. Ausgewiesen als 50+, 60+ et cetera vervollständigte die Gruppe der Älteren die Medien-Statistiken, in denen es im Kern nicht um sie ging. Zurückzuführen ist dies vor allem auf das lang wählende Festhalten an den 14- bis 49-Jährigen als einzig werberelevante Zielgruppe. Mit dem Beginn des kommerziellen Fernsehens in Deutschland (1984) reifte die bisher eher unbedachte Vernachlässigung der Alten zu einer systematischen Marktstrategie. Der Wettbewerbsdruck, der nun entstand, ging mit einer rigiden Zielgruppenfokussierung einher. Hintergrund des Desinteresses ist aber auch das Selbstverständnis der Pädagogik. Während wir heute davon ausgehen, dass Entwicklung, Sozialisation und Bildung lebenslange Prozesse sind, galten die Lebensorientierungen von Erwachsenen und mehr noch von Älteren lange Zeit als ausgebildet und stabil. Gerieten Erwachsene in den Blick der ► Medienpädagogik, dann vorwiegend in ihrer Rolle als Erziehende und damit in ihrer Verantwortung für das Medienhandeln Heranwachsender. Im Unterschied zum thematischen Konnex von Medien und Kindheit/Jugend, der inhaltlich, methodologisch und methodisch varianten- und umfangreich exploriert wird, gibt es keine vergleichbare Forschung zum höheren Lebensalter. Erst seit kurzem finden Ältere angesichts der Auswirkungen des demografischen Wandels und der enormen Mediatisierungsdynamiken verstärkt Beachtung. Die folgenden Ausführungen bündeln thematische Akzente, Kenntnisse und Folgerungen dieser Auseinandersetzung mit Blick auf medienpädagogische Relevanzen und Herausforderungen.

2 Die kulturelle Konstitution von Altersbildern

Jede Auseinandersetzung mit dem Alter hat sich zunächst zu vergegenwärtigen, dass dies kein stabiles Merkmal, sondern vielmehr ein relatives Phänomen ist. Die altersbezogene Selbstwahrnehmung Gleichaltriger im höheren Alter kann in Relation zu Gesundheitszustand und Lebenszufriedenheit erheblich variieren. Und auch in der Fremdwahrnehmung ist die Bestimmung des Alters eine Frage der Perspektive. Aus Sicht eines Zehnjährigen mag ein 30-Jähriger schon sehr alt sein; im Vergleich zu einem 60-Jährigen ist er aber noch sehr jung. In der Kosmetikindustrie gelten 30-Jährige bereits als *altersgefährdet*, wenn sie sich nicht mit den entsprechenden Produkten des Marktes pflegen. Wird

hingegen eine Führungsposition in Wirtschaft, Wissenschaft oder Politik besetzt, dann sind Vertreter/-innen dieser Altersgruppe noch deutlich zu jung. Altersbestimmungen sind nicht unabhängig von gesellschaftlichen Dynamiken, in denen sich die Sphären Politik, Ökonomie, Wissenschaft und Medien eng verzahnen. Im Wechselverhältnis von gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Möglichkeiten haben sich Altersrealitäten über die Jahrhunderte hinweg zudem immer wieder gewandelt. Das Alter als eigenständige Lebensphase zu betrachten, ist historisch gesehen allerdings ein neues Phänomen. Wie Kindheit und Jugend entstand dieses als Konsequenz der Modernisierungsprozesse im ausgehenden 19. Jahrhundert, der Industrialisierung und der damit verbundenen Strukturierung des Lebensalltags einerseits und der Entstehung eines neuen Verwaltungsstaates andererseits. Waren für die Herausbildung der Lebensphasen Kindheit und Jugend insbesondere das Verbot von Kinderarbeit und die Einführung der Schulpflicht maßgeblich, markierte in der Geschichte des Alters die Einführung staatlicher Altersunterstützungsleistungen einen entscheidenden Wendepunkt. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Alter nicht chronologisch (in Relation zur Anzahl der Lebensjahre) definiert, sondern vielmehr biologisch (in Relation zu Leistungsvermögen und Arbeitsfähigkeit; vgl. Cole/Edwards 2005). Alt waren Menschen, wenn sie nicht mehr imstande waren, ihr Dasein aus eigener Kraft zu sichern. Die überwiegende Zahl betagter Menschen musste arbeiten, solange sie dazu körperlich in der Lage war. Eine spezielle Altersmedizin gab es nicht. Ältere Patient/-innen waren von der medizinischen Versorgung häufig ausgeschlossen (vgl. ebd.). Überlieferte Vorstellungen von der Unheilbarkeit altersbedingter Krankheiten galten häufig als allzu willkommene Legitimation der Vernachlässigung alter Menschen. Erst im Jahr 1889 wurde das Alter im Hinblick auf eine staatliche Fürsorgenotwendigkeit diskutiert. Die in diesem Jahr eingeführte staatliche Invaliditäts- und Altersversicherung war allerdings hauptsächlich männlichen Arbeitern zgedacht und wurde erst mit Vollendung des 70. Lebensjahres gezahlt – ein Alter, das weit über der seinerzeit durchschnittlichen Lebenserwartung der Arbeiter lag. Alte waren entsprechend auch weiterhin auf ergänzende, häufig erniedrigende Tätigkeiten angewiesen. Erst die dynamische Kopplung der Renten an die Lohnentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1957 entband das Alter von der Pflicht der Erwerbstätigkeit und schuf damit eine eigenständige Lebensphase.

