

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

HORST NIESYTO

- ▣ Die neoliberale Politik, die in den letzten Jahren dominierte, läuft darauf hinaus, die sozialen Probleme der „Globalisierungsverlierer“ zu individualisieren. Für Menschen, die nicht genügend materielle, soziale, kulturelle Ressourcen haben und in strukturell benachteiligten Verhältnissen leben, ist es schwierig, die komplexen Anforderungen zu bewältigen. Gerade in Zeiten sozialer und ökonomischer Krisen gewinnen Ideologien der Ungleichwertigkeit an Attraktivität.

Rechtsextremistische Jugendorganisationen setzen geschickt an dem Frust vieler Jugendlicher an, die von den Leistungsansprüchen überfordert sind und deren Fragen nach dem Sinn ihres Lebens unzureichend beantwortet werden. Feindbilder gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen, insbesondere gegenüber MigrantInnen, haben Konjunktur, setzen an Vorurteilen an und verheißten Orientierung und Zusammenhalt durch Ausgrenzung und Diskriminierung anderer Menschen. Jugendliche werden mit Websites, kostenlosen Musik-CDs, Konzerten, Sonnenwendfeiern als „Events mit Unterhaltungswert“ (Glaser/Pfeifer 2007) geködert. Mittels moderner Medien und Lifestyles wird versucht, an latenten und offenen ausländerfeindlichen Haltungen anzuknüpfen und diese in rechtsextremistische Symbol- und Handlungswelten zu lenken. Die Initiative „Gesicht Zeigen!“ weist darauf hin, dass rassistische Übergriffe, Diskriminierung und Gewalt an vielen Schulen in Deutschland auf der Tagesordnung stehen – „Schulen mit einem hohen Anteil von bildungsbenachteiligten Jugendlichen sehen sich mit diesen Problemen verstärkt konfrontiert“ („Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland“ 2009).

Wie können in dieser Situation durch pädagogische Angebote an Schulen andere Erfahrungsräume eröffnet werden, die Erfahrungen von Selbstwert und Selbstwirksamkeit nicht auf Kosten anderer Menschen ermöglichen? Wie können demokratische Handlungsweisen unterstützt und Teilhabemöglichkeiten am sozialen und gesellschaftlichen Leben gefördert werden? Handlungsorientierte medienpädagogische Angebote bieten Chancen für Selbstaussdruck, für Kommunikation, soziale Gruppenarbeit und Partizipation, wenn sie sich für die Lebenswelten Jugendlicher öffnen und Arbeitsweisen praktizieren, die Raum und Zeit für Ausprobieren, Experimentieren und Öffentlichmachen von Erfahrungen lassen.

Der folgende Beitrag¹ geht zunächst auf die Frage sozialer Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung und soziokultureller Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche ein. Ausgehend von dieser Analyse werden auf dem Hintergrund verschiedener Befunde aus medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten konzeptionelle Überlegungen zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik mit Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus dargestellt.

¹ Der Beitrag basiert auf verschiedenen Vorträgen und Veröffentlichungen des Autors aus den Jahren 2008/09, u. a. Vorträge auf dem 21. Kongress der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) am 19. März 2008 in Dresden (AG 47) sowie auf dem Fachkongress „Soziale Ungleichheit – Medienpädagogik – Partizipation“ am 17. Oktober 2008 in Bonn (Veranstalter: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Abteilung Medienpädagogik/PH Ludwigsburg).

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

1. SOZIALE UNGLEICHHEIT UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Die Themen ‚soziale Benachteiligung‘ und ‚soziale Ungleichheit‘ gehören in der Soziologie zu den Kernbereichen soziologischer Forschung und Theoriebildung. Der Soziologe Stefan Hradil versteht unter sozialer Ungleichheit unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten von Personen und Personengruppen an wichtigen materiellen und immateriellen Ressourcen, z. B. Besitz oder Einkommen, höhere Bildung oder hohes Ansehen/ Prestige (Hradil 2001, S. 29 f.). Soziale Ungleichheit beschreibt nach Hradil allgemein eine *relative* Besser- oder Schlechterstellung von Menschen im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang, die mit dauerhaften (vorteilhaften oder nachteilhaften) Lebensbedingungen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verbunden ist (ebd.). Dauerhafte nachteilhafte Lebensbedingungen führen demnach zu sozialer Benachteiligung. Dabei ist immer wieder darauf hinzuweisen, dass Benachteiligung als *strukturelle* Kategorie auf bestimmte Lebenslagen verweist, die Prozesse der Ausgrenzung befördern. Sozial und bildungsmäßig benachteiligte Gruppen sind nicht homogen. Sozialgruppen können stigmatisiert werden, wenn übersehen wird, dass stets individuell unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Benachteiligung möglich sind.

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Analysen zur *Bildungsbenachteiligung* in Deutschland erstellt. Dem letzten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008) sind in diesem Zusammenhang folgende Daten zu entnehmen:

- Betrachtet man die berufliche Ausbildung bei Personen im Alter von 35 Jahren als abgeschlossen, so bleiben 15 Prozent der Bevölkerung dauerhaft ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung und haben damit stark eingeschränkte Integrationschancen auf dem Arbeitsmarkt.
- Zwischen dem Bildungserfolg der Eltern und der Kinder besteht ein deutlicher Zusammenhang, der sich in der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung der Kinder von Akademikern und Nichtakademikern zeigt.
- 83 Prozent der Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss studieren ebenfalls, während dies nur für 23 Prozent der Kinder von Nichtakademikern zutrifft. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund (Bundesregierung 2008, S. XIX).

Diese Zahlen verweisen auf das gravierende Problem der Bildungsbenachteiligung in Deutschland. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert spricht in Zusammenhang mit dem deutschen Schulsystem von einer ‚*Klassengesellschaft*‘: „Die Aufteilung in Klassen ist in Deutschland in der Schule sichtbarer als in anderen Ländern, weil mit den verschiedenen Schulformen soziale Unterschiede institutionalisiert werden, die größer sind als die Unterschiede zwischen Wohngebieten in den USA“ (DIE ZEIT vom 18.9.08, S. 87). Gleichzeitig betont Baumert, dass soziale Unterschiede in keinem Land der Welt völlig eingeebnet werden können. Die Frage sei vielmehr, wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft sich leisten will und ertragen könne.

Diese Frage verweist zugleich auf die *Grenzen* von Bildung und Pädagogik und stellt die Frage nach den Grundlagen und Grundwerten einer Gesellschaft. Solange diese Gesellschaft dem *Primat* der Ökonomie, des Eigennutzes und der Rendite folgt, wird

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

es meiner Ansicht nach keine „Bildungsrepublik Deutschland“ geben – es sei denn eine Bildungsrepublik, deren Ziele und Standards sich eng an ökonomischen Interessen orientieren. Es ist schon erstaunlich, wie schnell im Laufe der aktuellen Finanzkrise mehrmals öffentliche Mittel in Milliarden-Höhe in das bundesdeutsche Bankensystem gepumpt wurden – Mittel, die vom Steuerzahler finanziert werden bzw. deren Risiko der Steuerzahler tragen muss. Vergleichbare Vorgänge gibt es im Bereich der Bildungs- und Sozialpolitik nicht. Dies, obgleich die Notwendigkeit und die Dringlichkeit der Beseitigung einer massiven Bildungsungerechtigkeit im deutschen Bildungswesen seit mehreren Jahren evident ist.

Mit der Tatsache der Bildungsbenachteiligung sind in sogenannten *Risikomilieus* weitere Faktoren verknüpft, die strukturelle Benachteiligungen verschärfen. So formulierte beispielsweise der 11. Jugendbericht bereits 2002: „Die sozioökonomische Situation von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur durch ihre Versorgung mit existenziellen Gütern bestimmt. Zweifelsohne sind Mangelernährung, problematische Gesundheitszustände, schlechte Versorgung mit Wohnraum, Aufwachsen in so genannten ‚belasteten Stadtteilen‘ oder unzureichende Kleidung nach wie vor wichtige Indikatoren für Problemlagen.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 144). Es geht nicht allein um Formen soziokultureller Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung, sondern um die Häufung sozioökonomischer *und* soziokultureller Problemlagen.

