64. Jahrgang Nr. 2 April 2020 10,00 EURO

merz medien + erziehung

zeitschrift für medienpädagogik

Beruf Medienpädagog*in

Weitere Themen

- Das Phänomen Sexting – (k)ein Kinderspiel
- Digitalisierung von Organisationsprozessen an Schulen
- Makerspace, Hackerspace und Social Lab im universitären Kontext

kopaed

merz medien + erziehung

2.20

2 aktuell

6 thema
Beruf Medienpädagog*in

6 Wege zum Beruf Medienpädagog*in
Editorial
Klaus Lutz, Eike Rösch

10 Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik
Ein Überblick
Patrick Bettinger

22 Medienpädagogik als eigener Beruf
Kai-Uwe Hugger

32 40 Jahre medienpädagogische Arbeit
Ein Interview mit Günther Anfang, JFF

37 Medienpädagogik
Qualifizierungsmöglichkeiten für ein heterogenes Berufsfeld
Johannes Fromme, Steffi Rehfeld, Josefa Much

49 Medienpädagogische Praxisarbeit für Kinder und Jugendliche
Leitlinien für qualitätsvolle Vorhaben zwischen Kontinuität und Wandel
Mareike Schemmerling

60 spektrum

60 Das Phänomen Sexting – (k)ein Kinderspiel
Die Relevanz einer sexualbezogenen Medienkompetenz
Nora Ulbing

67 Digitalisierung von Organisationsprozessen an Schulen
Ramona Dietrich

74 Makerspace, Hackerspace und Social Lab im universitären Kontext
Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen
Claudia Schumacher

81 medienreport

81 Keine Zeit für gewöhnliches Kino
70. Berlinale – starke Sektion GENERATION
Markus Achatz

87 KonterBUNT – Kontern gegen Stammtischparolen
Antworten auf Stereotype
Dana Neuleitner

89 publikationen

91 kurz notiert

93 impressum

94 service

96 kolumne

96 Lebst du noch – oder bist du online?
Hans-Dieter Kübler

CC BY 4.0 Jürgen Sleegers

D21-Digital-Index 2019/2020

Die zunehmende Digitalisierung der deutschen Bevölkerung ist auch auf deren steigende Digitalkompetenz zurückzuführen. Zu diesem Ergebnis kommt der *D21-Digital-Index 2019/2020* der wirtschaftsnahen *Initiative D21*. Der Index hat mit 58 Punkten (+ 3 Punkte im Vergleich zum Vorjahr) einen neuen Höchstwert erreicht. Er setzt sich aus den vier Faktoren Zugang (+ 4), Nutzungsverhalten (+ 4), Kompetenz (+ 3) und Offenheit (+ 1) zusammen; im Langzeittrend vor allem mit einer kontinuierlichen Zunahme beim Zugang. Dieser Trend beruht vor allem auf den relativ hohen Zuwachsraten beim mobilen Internet und bei Nutzer*innen ab 50 Jahren. Jüngere Generationen sind bereits fast vollständig online. In der Gesamtstichprobe wird das Internet häufiger von Männern (90 %) als von Frauen (82 %) und häufiger von höher Gebildeten (97 %) als von Menschen mit niedrigem Bildungsstand (64 %) genutzt. In den Großstädten (90 %) ist die Internetnutzung höher als im ländlichen Raum (84 %).

Entlang unterschiedlicher soziodemografischer oder gesellschaftlicher Merkmale zeigen sich auch Unterschiede im Nutzungsverhalten. Das trifft auf alle erhobenen Dienste zu, insbesondere aber auf Entertainment-Angebote und Soziale Medien. Diese werden bevorzugt von Jüngeren und tendenziell eher von Männern genutzt. *YouTube* wird beispielsweise von 70 Prozent der 14- bis 19-Jährigen, aber nur von zwölf Prozent der über 64-Jährigen genutzt.

Kompetenzen im Umgang mit dem Smartphone sind weiter verbreitet als Kompetenzen im Umgang mit klassischen Computeranwendungen. Personen mit niedrigem Bildungsniveau schneiden in allen Kompetenzbereichen unterdurchschnittlich ab.

Im Schnitt waren den Befragten zwei Drittel der abgefragten Fachbegriffe unbekannt. Beispiele für Fachbegriffe sind: Künstliche Intelligenz (61 % bekannt), Algorithmus (43 %), Bot (22 %), Blockchain (14 %).

Wer heute schon digital-affin ist, erwartet stärkere Veränderungen und bewertet diese tendenziell positiver. Dem gegenüber steht, dass sich mehr als ein Drittel der Befragten durch die Digitalisierung überfordert fühlt (4 % mehr als im Vorjahr). Dies trifft vor allem auf ältere Menschen zu, aber auch auf ein Fünftel der 14- bis 19-Jährigen sowie auf die Hälfte der Menschen mit formal niedriger Bildung.