2.1 Die mediale Konstitution von Alter(n)swirklichkeiten

Wenig überraschend wirkte sich die neue Lebensordnung auch auf Alltagsstrukturen und Mediengewohnheiten aus. Das ► Fernsehen hatte sich Ende der 1960er-Jahre endgültig als zentrales Mediendispositiv etabliert; „die Bevölkerung war bis zu 90 Prozent zum Fernsehpublikum geworden“ (Hickethier 1998, S. 13). Fernsehrouninen und -rituale gewannen eine eigenständige Funktion innerhalb des Lebensalltags vieler Menschen und erreichten vor allem in der nachberuflichen Lebenszeit ein beträchtliches Zeitvolumen. Die Medienforschung und -praxis reagierte auf die hohe Relevanz des Fernsehens im Alter, die etwa in Tagesablauf- und Zeitbudgetstudien sichtbar wurde, nur mehr mit

einer pauschalen Vielseher-Typisierung. Ein erstes ambitioniertes Erkundungsinteresse regte sich hingegen unter gerontologischen Wissenschaftler/-innen. Diese verwiesen auf die aktivierenden und integrierenden Potenziale des Fernsehens im Ruhestand und forderten, dessen psychische und soziale Relevanz empirisch zu erschließen. Im Kontext der Kommunikations- und Medienwissenschaften stieß dies indes auf taube Ohren. Allzu selbstverständlich und unhinterfragt folgten Wissenschaftler/-innen wie Praktiker/-innen der Ideologie des Marktes. Mode, Lifestyle und Werte orientierten sich im 20. Jahrhundert immer stärker am Maßstab der Jugend, deren „konsumptive Generationsqualität“ (Böhnisch 2011) geschätzt und die als „universale und normative Sozialkulturvorgabe“ (Sander 2002, S. 1) die Ausrichtung und Adressierung medialer Offerten immer stärker beeinflusste. Die ausschließliche Fokussierung auf die Jugend löste sich erst in Folge der demografischen Entwicklungen gegen Ende des 20. Jahrhunderts.

Die Alterung der Gesellschaft ist heute als Problematik omnipräsent und wird von den Medien selbst aufwändig inszeniert. Im Bereich der Sozial-, Arbeits- und Bildungspolitik, der medialen Berichterstattung wie auch in weiten Teilen sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnosen werden die Folgen des Wandels nun insofern positiv gewendet, als eine radikale Umformulierung der gesellschaftlichen Bedeutung des Alters behauptet wird. So hinterfragte etwa der fünfte Altersbericht der Bundesregierung die „Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft“ (BMFSFJ 2005). Konstatiert werden die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft älterer Menschen, deren neue Lebensphase weniger von Hilfsbedürftigkeit, denn vielmehr von Tatendrang und gesellschaftlichem Engagement geprägt sei. Auch in den Medien ist das Leitbild des neuen Alters allgegenwärtig. In Talkshows berichten Alte über Erotik, Abenteuerlust und Verwirklichungsbegehren; Spielfilme inszenieren neue Rollen- und Lebensmodelle, Ratgeber- und Gesundheitsformate preisen Aktivität und Körpergestaltung als Rezept für anhaltende Lebensqualität. Die Konsumwirtschaft macht aus der Not eine Tugend und erschließt den wachsenden *silver* oder *graying market*, nicht zuletzt, da dieser „bei noch steigendem Einkommen der Älteren weitaus größere Kaufkraft als der der Jüngeren verspricht“ (ebd., S. 17 f.). Die neue *Sozialfigur* der Alten weckt das (Erkenntnis-)Interesse unterschiedlichster Fachrichtungen, welche die neuen gerontologischen Topoi und medialen Semantiken des Alters zu entschlüsseln suchen. Sozial-, medien- und kulturwissenschaftliche Studien analysieren Alterskonstruktionen im Fernsehen (vgl. z. B. Kessler 2009), in medienübergreifenden Werbeformen (vgl. z. B. Jäckel 2009), in Zeitungen und Zeitschriften (vgl. Nolden-Temke 2006), im Internet (vgl. Blödorn/Gerhards 2005) oder in Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Neuland-Bundus 2004) bzw. Schulbüchern (vgl. Amrhein/Backes/Harjes 2014). Auch die Expertenkommission des sechsten Altersberichtes der Bundesregierung fragte nach den „vorherrschenden Altersbildern“ (BMFSFJ 2010 S. 4). In der resümierenden Zusammenführung einer Sekundäranalyse vorhandener Studien kommen die Autor/-innen zum Ergebnis, dass die Tendenz zugenommen habe „das Alter positiv, fast schon übermäßig positiv darzustellen und es für Anti-Aging- und Verjüngungsstrategien der Wirtschaft zu instrumentalisieren“ (ebd., S. 266). Zugleich

würde die Mehrheit der Studien eine Unterkomplexität und Eindimensionalität medialer Alter(n)swirklichkeiten feststellen. Auffallend seien überdies geschlechtsbezogen ungleiche Altersgruppierungen: So erfolge die soziale Alterszuschreibung vor allem in der Werbung bei Frauen besonders zeitig (bereits mit 30 bzw. 40 Jahren). Weibliches Altern werde medial deutlich negativer bewertet als männliches (vgl. hierzu auch Flicker/Formenek/Gerstmann 2013; Wohlmann 2013).

2.2 Topoi der Beziehung von Medien und Alter(n)

Die skizzierte Eindimensionalität medialer Altersbilder spiegelt sich in den Vorstellungen über das Medienhandeln im Alter. Prototypisch lassen sich drei Topoi der Auseinandersetzung abstrahieren (vgl. Hartung 2016). In Werbeanzeigen für Medienprodukte und -dienstleistungen dominiert das Motiv der Alterseuphorie. Die zeitgenössischen Imperative der Selbstoptimierung, Aktivität und Produktivität im Alter werden hier einerseits mit ästhetischen Lifestyle-Suggestionen und andererseits mit Technikutopien verknüpft. Attraktive Models blicken mit gebräunten Gesichtern strahlend in die Kamera. Die *silver surfer* erweisen sich als neue Allegorie der ewigen Jugend. In harmonischer Einheit mit Computern, Tablets oder Smartphones zeigen sie, dass die technische Ausrüstung des Selbst den irdischen Gesetzen des Alters trotzen lässt. Im Kontext der Medienunterhaltung finden wir vor allem das Motiv der Verspottung des Alters. Ausgehend von einer als Normalität vorausgesetzten Online-Realität werden die medienbezogenen Ängste und Unsicherheiten Älterer hyperstilisiert, das Verhältnis Technik und Alter als komischer Widerspruch aufgeführt. Das Komische erwächst dabei überwiegend aus der Steifheit und Unsicherheit, mit der Ältere sich an den neuen Medientechnologien versuchen. In bildungspolitischen und pädagogischen Zusammenhängen begegnet uns das Motiv der Alterssorge. Das Alter wird hier als Zustand thematisch, der geprägt ist von einem Verlust an Medienkompetenz. Ältere Menschen erscheinen aus dieser Perspektive als Problemgruppe, deren Medienhandeln der erzieherischen Intervention der Jugend bedarf.