Inwieweit sind nun Formen von Benachteiligungen auch im Bereich der *Mediennutzung* zu beobachten? Inwiefern handelt es sich dabei nicht um Benachteiligung, sondern zunächst einmal um soziokulturelle Unterschiede? Im Folgenden konzentriere ich mich auf das Themenfeld Digital Divide, das in den vergangenen zehn Jahren an Bedeutung gewann.

2. MEDIENNUTZUNG UND DIGITAL DIVIDE

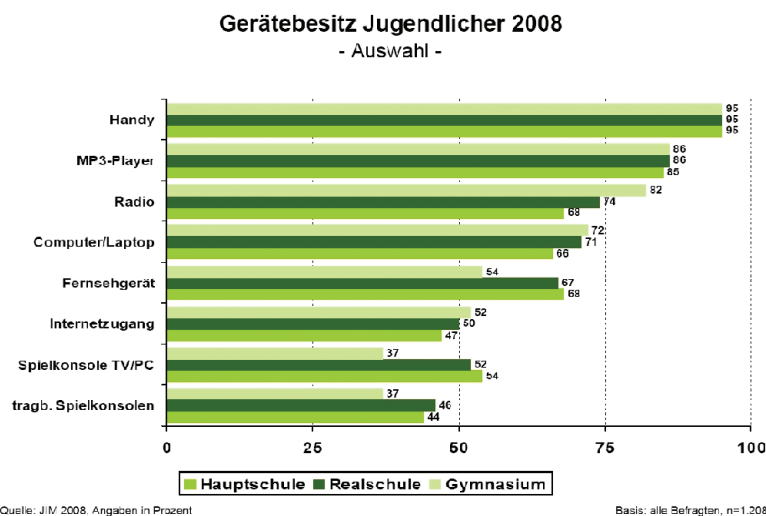
2.1 Zugang zu digitalen Medien

Die Debatte um Digital Divide bezog sich zu Beginn, also in den 1990er Jahren, primär auf die Frage des *Zugangs* zu den digitalen Informationstechnologien. Moser wertete internationale Studien zum Thema ‚Digital Divide‘ aus. Er verwies u. a. auf Analysen von Holloway/Valentine, die z. B. für Großbritannien feststellten, dass im Jahr 2000 nur 27% der Haushalte mit schlecht ausgebildeten Personen Zugang zum Internet hatten – verglichen mit 78% der gut Ausgebildeten (Holloway/Valentine 2003, S. 23).

Ähnlich kamen Livingstone/Bober – ebenfalls für Großbritannien – zum Schluss, dass der sozio-ökonomische Status sich stark zugunsten der Mittelklasse auswirke. Dies betreffe insbesondere auch die Breitband-Verbindungen zum Internet (vgl. Livingstone/Bober 2004, S. 12 f.). Diese und andere Analysen – auch in Deutschland – führten zu der Konsequenz, dass man sich durch Computerausstattungen insbesondere an Schulen aber auch in anderen Feldern erhoffte, Menschen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus besser zu erreichen, um dadurch ihre Partizipationschancen an den digitalen Technologien zu erhöhen.

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Bezüglich des *Zugangs* zu digitalen Medien zeichnet sich nun in den letzten Jahren eine enorme Veralltäglicung insbesondere bei Jugendlichen ab. Dies zeigen u.a. Befunde der repräsentativen JIM-Studie 2008 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008). Danach ergibt sich bezüglich des Gerätebesitzes und speziell des Internetzugangs von Jugendlichen folgendes Bild:



Trotz einer Angleichung beim Gerätebesitz und beim Zugang zu digitalen Medien bei Jugendlichen mit unterschiedlichem formalem Bildungshintergrund ist nicht zu übersehen, dass in Zugangs- und Ausstattungsfragen nach wie vor Unterschiede bestehen. Es war der Medienpädagogische Forschungsverbund selbst, der in der JIM-Studie 2005 entsprechende Daten erhob und eine schlechtere Ausstattung und schlechtere Zugänge an Grundschulen und an Hauptschulen sowie deutlich geringere Erfahrungen mit medialen Eigenproduktionen bei Hauptschülern feststellte (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2005, S. 57).

Neuere Offline-/Online-Studien verweisen ebenfalls auf soziokulturelle und bildungsbezogene Unterschiede. So stellte ein Teilbericht der *ARD/ZDF-Online-Studie 2007* fest, dass „immer noch 56 Prozent aller Personen mit Volksschul- bzw. Hauptschulabschluss offline [sind], bei denen mit Abitur sind es nur 10 Prozent“ (Gerhards/Mende 2007, S. 380). Die *ARD/ZDF-Online-Studie 2008* sowie internationale Studien betonen vor allem die medienkulturelle Kluft zwischen den *Generationen*: altersbedingte Nutzungsunterschiede seien derzeit von größter Bedeutung (u.a. Eimeren/Frees 2008, S. 344). Die *ARD/ZDF-Online-Studie 2008* präzisiert allerdings in einem Beitrag von Gerhards/Mende, dass neben den ab 60-Jährigen die Gruppe der nicht Berufstätigen und die Gruppe der formal niedriger Gebildeten die größten Offliner-Gruppen ausmachen. Zu der Gruppe der formal niedriger Gebildeten zählt die Studie immerhin aktuell 14,84 Millionen Menschen in Deutschland. Die Studie stellt fest, dass die großen Gruppen der nicht Berufstätigen und der formal niedriger Gebildeten „voraussichtlich auch in den kommenden Jahren in übergroßer Mehrheit ‚offline‘ bleiben werden“ (Gerhards/Mende 2008, S.365).

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Bezüglich des Bildungsaspekts wird der Unterschied auch in den Befunden des
(N)Onliner-Atlas 2008 deutlich:

14 bis 49 Jahre (Angaben in %)	Basis	Onliner	Nutzungsplaner	Offliner
Schüler	3.082	95,0	3,0	2,0
Volksschule ohne Lehre	2.000	68,2	9,2	22,6
Volksschule mit Lehre	6.765	77,1	7,2	15,7
weiterbildende Schule, ohne Abitur	10.191	85,1	5,5	9,4
Abitur, Hochschulreife, Fachhochschule	3.363	95,2	2,1	2,7
abgeschlossenes Studium	2.871	97,2	1,2	1,6

Zur hohen Zahl der Offliner mit geringer formaler Bildung stellt die Studie fest:
„Anders sieht die Lage jedoch bei denjenigen aus, die lediglich eine geringe formale
Bildung besitzen. Hier steigt der Anteil der Onliner zwar stetig an und liegt jetzt bei
knapp 50 Prozent. Doch dieser Zuwachs, im Wesentlichen in der Altersgruppe zwi-
schen 14 und 49 Jahre, ist weniger getrieben durch die Möglichkeiten der Informations-
recherche im Internet als dem Unterhaltungs- und Konsumangebot“ (2008, S. 7).

Bezüglich des *Zugangs* zu digitalen Medien lässt sich zusammenfassend festhalten,
dass sich bei Jugendlichen mit formal niedriger Bildung Zugänge zu digitalen Medien
im Laufe der vergangenen 10 Jahre verbessert haben. Hier ist künftig zu beobachten,
inwieweit innerhalb der Gruppe der formal niedriger Gebildeten generationenbezogene
Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien zunehmen. Im Fokus der Aufmerksamkeit
sollten weiterhin jene Teilgruppen bleiben, deren Lebenssituation durch eine Häufung
von Problemlagen gekennzeichnet ist. Hier geht es nicht nur um Zugangsfragen, son-
dern vor allem um Fragen der Bedeutung und der konkreten Nutzung digitaler Medien
auf dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation.

2.2 Second Digital Divide

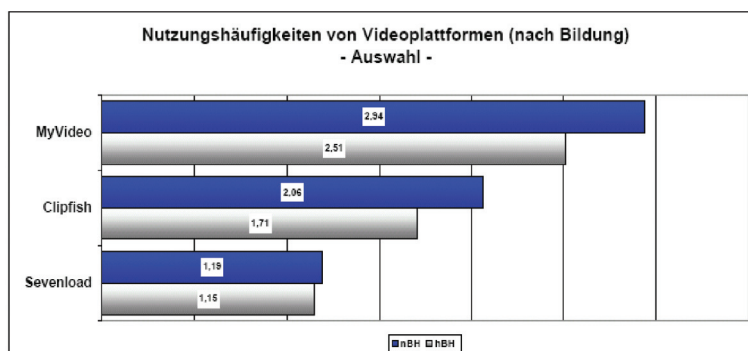
Mit Blick auf die aktuelle Situation und die Web 2.0-Nutzung analysiert Moser in Anleh-
nung an Hargittai (2007) einen ‚*Second Digital Divide*‘: „Nicht der Zugang ist ungleich
verteilt, sondern Unterschiede in der Qualität und Intensität der Nutzung“ (Moser 2008).
Das Interesse konzentriert nicht auf Zugangsfragen, sondern auf die Analyse unter-
schiedlicher Nutzungsbedürfnisse, Aneignungsweisen und Verwendungszwecke. Hierzu
entstanden in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum mehrere Studien,
die Prozesse, Formen und Funktionen der Aneignung digitaler Medien erforschten.
Dabei wurden *soziokulturelle Unterschiede* deutlich. Diese Unterschiede beziehen sich
u.a. auf folgende Punkte:

- Unterschiede bei den Nutzungspräferenzen und der Navigationspraxis,
- Unterschiede bei vorhandenen Lese-, Schreib- und (audio)visuellen Kompetenzen,
- Unterschiede bei der Nutzung von mehr informations- und unterhaltungsorientierten Angeboten.

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

So betonte die *Bielefelder Studie* über „Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund“ die Notwendigkeit, stärker auf den lebensweltlichen, soziokulturellen Hintergrund der Jugendlichen zu achten. Als ein zentraler Befund wird festgehalten, dass die Möglichkeiten der Internetnutzung stark mit den Ausgangsbedingungen der NutzerInnen und deren sozialem Kontext im ‚real life‘ zusammenhängen. Für die Nutzung, Beteiligung und Bildungsprozesse sei es wichtig, die unterschiedlichen Ressourcen zu berücksichtigen, die den jeweiligen jugendlichen Nutzern zur Verfügung stehen. Die Forschungsgruppe empfiehlt Interventionen sowohl innerhalb des Internet (zielgruppenbezogene Angebotsgestaltung) als auch außerhalb des Internet (fähigkeitserweiternde Arbeit mit Jugendlichen in Jugendhilfe und Medienarbeit; vgl. Iske u.a. 2007, S. 88f.).

Dem *Medienkonvergenz Monitoring Report 2009* (Schorb u.a.) ist zu entnehmen, dass die Nutzung von Video-Plattformen mit dem Bildungshintergrund korreliert: „Die formal niedriger gebildeten, die männlichen und die jüngeren Befragten schauen sich genauso häufig wie andere Jugendliche Videos an, greifen jedoch breiter auf die verschiedenen weiteren Tätigkeitsoptionen der Videoplattformen zu. Sie nutzen die Möglichkeiten, Videos zu bewerten oder zu kommentieren, andere Nutzer auf bestimmte Videos hinzuweisen, aber auch selbst Videos einzustellen, eigene Profile zu gestalten und sich mit anderen zu vernetzen, deutlich umfassender“ (ebd., S. 35). Diese Medienpraxis lasse aber – so die AutorInnen – „keine Rückschlüsse auf die Qualität der Aneignung von Videoplattformen im Allgemeinen sowie auf förderliche oder problematische Aspekte von Tätigkeitsoptionen im Konkreten“ zu (ebd.). Des Weiteren analysiert der Report, dass es verstärkt die jüngeren, männlichen und formal niedriger gebildeten Befragten seien, „die häufiger auf die *YouTube*-Alternativen *MyVideo*, *Clipfish* und *Sevenload* zugreifen. Der Grund hierfür liege vor allem in „ihrer größeren Affinität zu lustigen, vor allem privaten Videos und ihrer Bevorzugung von deutschsprachigen Videos“ (Schorb u.a. 2009, S. 2). Der Report betrachtet dieses Wahlverhalten auch in Zusammenhang mit der starken Nutzung privater TV-Programme in Deutschland. Ein weiterer Befund verdeutlicht, dass jüngere, männliche und formal niedriger gebildete Befragte eine höhere *Motivation* zum Einstellen von Inhalten auf Videoplattformen haben. Als Gründe werden u.a. eine höhere Affinität gegenüber „witzigen, nutzergenerierten Inhalten“ angeführt (ebd., S. 22). Daten, die aus dem qualitativen Teil des Reports gewonnen wurden, geben laut der Studie Hinweise darauf, dass es „eher die Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund sind, die dem Einstellen von privaten Inhalten ins Internet etwas kritischer gegenüber stehen oder dies als „sinnlos“ betrachten“ (ebd.).



MeMo_VP09; Mittelwerte: Skala von 4-oft, 3-manchmal, 2-selten bis 1-nie
nBH/ hBH: formal niedrigerer/ höherer Bildungshintergrund

Basis: N=3498

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Die Befunde des *Medienkonvergenz Monitoring Report 2009* verdeutlichen soziokulturelle Unterschiede deutlich, die nicht auf soziale Benachteiligung von Menschen mit formal niedriger Bildung hinweisen. Vielmehr zeigen die Befunde, dass Videoplattformen in besonderer Weise Jugendliche mit geringerer formaler Bildung ansprechen. Ein entscheidender Grund scheint in der Möglichkeit zur (rezeptiven wie aktiv-produktiven) Nutzung präsentativ-symbolischer Materialien (Bilder, Musik) in Verbindung mit bestimmten Themenpräferenzen zu liegen. Diese Potenziale für Selbstaussdruck, Information und Kommunikation dürfen aber nicht über die Risiken hinwegtäuschen, auf die der *Monitoring Report 2009* auch hinweist. Zu nennen sind vor allem die „Gefahr, sich in der Angebotsfülle zu ‚verlieren‘“ (Schorb u.a. 2009, S. 38) sowie „gewalthaltige, derb-zynische oder pornographische Inhalte“, die für Jugendliche zum Problem werden können, wenn sie diese Inhalte „nicht verarbeiten können oder gar als Vorbilder annehmen“ (ebd.).

Die *familiären Milieus* und das dort vorhandene Bildungskapital prägen besonders unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen. Darauf hat u. a. Ingrid Paus-Hasebrink in Zusammenhang mit mediensozialisierungstheoretischen Überlegungen und eigenen Medienstudien hingewiesen (Paus-Hasebrink 2006; Paus-Hasebrink & Bichler 2009). Ulrike Wagner und Susanne Eggert fassten in Auswertung einer *Medienkonvergenz-Studie* des JFF die Differenz hinsichtlich des Mediengebrauchs von Jugendlichen mit hohem und niedrigem Bildungshintergrund wie folgt zusammen: „Jugendliche, die in bildungsbevorzugten Milieus aufwachsen und selbst höhere Bildungswege einschlagen, pflegen in der Regel einen vielfältigen und kritisch reflektierten Medienumgang. Sie nehmen insbesondere multifunktionale Medien in vielfältiger Weise in Gebrauch: Neben der rezeptions- und spielorientierten Nutzung schätzen sie Computer und Internet auch als potenzielle Wissens- und Informationsquellen. Sie ziehen Medien heran, um eigene Produkte zu gestalten und um ihre sozialen Beziehungen zu pflegen und zu erweitern. Jugendliche, die in bildungsbenachteiligten Milieus aufwachsen und denen selbst keine höheren Bildungswege eröffnet werden, zeigen häufiger einen primär rezeptions- und konsumorientierten Medienumgang, der zudem oft an einseitigen Inhalten (etwa Actionangeboten) ausgerichtet ist. Sie sind weniger in der Lage, die multifunktionalen Medien als Informations- und Wissenslieferanten heranzuziehen und haben weniger Chancen, die Möglichkeiten zur Kommunikation und Partizipation auszuschöpfen und in ihr alltägliches Medienhandeln zu integrieren“ (Wagner & Eggert 2007, S. 19f.).