Die individuelle und gesellschaftliche Haltung gegenüber älteren Menschen und die damit verbundenen Umgangsformen sind wesentlich durch Altersbilder bestimmt. Einerseits konstituieren Medien auf der performativen Ebene den kulturellen Sinn höheren Alters, etwa durch stereotype Bilder, Symbole oder Narrationen, entscheidend mit. Andererseits bieten Medien älteren Menschen erweiterte Möglichkeiten kultureller und soziopolitischer Teilhabe und schaffen ihnen damit Möglichkeiten, sich zu präsentieren und das Bild vom Alter aktiv mit zu gestalten (vgl. Hartung et al. 2009). Die Orientierung Älterer an medialen Altersrepräsentationen wird besonders offenkundig, wenn im Sinne einer mediengenerationellen Selbstpositionierung (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2015) das auf Medieninnovationen bezogene negative Altersbild das Fremdheitsgefühl bestärkt, mediale Neuentwicklungen seien für Ältere nicht mehr begreif- und nutzbar, oder dem entgegengesetzt der Druck empfunden wird, noch einmal die Schulbank drücken zu müssen, um soziale und kulturelle Anerkennung zu erfahren (vgl. z. B. Sachverständigenkommission 2010).

3 Diversität des Medienhandelns im Alter

Wenn wir davon ausgehen, dass das Alter ein zeithistorisch, kulturell und individuell relatives Phänomen ist, dann lässt sich auch das Medienhandeln in diesem Lebensabschnitt mitnichten auf eine Formel bringen. Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs bzw. der Dauer dieser Lebensphase ist zunächst entscheidend, dass sich das Alter in Folge der früheren Entberuflichung und der steigenden Lebenserwartung seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts erheblich ausgedehnt hat. Es ist damit zunächst eine Lebensphase, die von wechselnden Lebenssituationen und Anforderungen (z. B. Übergang in den Ruhestand, Verlust sozialer Bezugspersonen etc.) sowie physischen und psychischen Voraussetzungen (Gesundheitszustand) geprägt ist. Und sie ist in ihrer interindividuellen Ausprägung zudem höchst disparat, insofern der Lebensalltag auch im Alter von unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen bestimmt wird, die sich ihrerseits in unterschiedlichen Lebensorientierungen und Lebensstilen niederschlagen. All diese Momente haben selbstredend einen Einfluss darauf, welche (handlungsleitenden) Themen den Umgang mit Medien moderieren und welche medialen Praxen im Lebensalltag bedeutsam, verzichtbar bzw. überhaupt möglich sind. Die altersbezogene Rezeptionsforschung, insbesondere die Konsum- und Werbeforschung, reagiert auf diese Diversität inzwischen in der Weise, dass nach jungem/aktivem, mittlerem und hohem Alter gruppiert wird. Für eine tatsächlich umfassende und kontextsensible empirische Sozialforschung greift diese Differenzierung allerdings noch zu kurz (vgl. Kübler 2013). Nur unzureichend wird etwa berücksichtigt, dass Orientierungen, Präferenzen und Handlungsmuster im höheren Lebensalter nicht ohne ihre Vorgeschichte zu verstehen sind. Bezogen auf die Spezifika des Medienhandelns macht Schäffer (2009) diese diachrone Perspektive mit seinem Konzept der *Medienpraxiskulturen* greifbar. Im Anschluss an das wissenssoziologische Generationenkonzept Mannheims (1928) geht er davon aus, dass die Angehörigen einer Generation über strukturidentische Medienerfahrungen zu einer gegebenen Zeit eigenständige Formen und Stile des Handelns mit den zeitgeschichtlich zur Verfügung stehenden Medien ausbilden. Wenn wir davon ausgehen, dass die Kulturhaftigkeit des Menschen stets interkulturell strukturiert ist, so ist Medialität als symbolischer Ausdruck von Wirklichkeitswahrnehmung und -artikulation also auch im Hinblick auf eine Koexistenz differenter generationenspezifischer Medienpraxiskulturen zu verstehen. Der erfahrungsbasierte Umgang mit Medien zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Medien mit zunehmendem Alter wichtige Ressourcen der biografischen Selbstreflexion sind (vgl. Hartung 2010). Als solche offerieren diese nicht nur Gelegenheiten einer nostalgischen Wiederbelebung vergangener Erlebnisse, sondern die mediale Erinnerungsarbeit kann auch neue Zukunftshorizonte öffnen, indem Vergangenheit als Teil der individuellen und gesellschaftlichen Geschichte neu ausgelegt und verarbeitet wird. Nicht zuletzt diese Zusammenhänge zeigen, dass Erfahrungen kein unbeweglicher Sockel sind, der das Leben im Alter in festgelegte Bahnen lenkt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Lebenssituationen auch noch im höheren Lebensalter mit Herausforderungen und Bedürfnissen verbunden

sind, die neue Orientierungen und Lernerfahrungen möglich machen. Deutlich wird dies auch mit Blick auf den Umgang mit neuen Medientechnologien (vgl. Vollbrecht 2015a). Jene Personen, die in ihrer Vergangenheit bereits ausgeprägte Erfahrungen mit wechselnden Medientechnologien gemacht haben, stehen diesen häufig auch im Alter neugierig gegenüber. Andere, die über diese Erfahrungen nicht verfügen und die ihre Bedürfnisse mit den vertrauten Medien bereits gut befriedigt sehen, zeigen sich häufig ablehnend im Sinne einer gefühlten Notwendigkeit, diesen Aufwand noch betreiben zu müssen. Und wiederum Anderen fehlt es zwar ebenso an Erfahrungen, jedoch geht es ihnen weniger um die neue Technik an sich. Entscheidend sind für sie die Teilhabe am sozialen Leben und das Mitreden-Können, speziell zwischen den Generationen. Und schließlich darf nicht übersehen werden, dass sich mit den medialen Entwicklungen auch der Medienumgang im Alter verändert. Wenn gegenwärtig von einem Zuwachs an Internetnutzer/-innen bei den Über-60-Jährigen gesprochen wird, dann wird häufig nicht bedacht, dass es sich hierbei vor allem um den Effekt einer altersmäßigen Verschiebung der Kohorten handelt (vgl. Kübler 2012b). Insofern greifen diese vermeintlichen Zeitdiagnosen nur dann, wenn alles so bleibt, wie es schon heute nicht mehr ist. Denn die mit jenem Altersszenario charakterisierten Individuen reagieren selbst mit einer heute noch „unvertrauten Vielfalt von Lebensverläufen“ (Pasereo 2007, S. 46), mit der „Entfaltung neuer Formen von Diversität“ (ebd.).