Dieses Summary fasst empirische Befunde zusammen, die auf Problemlagen verweisen. So ist seit langer Zeit bekannt – und dies bestätigt die Münchner Studie – dass es bezüglich vorhandener Lese- und Schreibkompetenzen deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungs- und Sozialmilieus gibt (vgl. Groben & Hurrelmann 2002). Diese Unterschiede werden auch bei der Aneignung digitaler Medienangebote sichtbar. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, welche (expliziten und impliziten) Kriterien in die Bewertung der jeweiligen Medienaneignung einfließen. So gibt es z. B. milieuspezifische Informations- und Wissensquellen mit jeweiligen Inhalten und Darstellungsformen. Dies anzuerkennen bedeutet nicht, problematische Medienangebote und Mediennutzungsweisen gering zu schätzen oder zu übergehen. Insbesondere Jugendliche, deren familiäre Verhältnisse schwierig sind, deren Eltern sich wenig um die Entwicklung ihrer Kinder kümmern, bedürfen der Unterstützung bei ihrer Lebensbewältigung.

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Eine weitere Münchner JFF-Studie über *Medienaneignung in Hauptschulumilieus* (Wagner 2008) konzentrierte sich auf HauptschülerInnen und nahm gegenüber der vorigen Studie eine andere Forschungsperspektive ein. Die Studie folgte einem Ansatz, der den Blick stärker auf die persönlichen Ressourcen der Subjekte lenkte, um „ihre Fähigkeiten und Kompetenzbereiche zu entdecken, die abseits formaler Qualifikationen liegen“ (Wagner 2008, S. 23). Die Befunde der Studie zeigten auf, wie HauptschülerInnen und Hauptschüler virtuelle Welten und Web 2.0 nutzen. Deutlich wurden sowohl die Stärken in vorhandenen Wissensbeständen und Kompetenzen, aber auch die Problem- und Risikobereiche. Die Studie arbeitete heraus, was „Medienhandeln ist *soziales Handeln*“ heißt: Das soziale Umfeld ist der Hauptbezugspunkt für das Medienhandeln; soziale Beziehungen werden von den Jugendlichen mittels Medien gestaltet und organisiert; präsentativ-symbolische Ausdrucksformen (vor allem Bilder, Musik) sind Mittel und Ankerpunkt für die Artikulation und Darstellung eigener Bedürfnisse und Themen. Problem- und Risikobereiche wurden am deutlichsten im Bereich der Datenweitergabe beobachtet, z. B. in Zusammenhang mit der Weitergabe des Passwortes als eine Art ‚Vertrauensbeweis‘ zwischen Freunden (Wagner 2008, S. 204).

Diese Befunde verweisen auf eine große Schnittmenge mit Ergebnissen aus Projekten medienpädagogischer Praxisforschung, die den letzten Jahren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurden. Dies betrifft insbesondere den Aspekt ‚präsentativ-symbolische Ausdrucksformen‘: die große Bedeutung von Bildern, Musik und Körpersprache bei Selbstaussdruck und Kommunikation mit Medien (Niesyto 2003, Witzke 2004, Maurer 2004, Holzwarth 2008). Auch die Verknüpfung von Medienerfahrungen mit dem eigenen sozialen Umfeld deckt sich mit Forschungsbefunden aus den Projekten in Ludwigsburg. Diese Verknüpfungen lassen sich theoretisch auch als „jugendkulturelle Symbolmilieus“ fassen: Verbindungen von sozialen Settings der Lebensbewältigung und medienbezogenen Symbolmustern (als medialen Settings; vgl. Niesyto 2002). Die Integration unterschiedlicher symbolischer Ausdrucksformen, ein ‚Medienspiel‘ mit Angeboten, die Möglichkeiten zu Identifikationen, zu Grenzüberschreitungen und zum Ausprobieren jugendlicher Phantasien – diese medienästhetischen Erfahrungspotentiale sind für Jugendliche besonders attraktiv. Diese und andere Potenziale digitaler Medien werden von den Jugendlichen unterschiedlich genutzt. Ihre jeweilige Mediensozialisation findet im Spannungsfeld von unterschiedlichen sozialen Lebenslagen, dem gesellschaftlichen Medienangebot, altersbezogenen Entwicklungsaufgaben und individuell-biografischen Orientierungen statt. Die Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen muss bei der Analyse der jeweiligen Mediensozialisation ansetzen und unterschiedliche soziale Lebenslagen (neben anderen wichtigen Faktoren wie Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft) berücksichtigen. Theorien zur Mediensozialisation und Konzepte zur Medienkompetenzbildung sind deshalb (auch) milieusensibel zu entwickeln.

3. FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ IN BILDUNGSBENACHTEILIGTEN SOZIALMILIEUS

3.1 Theoretische Überlegungen

Eine milieusensible Förderung von Medienkompetenz bezieht sich zunächst einmal auf Themen und Praxen der alltäglichen Lebensbewältigung Jugendlicher und der darauf bezogenen medienvermittelten Formen der Weltaneignung und Identitätsbildung.

Zur Bestimmung von Medienkompetenz gibt es grundsätzlich zwei Zugangsweisen:

- Der Zugang über die individuelle *Mediennutzung und Medienaneignung* und damit verbundener Selbsteinschätzungen zur Medienkompetenz;
- Der Zugang über *gesellschaftliche Anforderungen* und damit verknüpften Medienkompetenz-Definitionen und -Standards.

Diese Zugangsweisen lassen sich jeweils in verschiedene Dimensionen analytisch ausdifferenzieren, z. B. Information/Wissen, Analyse/Reflexion, Kommunikation/Produktion und gesellschaftliche Partizipation (vgl. hierzu diverse Konzepte zur Dimensionierung des Medienkompetenzbegriffs). Meine These ist, dass in der Vergangenheit jeweils eine Seite zu stark betont wurde:

- entweder Vereinseitigungen in Richtung subjekt- und kulturtheoretischer Auffassungen, z. B. Konzepte medialer Selbstsozialisation;
- oder Vereinseitigungen in Richtung einer stark gesellschaftlich-normativen Argumentation.

Interessant ist, dass beide Vereinseitigungen milieubezogene Ressourcen und Unterschiede zu wenig berücksichtigen.