4 Selbstbestimmung im Alter durch Medienteilhabe

Die Sorge um die Konsequenzen des demografischen und medialen Wandels (gewachsener Anteil eines nicht erwerbstätigen Bevölkerungsanteils und dessen mangelnde Performanz im Umgang mit medialen Neuerungen) hat umfangreiche Bemühungen zur Folge, Ältere an mediale Entwicklungen heranzuführen. Das in vielen dieser Unternehmungen postulierte Ideal der gesellschaftlichen Teilhabe aber geht nicht selten Hand in Hand mit einem implizit mitgeführten Defizit- und Anschlussdiskurs, in dem der Begriff Medienkompetenz lediglich funktionellen Charakter hat. So fallen viele Veranstaltungsformate einem vereinseitigendem und asymmetrischem Lernverhältnis anheim (z. B. Schüler erklären Senioren das Internet), in dem das vermittelte Funktionswissen überwiegend auf den Bereich der technischen Praxis abstellt (vgl. Schorb 2009a). Schäffter (2000) betont, dass eine solche *Benennungspraxis* auch als *Lernzumutung* empfunden werden kann, da der Lerngegenstand seine Bedeutung erst vor dem Hintergrund altersspezifischer Relevanzstrukturen und Lebenserfahrungen erhält. In diesem Zusammenhang sind auch die Überlegungen Stojanows (2006) aufschlussreich. Zwar beschäftigt sich dieser nicht mit intergenerationellen Bildungsprozessen; seine Analysen berühren jedoch durchaus ein gemeinsames Grundproblem. Er zeigt am Beispiel der interkulturellen Pädagogik, dass diese häufig zusätzliche Missachtungserfahrungen generiert, als sie sich auf eine Semantik des „zwischen zwei Kulturen“ (Stojanow 2006, S. 198) fixiere, die „gegen die Wahrnehmung

der kreativen Bildungs- und Identitätsentwicklungspotenziale" (ebd., S. 192) immunisiere. In seinem Verständnis kann der Prozess der individuellen Wissenskonstitution nur dann gelingen, wenn die an pädagogischen Prozessen beteiligten Akteur/-innen die Erfahrung machen können, dass die Aneignung von Neuem „ein Vehikel der Erweiterung und der Anreicherung der Verhältnisse intersubjektiver Anerkennung ist, an denen er oder sie partizipiert" (ebd., S. 17). Die Autonomie des Subjekts gründe sich vor diesem Hintergrund nicht in der Abstraktion von den je spezifisch kulturellen Erfahrungen, sondern in der „Übersetzung" (ebd., S. 195) dieser Erfahrungen ineinander. Wenn Alter(n)swirklichkeiten von Medien beeinflusst und durch Altersbilder konstituiert sind, so ist es von großer Bedeutung, inwieweit ältere Menschen von ihrem Standpunkt aus medial präsent sind, und damit ein medienvermitteltes Gespräch und ein Verständnis in öffentlicher Auseinandersetzung um Alter(n) ermöglicht wird (vgl. Hartung et al. 2010). Entscheidend dafür ist jedoch, dass nicht das *Fitmachen* für einen gesellschaftlichen Soll-Zustand im Vordergrund steht, sondern die Ermöglichung authentischer Erfahrungen und der aktiven und expressiven Teilhabe an kulturellen Bestimmungen des Alterns. Die didaktische Entsprechung einer solchen Zielperspektive findet sich im Ansatz der *Themenzentrierten Medienarbeit*, der von Schorb und Keilhauer (2010) im Kontext der Jugendmedienarbeit entwickelt und an der Universität Leipzig bezogen auf die generationenübergreifende Medienarbeit weiter elaboriert wurde. Medienkompetenz wird hierbei in unmittelbarer Verknüpfung mit einer Themenbearbeitung eher indirekt gefördert. Es geht also weniger darum, den (technisch-kompetenten) Umgang älterer Menschen mit einem Medienformat zu fokussieren, sondern vielmehr am Artikulations- und Verständigungsinteresse vor dem Hintergrund lebensweltlicher Bedürfnislagen und Handlungsprobleme, aber auch in Bezug auf unterschiedliche Medienpraxiskulturen anzusetzen. Bereits Lüscher (2005) machte darauf aufmerksam, dass das in Generationenbeziehungen eingelagerte Spannungsgefälle nicht nur als Problemkonstellation zu denken ist, sondern dieses zugleich die Erfahrung von und den Umgang mit Ambivalenzen begünstigen kann, die innovative Denk- und Verhaltensweisen inspirieren.

Empfohlene Literatur

- Hartung, A.: Alter(n) als Gegenstand medienbezogener Forschung und Praxis in Deutschland. In: *Medien & Altern*, 01/2012, S. 6-21
- Hartung, A./Schorb, B./Küllertz, D./Reißmann, W. (Hrsg.): *Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld*. Berlin 2009.
- Kübler, H.-D.: Digital immigrants, silver surver – oder digital prudent? Sekundäranalytische Sondierungen über defizitäre und differenzierte Medienkompetenzen der älteren Generationen. In: *Medien & Altern*, 1/2012, S. 51-63

▶ **Ästhetische Bildung**

Franz Josef Röll

Der Begriff Ästhetik ist von dem griechischen Wort *aisthesis* abgeleitet. Ursprünglich bedeutete *aisthesis* Gefühl, Geschmack, Wahrnehmung, Sinnlichkeit und Erkenntnis. Auf diesen weiten Begriff von Ästhetik beziehen sich diejenigen, die Ästhetik als die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung ansehen. Ästhetisch ist demgemäß alles, was unsere Sinne anregt und in uns Gefühle und Empfindungen hervorruft. Ästhetik bezeichnet das Feld der Bezüge des Menschen, die zwischen dessen subjektiver Wahrnehmung und den Eigenschaften der Außenwelt stehen. Unter ästhetischer Bildung wird die Schulung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit verstanden. Dazu gehören auch die reflexive Urteilsfähigkeit, die Stärkung der Erlebnisfähigkeit, das Erleben von Körpererfahrungen (Theater, Tanz), die Persönlichkeitsentfaltung sowie die produktive (künstlerische) Kreativität.

1 Geschichte der ästhetischen Bildung

Eine intensive Nähe zwischen Pädagogik und kreativer Gestaltung, verbunden mit dem Anspruch einer Entfaltung der menschlichen Autonomie und damit auch einer emanzipatorischen Veränderung, lässt sich bei Kant (1723 bis 1804) finden. Bei Kant bietet die Ästhetik die Möglichkeit, sich von den Erwartungen und Zwängen der Außenwelt freizusetzen. Kant sieht in der Ästhetik einen spezifischen Ausdruck einer autonomen Aktivität. Ästhetische Tätigkeiten können nach dessen Auffassung auf die Selbstbestimmung des Menschen einwirken, damit die Befreiung aus Beschränkungen begünstigen und damit autonome Handlungspotenziale eröffnen.

Besonders prägend war Schillers Programm einer ästhetischen Erziehung, das er unter dem Eindruck der Französischen Revolution in der Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* in einer Reihe von Briefen (1795/1948) konkretisierte. In dem idealen Konstrukt eines anzustrebenden ästhetischen Zustands sah Schiller die Chance, sich als Vernunftwesen zu entfalten, ohne gleichzeitig seine Natur unterwerfen zu müssen. Von seinem natürlichen Charakter gelange der Mensch nur über den ästhetischen Zustand zu einem moralischen Charakter. Bei Hegel werden die ästhetische Produktion und die damit verbundene Reflexion als ein persönlicher Selbstklärungsprozess verstanden, der die Suche nach *Selbstverwirklichung* begünstigt.

Zu Beginn des 20. Jahrhundert entwickelte die Reformbewegung mit der *Kunsterziehungsbewegung* ein neues Verständnis von Ästhetik und Kunst. Es gelang ihr, zu einer Demokratisierung des Ästhetischen beizutragen. Kunst und Leben wurden aufeinander bezogen. Das aus dieser Diskussion hervorgehende Konzept des *Bauhauses*

hat bis heute nachhaltige Wirkung. Aufgrund der Funktionalisierung der Kunst im deutschen Faschismus und im Stalinismus konzentrierte sich die ästhetische Bildung der schulischen und außerschulischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg vorwiegend auf *musische Erziehung*. Die *unverdorbene* kindlich-ästhetische Ausdrucksfähigkeit, fern von deren kultureller Alltagsrealität, stand im Vordergrund.

Gegen die Gesellschaftsabstinenz des traditionellen Kunstunterrichts und die gesellschaftliche Funktionalisierung der ästhetischen Erfahrung waren Ende der 1960er-Jahre kunstdidaktische Konzepte gerichtet, die den Gegenstandsbereich der ästhetischen Bildung über die Kunst hinaus in den sozialkulturellen Alltag trugen. Ehmer (1971) verstand die ästhetische Bildung als Befähigung zur *visuellen Kommunikation*. Damit verband er vor allem ein ideologiekritisches Analysekonzept im Umgang mit der (audio-)visuellen Kultur. Die Annäherung beider Konzepte in den 1970er- und 1980er-Jahren (subjektive Erfahrung und kritische Analyse) hat sicherlich dazu beigetragen, dass die ästhetische Jugendbildung und die Jugendkulturarbeit sich verstärkt mit ästhetischer Bildung auseinandersetzen. Die Rezeption der Postmoderne-Debatte – insbesondere durch Welsch (1990) – öffnete den Blick auf die Relevanz des Ästhetischen in Gesellschaften, deren Kommunikation in hohem Maße durch alphanumerische und audiovisuelle Zeichen geprägt ist.

2 Ästhetische Erfahrung

Ästhetische Erfahrungen bilden den Kern der ästhetischen Bildung. Sowohl bei der Wahrnehmung ästhetischer Objekte und Phänomene als auch durch produktive Gestaltung lassen sich ästhetische Erfahrungen machen. Ästhetische Erfahrungen bedürfen keiner spezifischen Lernumgebung, sie können in der Lebenswelt gemacht werden. Wichtige Strukturelemente der ästhetischen Erfahrung sind Überraschung und Genuss. Das mit Hilfe der Sinne gewahr werdende Unerwartete, die Aufnahme überraschender Eindrücke führt mit dem ästhetischen Reiz zu Korrekturen bisheriger Annahmen von Wirklichkeit. Die genussvolle Identifikation, die von der Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht, führt dazu, *Neues* lustvoll zu erleben und begünstigt dadurch „den Genuß erfüllter Gegenwart“ (Duncker 1999, S. 15).

Vornehmlich aktualisieren sich ästhetische Erfahrungen in (be-)greifbaren Handlungskontexten. Sie stehen im Kontext soziokultureller Aneignungsformen. So eröffnen aktuell interaktive Anwendungen (► **Social Media**, Smartphone) neue Möglichkeiten, die Welt wahrzunehmen und mit ihr in Beziehung zu treten. Kennzeichnend für die ästhetischen Erfahrungen ist somit auch die Vermischung von Kulturaneignung und Kulturproduktion.

Die Erfahrungen im Umgang mit den unterschiedlichen Medien lösen implizit Lern- und Erfahrungsprozesse aus. Foucault (1926 bis 1984) spricht von einem prä-

diskursiver Bedeutungsüberschuss der Apparatur als Teil der Botschaft. Die Gesamtheit von Vorentscheidungen, innerhalb derer sich die Diskurse, die sozialen Interaktionen und die ästhetischen Erfahrungen entfalten können, werden demgemäß beeinflusst durch das jeweilige Medium, das benutzt wird (Buch, Radio, Fernsehen, Internet oder Social Media).

2.1 Ästhetische Bildung als Instrument der Selbsterkenntnis

Die Thematisierung von Sinnfragen wird besonders durch den ästhetischen Produktionsprozess ausgelöst. Dies gelingt allein schon deswegen, weil das menschliche Wahrnehmungsverhalten nie von Nutzlosigkeit geprägt ist, und die ästhetische Erfahrung einer Grundform menschlicher Erfahrung entspricht sowie immer interessegeleitet ist (vgl. Dewey 1934/1980). Dem ästhetischen Lernprozess kommt die Funktion zu, bisherige Welt-Deutungen zu überprüfen, andere Aneignungen von Wirklichkeit kennenzulernen und probenhaft auszuleben. Ästhetische Bildung und Handeln gehen somit über die Nachahmung hinaus, sie lassen sich als Modus verstehen, sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer neu zu erleben.