Konzepte zur *Selbstsozialisation mit Medien* (u. a. Fromme u. a. 1998; Müller/Rhein/Glogner 2004) betonen die Eigenleistungen der Individuen im Sozialisationsprozess. Diese Eigenleistungen haben im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte zweifelsohne zugenommen. Die Bedenken gegenüber dem Konzept medialer Selbstsozialisation beziehen sich nicht auf diesen empirisch belegbaren Prozess, sondern auf die begriffliche Fassung dieses Prozesses sowie auf bestimmte Annahmen, die mit dem Konzept verbunden sind (Niesyto 2007). Eine dieser Annahmen betrifft das Postulat einer starken *Autonomie- und Wahlfähigkeit* von Individuen, die als „Selbstsozialisierer“ ihre Mitgliedschaften in verschiedenen soziokulturellen Kontexten selbst wählen und/oder gestalten: „Wählbar sind neben Gegenständen und Symbolen Mitgliedschaften, Beziehungsformen und Werthaltungen, Deutungsmuster und sinngebende Inhalte, deren Vermittlungsinstanzen die Wahnachbarschaften sind“ (Müller/Rhein/Glogner 2004, S. 240). Mein Eindruck ist, dass im Rahmen des Selbstsozialisations-Ansatzes in der Vergangenheit insbesondere die Erhebung und Analyse unterschiedlicher sozialer und lebenslagenbezogener Bedingungen und Ressourcen zu wenig thematisiert wurde. Gerade die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen Handeln scheint ein kritischer Punkt in kulturtheoretisch orientierten Kinder- und Jugendmediestudien zu sein. Dies betrifft insbesondere die Überschätzung der Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber problematischen Medienangeboten und medialen

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Inszenierungsstrategien (vgl. Niesyto 2007). Eher unterschätzt wurde in der Vergangenheit der Einfluss familiärer Sozialisationsbedingungen für jugendliche Mediennutzungsstile sowie die Notwendigkeit milieuspezifischer Ausdifferenzierungen medienpädagogischer Konzepte.

Vereinseitigungen in Richtung einer *normativen* Verengung des Medienkompetenzbegriffs sind vor allem in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Interessen zu beobachten. Zwar dient Medienkompetenz nicht nur der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist gerade heute integraler Bestandteil der Berufsausbildung. Jugendliche, die über zu geringe digitale Medienkompetenzen verfügen, haben große Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt Anschluss zu finden, zumal in nahezu allen Branchen digitale Technologien Einzug halten. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass Ziele und Anforderungsstrukturen von Medienkompetenz nicht von einem Primat wirtschaftlicher Interessen her definiert werden sollten (Niesyto 1998; Kutscher 2009). Entsprechende Kompetenzprofile sind oft sehr technikorientiert, zielen auf Effektivität und Wettbewerbsfähigkeit und unterschätzen die Bedeutung von (digitalen) Medien für Kommunikation, Orientierung und Identitätsbildung (entsprechende Konzepte kamen in der Vergangenheit vor allem aus der Informatik). Weitere Kritikpunkte an normativen Konzepten sind die einseitige Orientierung auf formale Lernprozesse sowie eine Unterschätzung milieubezogener Förderkonzepte.

Aber auch aus der Medienwissenschaft kommende Konzepte wie z.B. die *Wissenskluff-Hypothese* sind bezüglich ihrer Implikationen kritisch zu hinterfragen. Die Wissenskluffhypothese ist eng mit der Vorstellung verbunden, „dass die politische Informiertheit aller als möglichst homogene Informationsverteilung für das Funktionieren moderner Demokratien [wichtig] ist“ (Bonfadelli 2005, S. 10). Was heißt in diesem Zusammenhang „Informiertheit“? Welche Vorstellungen und Qualitätskriterien verbinden sich damit? Es gibt unterschiedliche Formen der „Informiertheit“ in der Gesellschaft, so wie es unterschiedliche Wissensarten und Wissensbestände gibt. Bonfadelli und Vollbrecht verweisen in diesem Zusammenhang auf den *normativen* Aspekt in der Wissenskluffforschung (unkritische Orientierung an Normen der Mittelklasse; vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 88f.). Es ist durchaus eine wichtige Frage, wie sich Menschen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen über gesellschaftlich-politische Fragen informieren, sich selbst Meinungen bilden und an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen. Da lassen sich durchaus ‚Defizite‘ feststellen – übrigens nicht nur in Sozialmilieus mit formal niedriger Bildung. Dennoch bleibt die Frage, was die *Kriterien* für Kompetenz-Definitionen (und damit verknüpfte Zielbestimmungen) sind und wer diese definiert.

Medienkompetenz-Konzepte, so die hier vertretene Auffassung, sollten stärker berücksichtigen, wie die Menschen Medien im konkreten Kontext ihrer Lebenslagen und Lebensbedürfnisse nutzen und welche *pragmatischen* Medienkompetenzen sie hierfür ausbilden. Entgegen der o.g. Vereinseitigungen geht es um ein Verständnis, das die wechselseitige Verwobenheit von individuellen Handlungsmustern und gesellschaftlich-medialen Angebotsstrukturen im Blick hat und die Verarbeitungsleistungen der Subjekte (persönliche, ‚innere‘ Ressourcen) in Zusammenhang mit den jeweils vorhandenen sozialen Lebenslagen und Anregungsmilieus (als ‚äußere‘ Ressourcen) betrachtet.

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

In dieser Perspektive geht es zunächst einmal um Fragen *sozialer Distinktion* in Verbindung mit milieu- und lebensstilbezogenen Mustern der Weltaneignung und Lebensbewältigung. Moser verweist in seinen Analysen über Web 2.0-Praktiken auf Arbeiten von Boyd (2007), die in der Nutzung der Onlineportale *MySpace* und *Facebook* in den USA Aspekte sozialer Distinktion betont: „Soziale Ungleichheiten sind deshalb zu eng gesehen, wenn sie sich allein auf den Faktor ungleich verteilten Wissens beziehen, wie es in der Wissenskluft-Debatte oft erscheint. Kulturelles und soziales Kapital ist jedenfalls nicht zu verwechseln mit der Fähigkeit, sich bestimmtes Wissen anzueignen, sondern es bezieht sich auf Distinktionen wie das Gefühl, welche Leute besser zu einem passen, auf ähnliche Wert- und Präferenzmuster und auf soziale Kontakte – das was in Bourdieus Worten die ‚feinen Leute‘ ausmacht. Soziale Netzwerke werden so zu einer Öffentlichkeit, die wichtig für die Sozialisationsprozesse von Jugendlichen werden“ (Moser 2008). Soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung und Mediensozialisation verweisen nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung und Ungleichheit, sondern zunächst einmal auf *andere* medien- und sozial-ästhetische Muster und Präferenzen.

Aspekte sozialer Ungleichheit in der Mediennutzung werden vor allem dann sichtbar, wenn es um vorhandene (innere und äußere) *Ressourcen* geht, um z. B. kommunikationskulturelle Problemlagen zu bewältigen. Baacke benutzte den Begriff ‚kommunikationskulturelle Problemlagen‘, um insbesondere auf folgende Problemfelder hinzuweisen: Orientierungsdilemma zwischen Medien und Arbeitswelt; Schwierigkeit des Unterscheidens; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; Ver-Oberflächlichung von Wahrnehmungstätigkeiten (Baacke 1997, S. 76ff.). Sich für neue Wahrnehmungsformen zu öffnen, ist das eine; sich *reflexiv* mit Fragen der Optionenvielfalt, Strategien medialer Aufmerksamkeitserregung, der Ver-Oberflächlichung von Wahrnehmung und des Umgangs mit persönlichen Daten auseinanderzusetzen, ist das andere. Wenngleich Studien reflexive, an Wertkategorien orientierte Wahl- und Urteilsprozesse konstatieren (z. B. Marci-Boehncke/Rath 2006), so ist doch davon auszugehen, dass der von Medienangeboten ausgehende Konsum- und Konformitätsdruck und die oft fehlenden familiären Anregungen vielen Kindern und Jugendlichen nur eingeschränkte Möglichkeiten lassen.