Die ästhetische Auseinandersetzung mit selbst produzierten Medien wird zum Katalysator einer Auseinandersetzung mit den bisherigen subjektiven Welt-Deutungen (Bewusstwerdung innerer Wahrnehmungskonstrukte). In anschaulicher Weise eröffnet der ästhetische Bildungsprozess einen erweiterten Verhaltensspielraum zu den bisherigen Lebenserfahrungen. Ästhetische Ausdrucksformen sind Momentaufnahmen; sie fixieren nicht, sie geben eher Anstöße und repräsentieren innere Befindlichkeiten. Insbesondere gelingt es mittels ästhetischer Lernprozesse, das Fremde nicht als fremd zu deuten. Ästhetisches Lernen führt auf sinnlicher und sinnenorientierter Ebene zum bewussten Erlebnis der perspektivischen Wahrnehmung. Die Eingeschränktheit, die Subjektivität und die Formiertheit des eigenen Wahrnehmungsprozesses werden über ästhetisches Lernen bewusst.

Die Illusion, die wahrgenommene Welt als universelle Wahrheit anzusehen, wird auf spielerische und lustvolle Form zertrümmert, ohne die Identität des Einzelnen zu zerstören. Beim ästhetischen Lernen geht der Verlust an universellen Deutungsmustern (Universum) einher mit der Erfahrung der Multioptionalität von Seh- und Handlungsoptionen (Multiversum). Der ästhetische Umgang mit Medien wird zum Katalysator einer Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, den subjektiven Welt-Deutungen und den jeweils benutzten Medien. Das Ästhetische Denken wird zum „interface“ (Zacharias 2001b, S. 105) bzw. zur Schnittstelle zwischen Subjekt und Welt, Mensch und Natur und Individuum und Gesellschaft.

2.2 Ästhetische Bildung als Analyse- und Erkenntnisinstrument

Jeder Gegenstand, jedes Bild hat neben seiner Mitteilungs- auch eine symbolische Bedeutung. Symbole dienen dazu, das Unsichtbare begreiflich zu machen. Aus diesen Gründen kommt es in allen Bereich des sozialen Lebens zur Indienstnahme von

Symbolik durch partikulare Interessen. Werbung, Religion und Politik und neuerdings die Medienindustrie verstehen es, Bilder als Vehikel für ihre Botschaften und zur Meinungsbildung zu instrumentalisieren.

Der ästhetischen Bildung kommt daher als Analyse- und Erkenntnisinstrument eine Schlüsselfunktion bei der Interpretation und Identifikation dieser symbolischen Botschaften zu. In einer immer stärker ästhetisch geprägten Kultur (vgl. Welsch 1993) wird ästhetische Bildung, also auch die Kompetenz, die symbolischen Botschaften mittels ästhetischer Instrumentarien zu dekodieren, zu einer Schlüsselqualifikation. Die Kenntnis ästhetischer Formsprache und deren Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten befähigt nicht nur zur komplexeren Wahrnehmungsfähigkeit, der Entzifferung von Zeichensystemen, sondern auch zur kommunikativen Kompetenz (► **Medienkompetenz**), einer wesentlichen Ausgangsbedingung für eine emanzipatorische und aufklärerische Erziehung.

2.3 Ästhetische Bildung als Handlungsraum

Mit Medien können Sinneseindrücke festgehalten werden. So kann die Lebenswelt, die jeweils subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit, mit einer über Symbole vermittelten Wahrnehmungswelt konfrontiert werden. Beabsichtigt ist dabei, mit Hilfe der ästhetischen Bildung über die Deskription des Vorhandenen hinauszukommen, um die Strukturen der Lebenswelt besser verstehen zu lernen. Die aktuelle Lebenserfahrung soll unter einem neuen Gesichtspunkt, mit einem anderen Standpunkt rekonstruiert, die Stabilität des Selbst gestärkt und die sinnliche Kraft gemeinschaftlichen Lernens und Lebens gespürt werden. Während das subjektive Erleben des Lebensraums meist einem spontanen Agieren im Bewusstseinsstrom entspricht, so dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Amalgam verschmelzen, wird durch das Bewusstwerden der visuellen Deutungsmuster der Schein der allumfassenden Wahrnehmung der Außenwelt durchbrochen. Die mediale Beschäftigung mit der Lebenswelt führt zum Erleben der Differenz zwischen dem Wissen und Wahrnehmen des Ichs und der vorhandenen Außenwelt. Die Wahrnehmung der Evidenz des vertrauten Umfelds und dessen Denk- und Handlungsmuster werden irritiert.

Da die Erweiterung des bisherigen Bewusstseins, des bisherigen Standpunkts vornehmlich durch die eigenständige Erkundung erfolgt, führt dies nicht zu einer Blockade, sondern zu einer höheren Bereitschaft, sich bisher nicht Wahrgenommenem zu öffnen. Die oft verfestigte Verselbstständigung der lebensweltlichen Perspektive wird aufgebrochen. Das bisher nicht Wahrgenommene wird wie eine archäologische Entdeckung des eigenen Selbst erlebt. Leben wird als gestaltbarer Raum erlebt, der Projektionen, Entwürfe erlaubt. Weil ich eine bestimmte Erfahrung gemacht habe, verbinde ich mein Tun mit Plänen und Absichten. Der bewusste Prozess des Wahrnehmens meiner selbst wird geschärft und die Vergangenheit wird zu einer vergangenen Erfahrung. Die Gegenwart wird in einer intensiveren Präsenz erlebt. Die Erfahrungen der Konfrontation der Lebenswelt mit einer ästhetischen Erfahrung führen zu einer

Transformation der bisherigen Aneignung von Wirklichkeit. Die Lebenswelt wird aus einer anderen Perspektive kennengelernt, die bisherigen Deutungsmuster werden erweitert und die Motivation, das eigene Leben bewusster wahrzunehmen, wird gefördert. Ästhetische Erfahrungen legen nicht fest, da es sich bei ihnen immer um Momenterfahrungen handelt. Sie geben Impulse. Nach jedem gelungenen ästhetischen Entwurf entsteht das Bedürfnis nach Erweiterung.

Empfohlene Literatur

- Müller, H.-R.: Ästhetische Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 91-105
 Röhl, F. J.: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/M. 1998
 Welsch, W. (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993

► Außerschulische Medienarbeit Günther Anfang & Kathrin Demmler

Die außerschulische Medienarbeit ist wie die außerschulische Jugendarbeit in erster Linie durch ihre Freiwilligkeit gekennzeichnet. Nicht nur bei den methodischen Ansätzen und dem Einsatz alternativer Lehr- und Lernmethoden, sondern auch bei den Zielsetzungen unterscheidet sie sich vom schulischen Lernumfeld. Im Mittelpunkt außerschulischer Medienarbeit stehen Ziele non-formaler Bildung, die neben der Freiwilligkeit noch Ganzheitlichkeit und Prozessorientiertheit umfassen. Außerdem stehen diese Angebote grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Sie sind als partizipative Projekte dazu ausgerichtet, die Beteiligten in ihrer Rolle als aktive Subjekte zu bestärken. Außerschulische Medienarbeit nimmt somit die Adressatinnen und Adressaten als Subjekte ernst und berücksichtigt die Lebenserfahrung und Lerninteressen der Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung von medienpädagogischen Angeboten. Die primäre Orientierung an der Lebenswelt unterscheidet die Zielsetzungen außerschulischer Medienarbeit und schulischen Lernens. Die im schulischen Bereich zugrunde liegenden formalen Bildungsstrukturen stellen den Gegenstand und nicht das Subjekt in den Mittelpunkt. „Das Prinzip der Freiwilligkeit, das diesen Bereich fundamental vom Zwangsaggregat Schule unterscheidet, sorgt dafür, dass Adressatenorientierung kein Soll, sondern ein Muss jedweder pädagogischen und damit auch der medienpädagogischen Arbeit ist“ (Schorb 1999, S. 405). In der

handelnden Auseinandersetzung mit Medien soll dabei eine kritische Reflexion der eigenen Handlungsmuster angeregt und eine Auseinandersetzung mit der Medienrealität und den eigenen Sehgewohnheiten gefördert werden. Darüber hinaus sollen die Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, Medien als Werkzeug und als Mittler einzusetzen. Sie lernen, die eigenen Interessen zu erkennen und diese kreativ umzusetzen. Dabei spielt die Erstellung eines medialen Produkts eine wichtige Rolle, da diese wesentlich dazu beiträgt, das Selbstwertgefühl der jugendlichen Produzentinnen und Produzenten zu stärken. Das Spektrum der Angebote außerschulischer Medienarbeit reicht von rezeptiven bis aktiven Medienprojekten. So können außerschulische Medienprojekte sowohl rezeptiv zur Analyse von Medienangeboten (Film, Fernsehen, Internet) als auch aktiv in Form von Audio-, Video-, Foto- oder Multimediaprojekten durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang geht es immer um eine ganzheitliche Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz, weshalb außerschulische Medienarbeit in der Regel auch in Form von Projekten stattfindet.

1 Rezeptive Medienprojekte

Die Rezeptive Medienarbeit hatte in Zeiten der Spielstellenarbeit in den 1970er- und 1980er-Jahren vor allen in den Jugendzentren Konjunktur. Gezeigt wurden 16mm-Filme und später Videofilme, die Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit Themen anregen sollten, die für sie von Bedeutung sind. Ziel dieser außerschulischen Medienarbeit war es, die kritische Mediennutzung zu fördern und Alternativen zu den kommerziellen Angeboten der Kinos anzubieten. Rezeptive Medienprojekte waren allerdings häufig mit aktiven Medienprojekten verbunden. Die Filme boten Anlässe, sich über ein Thema zu informieren, um dann in Form von eigenen Videoproduktionen selbst zum jeweiligen Thema Stellung zu beziehen. Im Zuge der Digitalisierung des Filmangebots und des Verschwindens des 16mm-Films wurde die Spielstellenarbeit Ende der 1980er-Jahre jedoch eingestellt und führt seitdem eher ein Schattendasein im Rahmen vereinzelter außerschulischer Filmangebote und jugendpolitischer Filmwochen, während die Rezeptive Medienarbeit in den Schulen vor allem durch die Angebote des Netzwerks *Vision Kino* Anfang 2000 wieder an Bedeutung gewonnen hat. Ziel von *Vision Kino* ist es „die Filmkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken und sie gleichzeitig für den Kulturort und originären Rezeptionsort des Films, das Kino, zu sensibilisieren“ (Vision Kino 2016). Damit fördert das Angebot in seinem Grundgedanken nicht nur die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Kinobetreiberinnen und -betreiber.

2 Aktive Medienarbeit

Aktive Medienarbeit spielt in der außerschulischen Medienarbeit von Anfang an eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zur Rezeptiven Medienarbeit, bei der es in erster Linie um die kognitive Aufarbeitung von Medienerlebnissen geht, zielt ► **Aktive Medienarbeit** auf die produktive und kreative Nutzung von Medien ab. Sie hat sich geradezu als „Königsweg“ (Anfang 2015) außerschulischer Medienarbeit erwiesen, denn hier können Jugendliche Medien selbst in die Hand nehmen und sich ausdrücken. Im Vordergrund Aktiver Medienarbeit steht die Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen und -erfahrungen sowie Medienprodukten und -institutionen. Mit Hilfe Aktiver Medienarbeit sollen Jugendliche Medien für sich in Dienst nehmen, und eigene Interessen und Themen artikulieren. Somit dient Aktive Medienarbeit dazu, die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit von Jugendlichen zu erweitern, und sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Themen zu bearbeiten, darzustellen und in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Alle Medien, also Radio und Audio, Video und Film, Zeitung und Printprodukte sowie Internet und Computer kommen im Rahmen Aktiver Medienarbeit zum Einsatz. Ziel ist es, eigene mediale Produkte zu erstellen und diese zu veröffentlichen.