Das Bild vom ‚autonomen Rezipienten‘, der Zugriff auf sehr viele mediale Ressourcen hat und in freier Entscheidung daraus gezielt auswählt, mag für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zutreffen. Es gibt aber sehr viele Kinder und Jugendliche, die weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregung und Förderung für einen reflektierten Medienumgang erhalten. Entsprechende Sozialisationskonstellationen verweisen auf ein komplexes Problemfeld, das u. a. der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung analysierte. Dort heißt es in einem Abschnitt über *Medien als Verstärker von sozialer Ungleichheit*, der auf eine Expertise von Theunert (2005) zurückgeht: „Auch wenn der Umgang mit Medien als Bildungsprozess mit zunehmendem Alter zu einer selbständigen Angelegenheit der Jugendlichen wird, so basiert die Verarbeitung der Medienerlebnisse und Medieninformationen auf den sozio-kulturellen Voraussetzungen der jeweiligen Familie. Es geht demnach nicht nur um die Frage der Zugänge zu Medien, sondern verstärkt auch um die Frage danach, wer sich welche Medienangebote auf welche Weise und aus welcher

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Motivlage heraus aneignet bzw. welche Folgen dies für die individuelle Entwicklung und für die gesellschaftliche Partizipation hat. Ist der Medienumgang einer selbst bestimmten und souveränen Lebensführung zuträglich, dann vermehrt die Nutzung von (konvergenten) Medienangeboten die wünschenswerten Effekte informellen Lernens mit Medien, was jedoch mehr für bildungsbevorzugte als für bildungsbenachteiligte Jugendliche zutrifft. Andererseits kann ein konvergierendes Medienensemble bei einem problematischen Medienumgang die negativen Effekte verstärken“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 241).

In dieser Situation ist es erforderlich, medienpädagogische Beratungs- und Förderangebote auszubauen. Notwendig ist die Entwicklung von Förderangeboten, die an den alltäglichen Medienerfahrungen der Jugendlichen ansetzen und ihnen Chancen eröffnen, vorhandene Medienkompetenzen zu vertiefen. Sind dafür an Schulen geeignete Voraussetzungen vorhanden?

3.2 Zur ‚Mittelschichtlastigkeit‘ von (Medien)Pädagogik

Pädagogische Einrichtungen und Konzepte können zur Produktion struktureller Benachteiligungen beitragen. So besteht z. B. im Bereich der schulischen Medienbildung neben der zuvor erwähnten, deutlich schlechteren Medienausstattung an Grund- und Hauptschulen das Problem einer *Kluft* zwischen den medienbezogenen Grundhaltungen bei vielen PädagogInnen einerseits und vielen SchülerInnen andererseits (Kommer/Biermann 2007; Kommer 2006; Billes-Gerhart 2006). Diese Kluft wird insbesondere dann zu einem gravierenden Problem, wenn eine oberflächliche Medienkritik mit Abwertungen von Medienpräferenzen bei Kindern und Jugendlichen und mit fehlenden Medienkompetenzen bei Lehrkräften verbunden ist. Viele Lehrerinnen und Lehrer

- kennen zu wenig Medienwelten von Kindern und Jugendlichen,
- orientieren zu einseitig auf kognitive und planerische Arbeitsweisen,
- bieten zu wenig Chancen für handlungsorientierte Projektarbeit,
- haben keine medienpädagogische Grundbildung,
- sehen nicht die vielfältigen Chancen und Dimensionen aktiver Medienarbeit.

Um z. B. die Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen insbesondere aus Migrationsmilieus zu verbessern, reicht eine einseitige Orientierung auf Schriftspracherwerb nicht aus. Notwendig ist ein integriertes Konzept einer umfassenden ‚Alphabetisierung‘, das wort- und schriftsprachliche mit bildhaften und multimedialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in eine Balance bringt. Anstatt kognitionslastige Konzepte zu favorisieren, die Sinnlichkeit, Intuition und Assoziation in der Wahrnehmung unterschätzen (z. B. Überbetonung planerischer Elemente in der Filmproduktion), sollten PädagogInnen genau hinschauen, wie Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen mit traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Form des Zugangs, der Aneignung und des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln. Was wir brauchen, sind zielgruppenspezifische Konzepte, die ästhetisch, sozial und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind (vgl. Niesyto 2000; Maurer 2004; Hoffmann 2006; Welling 2008).

Nach wie vor sind viele PädagogInnen noch zu sehr in einer Symbolsozialisation befangen, die auf dem Diskursiven, auf dem Wort- und Schriftsprachlichen beruht. Sie haben

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

oft Angst, sich auf bestimmte Gesten, körperliche Ausdrucksformen, symbolische Codes einzulassen. Sie gehen oft immer noch zu thematisch vor, anstatt erst einmal einen pädagogischen Bezug herzustellen. Das ist ein Punkt, der gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen sehr wichtig ist. Ihnen das Gefühl zu geben: sie werden akzeptiert, mit all dem, wie sie sind, einen Raum zu haben, dies auszuleben – und ihnen zugleich Möglichkeiten zu eröffnen, neue Kompetenzen zu erwerben, neue Erfahrungen zu machen auf einer Grundlage, die gegenseitige persönliche Wertschätzung mit sozial-emotionalen, ästhetischen und inhaltlichen Lernprozessen verbindet.

Die Herausforderung besteht darin, konsequent an den vorhandenen Erfahrungen, Themen und Ausdrucksbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen anzusetzen. Ähnlich wie beim Erwerb der Schriftsprache bedarf es sehr langfristig angelegter Bemühungen – von Formen einer medialen Früherziehung bis hin zum Erwerb differenzierter medialer Kenntnisse und Gestaltungsformen. Mediale Kompetenzbildung braucht Zeit und Raum für Ausprobieren, Produktion und Reflexion und lässt sich nicht im Rahmen eines einzelnen Projekts realisieren. Die Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus setzt qualifizierte Pädagogen voraus. Hierfür ist es notwendig, medienpädagogische Inhalte in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften *verbindlich* in Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern (Niesyto 2008). Es geht dabei nicht nur um Wissensbestände, sondern auch um die Reflexion eigener Haltungen gegenüber Medien. Die Entwicklung von differenzierter Medienkritik ist ohne medienbiografische Selbstreflexionen der Studierenden nicht möglich. Diese Selbstreflexionen sind eine Voraussetzung für ein zielgruppenbezogenes Handeln.

3.3 Grundsätze und Möglichkeiten handlungsorientierter Medienarbeit

Medienpädagogik ist gefordert, Gegengewichte zu Prozessen gesellschaftlicher Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung zu setzen. Vor allem in der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Medien gelingt es, Fähigkeiten zur reflexiven Distanz gegenüber medialen Inszenierungen auszubilden. Dabei kann an Formen alltäglicher Medienkritik angeknüpft werden, die bei Kindern und Jugendlichen vorhanden sind. Folgende Erfahrungen aus Praxis- und Modellprojekten, die überwiegend im Schnittfeld von schulischer und außerschulischer Medienbildung gemacht wurden, sind hervorzuheben (Niesyto 2004; Maurer 2004; Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007):



EU-Projekt CHICAM (Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007)