3 Anbieter außerschulischer Medienarbeit

Die Umsetzung außerschulischer Medienprojekte wird häufig von Medienzentren initiiert und organisiert, die sich in Gestalt frei arbeitender Einrichtungen im Netzwerk *FRAME* organisiert und zusammengeschlossen haben. Als außerschulische Medienzentren existieren sie im deutschsprachigen Raum seit den 1960er-Jahren. Sie entstanden parallel zu den freien und autonomen Videowerkstätten und haben sich zu fachspezifischen Serviceeinrichtungen für die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfelder entwickelt. Eines der ältesten unabhängigen Medienzentren im deutschsprachigen Raum ist das Jugendfilmstudio Berlin, das von 1963 bis 1995 mit einem professionell ausgestatteten Studio junge Leute bei der Filmproduktion unterstützte. Gedreht wurde auf 16mm, da es in den 1960er-Jahren noch kein Video gab. Ab Mitte der 1970er-Jahre setzte sich jedoch das Medium Video durch und revolutionierte die Möglichkeiten der Medienarbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen. In dieser Zeit wurde auch die außerschulische Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen entdeckt. In der Folge entstanden in anderen Städten Medienzentren wie das *mpz – Medienpädagogik Zentrum Hamburg*, das 1973 gegründet wurde, und das *jfc Medienzentrum* in Köln, das es seit 1976 gibt. Während im Mittelpunkt der Arbeit des *mpz* eher die politische Bildung mit Hilfe von Medien stand, konzentrierte sich die Arbeit des *jfc* zunächst auf die Organisation eines Spielstellenrings von Kinder- und Jugendfilmen, und weitete sich später auch auf den Bereich der Aktiven Medienarbeit aus. Weitere Gründungen

von Medienzentren folgten, wie das *wienXtra-medienzentrum*, das es seit 1978 gibt, oder das *Medienzentrum München*, das 1982 vom Stadtjugendamt München unter der Trägerschaft des *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* eingerichtet wurde. In kleineren Städten wie Nürnberg (*Medienzentrum Parabol*) und Augsburg (*Medienstelle Augsburg des JFF*) wurden in den Folgejahren ebenfalls Medienzentren mit kommunaler Unterstützung eingerichtet. Inzwischen gibt es ein Netzwerk von unabhängigen Medienzentren, dem rund 30 Einrichtungen im deutschsprachigen Raum angehören (vgl. für eine Übersicht aller Netzwerkpartner *frame-info.de*). All diesen nicht schulisch organisierten Medienzentren ist gemein, dass im Mittelpunkt ihrer Arbeit die Aktive Medienarbeit steht, mit dem Ziel, die Medienkompetenz von Kinder und Jugendlichen zu fördern. Vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen werden qualitätsvolle, zielgruppen- und bedarfsge-rechte Angebote für die Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt und realisiert. Diese Angebote sollen Kinder und Jugendliche befähigen, kompetent mit Medien umzugehen, Einsichten in Gestaltungs- und Manipulationsmöglichkeiten zu gewinnen und eigene Medienprodukte herzustellen und zu präsentieren.

4 Aufgabenstellung und Zielsetzung außerschulischer Medienarbeit

Außerschulische Medienarbeit richtet sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche sowie an ehrenamtlich oder beruflich tätige Fachkräfte in der offenen, verbandlichen, kommunalen und gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit. Im Vordergrund der Angebote stehen neben der Beratung und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit die Durchführung von medienpädagogischen Projekten und Veranstaltungen. Im Folgenden sollen diese Aufgabenstellungen näher beschrieben werden.

4.1 Beratung von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften

Eine wichtige Aufgabe außerschulischer Medienarbeit ist die Beratung von pädagogischen Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit bei allen medienpädagogischen Fragestellungen. Dies können sowohl spezielle Fragen zum Jugendschutz sein als auch Fragen zum Medieneinsatz in der Kinder- und Jugendarbeit. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Beratung und Unterstützung von aktiven Medienprojekten mit Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext. Hier kann außerschulische Medienarbeit auf eine lange Tradition zurückblicken und eine Vielzahl von Formen und Möglichkeiten der Aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzeigen.

4.2 Durchführung medienpädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen

Zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit organisiert die außerschulische Medienarbeit Einführungs- und Aufbaukurse zum Umgang mit verschiedenen Medien an. Dabei steht nicht nur die Vermittlung von technischen Kenntnissen im Umgang mit Medien im Vordergrund, sondern vor allem die Frage, wie und in welcher Form pädagogisch mit Medien mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet werden kann. So werden den pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten zum Beispiel Grundlagen der Medienarbeit mit Kindern vermittelt oder den pädagogischen Fachkräften in Jugendzentren Möglichkeiten einer niederschweligen Medienarbeit mit dem Smartphone oder Tablet nahegebracht. Grundlegend für alle Fortbildungsmaßnahmen der außerschulischen Medienarbeit ist das Prinzip der Freiwilligkeit und der Adressatenorientierung. Medien werden dabei als Mittler verstanden, mit denen Kinder und Jugendliche ihre Anliegen und Bedürfnisse artikulieren können und Partizipationsmöglichkeiten eröffnet werden.

4.3 Durchführung medienpädagogischer Projekte

Im Zentrum außerschulischer Medienarbeit steht die Durchführung medienpädagogischer Projekte. Hier geht es neben der Förderung von Medienkompetenz auch darum, Kinder und Jugendliche in ihren kreativen Ausdrucksmöglichkeiten zu unterstützen, sei es im Rahmen von Film- oder Audioprojekten oder als Web 2.0-Werkstatt, bei der die ganze Palette moderner Kommunikation kritisch und kreativ aufgearbeitet werden kann. Vor allem Smartphones und Tablets haben in den letzten Jahren das Repertoire kreativer Möglichkeiten der Medienarbeit erweitert. Im Folgenden sollen die kreativen Potenziale außerschulischer Medienarbeit mit Jugendlichen aufgezeigt werden.

5 Potenziale außerschulischer Medienarbeit

5.1 Von der Filmarbeit zum Handyclip

Filmarbeit als kreative Ausdrucksmöglichkeit findet in der außerschulischen Medienarbeit seit vielen Jahren statt. Eine neue Form, Filme zu produzieren und zu präsentieren, bietet seit einigen Jahren auch das Handy bzw. Smartphone. Kurze Clips, die an andere weitergegeben werden können, kursieren unter Jugendlichen und sind entweder selbst produziert oder aus dem Internet importiert. Zwar ist der Bildschirm des Handys alles andere als filmtauglich, doch geht es hier auch nicht darum, einen abendfüllenden Spielfilm wiederzugeben, sondern Filme zu zeigen, die kurz und prägnant sind, und das Interesse der Adressatinnen und Adressaten wecken. Als niederschwelliges Angebot außerschulischer Medienarbeit haben sich mobile Clips in der Jugendarbeit in den letzten Jahren durchaus bewährt. In der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten bieten diese den Vorteil, dass mit verhältnismäßig wenig Aufwand gedreht und auch mit einfachsten Mitteln