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

- *Erfahrungs- und Lebensweltorientierung:*
Anknüpfen an den vorhandenen Stärken und Themen, die Kinder und Jugendliche haben, die für sie zentral und handlungsleitend sind.
- *Bilder, Musik, Körpersprache stärker integrieren.*
Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche wichtig, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben. Aus Studien über Bildungsbenachteiligung die Schlussfolgerung zu ziehen, Kindern und Jugendlichen aus benachteiligenden Verhältnissen verstärkt schriftsprachliche Kompetenzen zu vermitteln, reicht nicht aus. Notwendig ist ein integriertes Konzept, das wort- und schriftsprachliche mit bildhaften und multimedialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in eine Balance bringt.
- *Ästhetische Reflexivität fördern.*
Mit der Integration medialer Kompetenzen verbinden sich auch Formen einer anderen Reflexivität. Dies bedeutet z. B. im Bereich Foto- oder Filmbildung, von den selbst erstellten Aufnahmen auszugehen, diese gemeinsam anzusehen, zu vergleichen, sich gegenseitig Verbesserungshinweise zu geben. Ausgangspunkt und Gegenstand von Reflexionen sind die (audio)visuellen Materialien und die damit verbundenen Ausdrucksintentionen; sinnliche Wahrnehmung und reflexive Verarbeitung sind als Symbolverstehen miteinander verknüpft.
- *Medienästhetisch-kulturelle Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig.*
Jugendliche haben zunächst einmal das Bedürfnis, für eigene Medienproduktionen Themen aufzugreifen, die sie in ihrer Freizeit beschäftigen. Die dabei erworbenen Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig: sozial-kommunikative, ästhetische, technische, methodische Kompetenzen. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten von ‚ästhetisch-kulturell‘ und ‚arbeitsweltbezogen‘ sollte man konzeptionell viel stärker im Auge haben – anstatt in Berufsschule und Arbeitswelt einseitig auf technisch-instrumentelle Medienkurse zu setzen.
- *Spielerische und experimentelle Arbeitsweisen fördern.*
Heute leben wir in einer Zeit, in der wir mit einer enormen Fülle verschiedenartiger Informationen konfrontiert sind. Es ist notwendig, eigene Kriterien für die Auswahl zu entwickeln und gleichzeitig für unterschiedliche Perspektiven offen zu sein, um eigene Horizonte zu erweitern. In pädagogischen Kontexten hat sich hierfür ein Mix aus spielerischen Arbeitsformen, einem Rahmen und situationsspezifischen Inputs bewährt. ‚Rahmen‘ meint, dass PädagogInnen eine gewisse Struktur bieten, die neben bestimmten Vorgaben (wie z.B. ein Filmgenre) zugleich genügend Zeit und Flexibilität für ein spielerisch-experimentelles Gestalten lässt. Hierzu gehören auch kleinschrittige Übungsaufgaben und Produktionsmöglichkeiten, die weder unter- noch überfordern.
- *Präsentation und Kommunikation lernen.*
Dies sind sog. Schlüsselkompetenzen, die immer wichtiger werden: nicht nur zu produzieren, sondern das selbst Gestaltete anderen zu zeigen und vorzustellen, Feedbacks zu erhalten, zuzuhören, auf andere einzugehen. Das Präsentieren befähigt, zu dem eigenen Produkt zu stehen, Kritik auszuhalten, auf Kritik einzugehen. Dies ist ein Erfahrungswert aus vielen Projekten: durch das Präsentieren selbst erstellter Medienproduktionen Selbstbewusstsein gewinnen und ermutigt werden, die eigene Arbeit fortzusetzen.

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

Die skizzierten Möglichkeiten lassen sich am besten in projektartigen, handlungsorientierten Arbeitsformen realisieren. Was bedeutet dies? In der allgemeinen pädagogischen Diskussion verbinden sich damit vor allem Vorstellungen wie „praktisches Tun“, „Lernen mit allen Sinnen“, „Erfahrungslernen“. Historisches Vorbild ist u.a. der amerikanische Pädagoge John Dewey (1934¹/1988), der in seinem Werk dem Erfahrungslernen einen zentralen Stellenwert einräumte. In Verbindung mit dem Slogan „learning by doing“ wird Dewey leider oft verkürzt wiedergegeben. Es ging ihm nicht allein um praktisch-handwerkliches, sinnliches Tun. Für ihn war auch „denkende Erfahrung“ ein konstitutiver Bestandteil von Erfahrungslernen. Er betonte immer wieder die Notwendigkeit, Erlebnisse zu verarbeiten, zu reflektieren, um aus sinnlichen Eindrücken *ganze* Erfahrungen bilden zu können. Erfahrungsbildung hat zwei wesentliche Quellen: Die sinnlichen Erfahrungen, die wir in Kontakt mit der natürlichen und sozialen Umwelt machen, und die inneren Erfahrungen, die sich in Auseinandersetzung mit unseren Vorstellungen, Phantasien und Gefühlen bilden. *Ganzheitlich* meint das Zusammenspiel von sinnlichen Eindrücken, emotionaler Aufnahme („Färbung“) und denkender Verarbeitung. *Denkerfahrungen* haben für Dewey ästhetischen Charakter – sie sind Wahrnehmungsprozesse, die in Verbindung mit Reflexionen zu einem gewissen Entwicklungsabschluss, zu einer Reifung kommen. Hierzu gehört es, Widerstände zu überwinden, Spannungen auszuhalten, um Neues hervorzubringen. Es geht um Bedeutungsproduktion, um Prozesse der symbolischen Verarbeitung von Eindrücken, um ästhetische Reflexivität – nicht um beliebiges, zusammenhangloses Antippen und Vorbeihuschen.

Handlungsorientierung ist in dieser Perspektive weit mehr als praktischer, tätiger Umgang mit Dingen und Menschen. Jene pädagogischen Überlegungen greifen zu kurz, die unter Hinweis auf handlungsarme Umwelten mehr sinnlich-unmittelbare Erfahrungen fordern. Oft werten solche Forderungen im gleichen Atemzug medienvermittelte Erfahrungen pauschalisierend ab, anstatt sich um eine differenzierte Sicht zu bemühen. Wir Menschen sind ein „*animal symbolicum*“, wie der Philosoph Ernst Cassirer (1934¹/1988) formulierte: symbolische Lebewesen, die fähig sind, der Wirklichkeit nicht nur unmittelbar gegenüberzutreten, sondern menschliche Erfahrungen in einem vielgestaltigen Symbolnetz zu weben. Hierzu gehören auch Erfahrungen mit Medienangeboten verschiedenster Art. Ohne sich technischen Entwicklungen sklavisch unterzuordnen, geht es darum, moderne technische und ästhetische Innovationen für die Weiterentwicklung menschlicher Kommunikation zu nutzen.

Medienpädagogische Projektarbeit nimmt die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen ernst. Die mit der Mediennutzung verbundenen Bedürfnisse sollen akzeptiert und als wichtiger Teil der lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Medienwelten sind keine „Sonderwelten“, sondern integraler Bestandteil alltäglichen Handelns. Kinder und Jugendliche sollen die Chance haben, ihre lebensweltlichen Erfahrungen zu verarbeiten. Hierfür nutzen sie unterschiedliche Gelegenheiten und Orte. Sie können heute viel selbständiger als früher unabhängig von Erwachsenen Erfahrungen machen. Dies ersetzt jedoch nicht *pädagogische* Angebote und Prozesse, die im Arrangement verschiedener Personen, Materialien und Perspektiven Möglichkeiten zur Erfahrungserweiterung und Kompetenzbildung bieten. Im medienpädagogischen Bereich gehören hierzu vor allem die Auseinandersetzung mit Medienbotschaften und ihren ästhetisch-symbolischen Dimensionen, das Erkennen

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

von Medieneinflüssen auf die eigene Orientierung und Identitätsbildung sowie die Reflexion von gesellschaftlichen Aspekten moderner Medienkommunikation. Kinder und Jugendliche sollen die Chance erhalten, mit Medien selbst zu produzieren, um an selbst erzeugten Texten, Bildern und Tönen zu lernen, welche Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten es mit Medien gibt. Auf diese praktische, anschauliche Weise können sie sich die Umwelt symbolisch neu aneignen und eigene Erfahrungen, Phantasien und Gefühle ausdrücken. Zugleich bietet diese Produktionsorientierung Gelegenheiten, um sich medienspezifisches Wissen anzueignen, in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten und über das Öffentlichmachen von Eigenproduktionen ein Feedback zu erhalten und neue Kommunikationsräume zu erschließen.

Diese Produktionsorientierung hat sich als *handlungsorientierte, aktive Medienarbeit* vor allem in der außerschulischen Bildungsarbeit zu einer Art „Königsweg“ der Medienpädagogik entwickelt: Die Verarbeitung eigener Themen in medienästhetischen Formen basiert auf praxisbezogenen Gestaltungsprozessen, die zugleich sozial-kommunikative und reflexive Dimensionen integrieren. Dabei hat sich gezeigt, dass diese handlungsorientierte Medienarbeit für Kinder und Jugendliche aus sog. bildungsfernen Milieus besonders wichtig ist. Sie können ihre lebens- und medienweltlichen Wissensbestände sowie vorhandene visuelle, audio-visuelle und körpersprachliche Ausdrucksformen gut einbringen. Die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserfahrungen befördern Bildungs- und Lernprozesse, die kreativen Selbstaussdruck, Kooperation, gegenseitigen Respekt und soziale Kommunikation stärken.

Literatur:

- BAACKE, DIETER (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- BILLES-GERHART, ELKE (2006): Leben in zwei Welten? – Die Medienkompetenz von Lehrerinnen und Schülerinnen.
In: TREIBEL, ANNETTE/MAIER, MAJA S./KOMMER, SVEN/WELZEL, MANUELA (Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag. (S. 179–192).
- BONFADELLI, HEINZ (2005): Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe. In: medien + erziehung, 49. Jhg., Nr. 6. (S. 6–16).
- BOURDIEU, PIERRE (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen.
Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOYD, DANAH (2007): Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press. (pp. 119–142.) URL: www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf
- Bundesregierung (Hg.) (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. URL: www.bmas.de/portal/26892/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht_kurzfassung.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung.
URL: www.dji.de/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. URL: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

- CASSIRER, ERNST (1944¹/1990): Versuch über den Menschen.
Einführung in eine Philosophie der Kultur. (New Haven/London) Frankfurt/Main
(Yale University Press) Fischer.
- DEWEY, JOHN (1934¹/1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- EIMEREN, BIRGIT VAN/FREES, BEATE (2008): Internet-Verbreitung:
Größter Zuwachs bei Silver-Surfen. In: Media Perspektiven, Nr. 7.(S. 330–344).
- FROMME, JOHANNES/KOMMER, SVEN/MANSEL, JÜRGEN (Hg.) (1998):
Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- GERHARDS, MARIA/MENDE, ANNETTE (2007): Offliner 2007: Zunehmend distanzierter,
aber gelassener Blick aufs Internet. In: Media Perspektiven Nr. 8.(S. 379–392).
„Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland“.
URL: www.gesichtzeigen.de/index.php/navigation/projekte/fit-gegen-rechts/
- GLASER, STEFAN/PFEIFFER, THOMAS (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus.
Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der
Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GROEBEN, NORBERT/HURRELMANN, BETTINA (Hg.) (2002): Lesekompetenz.
Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- HARGITTAI, ESZTER (2007): Characteristics of use differences and their implications
for dealing with digital inequality. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.):
Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen
Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS-Verlag. (S. 121–136).
- HOFFMANN, BERNWARD (2006): Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder.
In: tv diskurs, 10. Jhg., Nr. 4/06. (14–17).
- HOLLOWAY, SARAH L./VALENTINE, GILL (2003): Cyberkids.
Children in the Information Age. London: RoutledgeFalmer.
- HOLZWARTH, PETER (2008): Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video
als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 3. München: kopaed.
- HRADIL, STEFAN (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Initi@tive D 21 (2008): (N)Onliner Atlas 2008. Eine Topographie des digitalen Grabens
durch Deutschland.
URL: www.old.initiatived21.de/fileadmin/files/08_NOA/NONLINER2008.pdf
- ISKE, STEFAN/KLEIN, ALEXANDRA/KUTSCHER, NADIA/OTTO, HANS-UWE (2007):
Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung
Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.
In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis
von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche.
Wiesbaden: VS-Verlag. (S. 65–91).
- KOMMER, SVEN/BIERMANN, RALF (2007): Zwischen Erinnerung und Inszenierung –
Medienbiografien medial. In: Freiburger FrauenStudien „Erinnern und Geschlecht, Band II“,
Band 20. (S. 195–220).
- KOMMER, SVEN (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden.
Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist.
In: TREIBEL, ANNETTE/MAIER, MAJA S./KOMMER, SVEN/WELZEL, MANUELA
(Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft.
Wiesbaden: VS-Verlag. (S. 165–177).

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

- KUTSCHER, NADIA (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In Online-Zeitschrift MedienPädagogik, Ausgabe 17.
URL: www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf
- LIVINGSTONE, SONJA/BOBER, MAGDALENA (2004): UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents. London: LSE Report.
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN/RATH, MATTHIAS (Hg.) (2006): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim: Beltz.
- MAURER, BJÖRN (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 1. München: kopaed.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2008): JIM-Studie 2008 Jugend, Information (Multi-) Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2005): JIM-Studie 2005 Jugend, Information (Multi-) Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- MÜLLER, RENATE/RHEIN, STEFANIE/GLOGNER, PATRICK (2004): Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation – widersprüchlich, trivial, überflüssig? In: HOFFMANN, DAGMAR/MERKENS, HANS (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisations- theorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa. (S. 237–252).
- NIESYTO, HORST/HOLZWARTH, PETER/MAURER, BJÖRN (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts „Children In Communication About Migration“ (CHICAM). Mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung (Band 2). München: kopaed.
- NIESYTO, HORST (2008): Wohin wird die Reise gehen? Anforderungen einer zukunftsorientierten Schule an eine nachhaltige Medienbildung als Teil der Lehrerausbildung von heute. URL: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_nachhaltige_Medienbildung.pdf
- NIESYTO, HORST (2007): Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien. In: GÖTTLICH, UDO/MÜLLER, RENATE/CALMBACH, MARC (Hg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugend- kulturen. Engagement und Vergnügen. Weinheim und München: Juventa. (S. 41–55).
- NIESYTO, HORST (Hg.) (2003): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. München: kopaed.
- NIESYTO, HORST (2002): Medien und Wirklichkeitserfahrung – symbolische Formen und soziale Welt. In: MIKOS, LOTHAR/NEUMANN, NORBERT (Hg.): Wechselbeziehungen Medien – Wirklichkeit – Erfahrung. Berlin: Vistas. (S. 29–53).
- NIESYTO, HORST (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Baden-Baden/Ludwigsburg.
- NIESYTO, HORST (1998): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hg.): Mediengesellschaft – neue ‚Klassengesellschaft‘? Bielefeld 1999: GMK-Schriftenreihe. (S. 65–77).
URL: www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z.253+M54c6c60e0df.0.html
- (N)Onliner-Atlas (2008): Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Eine Studie der Initiative D21.
URL: www.old.initiated21.de/fileadmin/files/08_NOA/NONLINER2008.pdf

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND MÖGLICHKEITEN DER MEDIENPÄDAGOGIK

- PAUS-HASEBRINK, INGRID/BICHLER, MICHELLE (2009): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Innsbruck: Studienverlag.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID (2006): Medienpädagogische Forschung braucht gesellschaftskritischen Handlungsbezug. Besondere Verantwortung gebührt sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. In: medien + erziehung, 50. Jhg, Nr. 5.(S. 22–28).
- SCHÄFER, MIRIAM/LOJEWSKI, JOHANNA (2007): Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München: kopaed.
- SCHORB, BERND/KEILHAUER, JAN/WÜRFEL, MAREN/KIESSLING, MATTHIAS unter Mitarbeit von MICHAEL BAUMANN (2009): Medienkonvergenz Monitoring Report 2008. Jugendliche in konvergenten Medienwelten.
URL: www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf
- THEUNERT, HELGA (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsenden. Expertise zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin (Hg.). URL: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf
- WAGNER, ULRIKE/EGGERT, SUSANNE (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: medien + erziehung, 51. Jahrgang, Nr. 5.(S. 15–23).
- WAGNER, ULRIKE (Hg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- WELLING, STEFAN (2008): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 4. München: kopaed.
- WITZKE, MARGRIT (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur) forschung. München: kopaed.

Die angegebenen Internetadressen wurden am 13.10.2009 überprüft.

Autorenhinweis:

Niesyto, Horst, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Medienpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede,
interkulturelle Medienbildung, Filmbildung, medienpädagogische
Praxisforschung, visuelle Forschungsmethoden.
Anschrift: 71634 Ludwigsburg, Reuteallee 46.
Internet: www.ph-ludwigsburg.de/1024.html