Der Digitalindex (n = 2.019) wurde nach einer Strukturbefragung zur Ermittlung der Internet- und Gerätenutzung (n = 20.332) erhoben. Zugrunde liegt eine bevölkerungsrepräsentative Zufallsstichprobe, wobei aus der Herausgabe nicht hervorgeht, ob beide Stichprobenziehungen repräsentativ sind. Zur Methodik liegt nur ein überblicksartiger Steckbrief vor.

www.initiatived21.de

Maurice Pflug

Neue Plattform: Jugendliche gegen extremistische Ansprachen stärken

Das Präventionsprojekt *RISE – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus* verfolgt das Ziel, das demokratische Werteverständnis Jugendlicher durch aktive Medienarbeit zu fördern. Herzstück des Projekts ist die Plattform: www.rise-jugendkultur.de – mit von Jugendlichen produzierten Filmen. Diese sind ergänzt mit pädagogischem Material und wissenschaftlichen Hintergrundinformationen. Multiplikator*innen können die Inhalte für ihre Präventionsarbeit nutzen.

Das Projekt *RISE* hat es sich zur Aufgabe gemacht, junge Menschen in ihren Meinungsbildungsprozessen zu stärken, ihre Argumentationsfähigkeit zu fördern, Reflexionsprozesse anzustoßen und sie kritisch im Umgang mit extremistischen Botschaften zu machen. Dazu entwickeln Jugendliche eigene

nachruf Wolfgang Brudny

Dr. Wolfgang Brudny, Mitgründer und Ehrenvorstand des *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*, ist im 95. Lebensjahr von uns gegangen.
Die Medienpädagogik hat Wolfgang Brudny während seines Lebens begleitet und er hat sie aktiv mit getragen. 1949 als Student bei Prof. Martin Keilhacker an der *Universität München* hat er den Arbeitskreis *Jugend und Film e. V.*, die Keimzelle des heutigen *JFF*, mitgegründet. Als ein Pionier medienpädagogischer Forschung war er in den folgenden Jahren an den Untersuchungen des Arbeitskreises zum ‚Filmerleben von Kindern' maßgeblich beteiligt. Diese Untersuchungen beruhten erstmals auf Methoden der Beobachtung, die das volle Ausdrucksvermögen von Kindern erfassten, also nicht allein an Wort und Schrift gebunden waren. Die Ergebnisse dieser Forschung schlugen sich 1953 nieder in seiner Dissertation: *Das Kind zwischen Spielfilm und Schulfilm. Gestaltungsfragen des Unterrichtsfilms im Hinblick auf das außerschulische Filmerleben der Jugend*. Die fundierten Kenntnisse, die er sich hier erworben hatte, bestimmten seine weitere berufliche Laufbahn. Bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1988 war Wolfgang Brudny am *Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* (*FWU*) erst in München, später in Grünwald tätig. Als Produktionsreferent für Jugend- und Erwachsenenbildung ermöglichte er die wegweisenden Unterrichtsfilme dieses Instituts. Seine Sach- und Fachkompetenz brachte er auch in seine Gutachtertätigkeit in den Gremien der *Filmbewertungsstelle der Länder* (*FBW*) und der *Freiwilligen Selbstkontrolle* (*FSK*) ein.
Immer war Wolfgang Brudny dem *JFF* verbunden. Seit der Gründung war er fast durchgängig Mitglied des Vorstands, seit 1999 ist er dessen Ehrenmitglied. In den vielen Jahren hat er aktiv die Entwicklung des *JFF* begleitet, mit wertvollem Rat, thematischen Ideen und Einordnungen aktueller Entwicklungen in historische Zusammenhänge. Durch seine Beiträge in *merz | medien + erziehung* haben sein Wissen und seine Anregungen auch die Medienpädagogik in Deutschland bereichert.

In Trauer und mit Dank für seine Verbundenheit – für den Vorstand des *JFF e. V.* und die Herausgeberschaft von *merz | medien + erziehung*

Prof. Dr. Bernd Schorb

Positionen, die sie in Medienproduktionen sichtbar und für die pädagogische Arbeit zugänglich machen. Die praktische Durchführung erfolgt durch eine individuelle Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen bei der Produktion von Medienbeiträgen, die Arbeitsfelder fokussieren, die für die Präventionsarbeit relevant sind: Gesellschaftskritik, Religion und Werte, Rassismus, Gender sowie Pluralismus.
Die entstandenen Medienprodukte werden mit Materialien und Einsatzmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit aufbereitet und auf der Plattform Fachkräften der schulischen und außerschulischen Bildung zur Verfügung gestellt. Die Plattform wird fortlaufend ausgebaut.
Das Gesamtvorhaben wird wissenschaftlich begleitet. Dies beinhaltet unter anderem ein kontinuierliches Monitoring relevanter wissenschaftlicher und pädagogischer Publikationen im Themenfeld, eine theoretische

stichwort Sexfluencing

So manche Sachen verlangen nach einer verschlossenen Tür. Doch wenn es darum geht, intime Details im öffentlichen Raum zu thematisieren, scheut sich eine Gruppe keineswegs: Sexfluencer*innen. Abgeleitet von Influencer*innen, also Personen mit einer hohen sozialmedialen Reichweite, die online zu ausgewählten Themen Positionen vertreten, welche sie ihren Viewer*innen zur Rezeption anbieten. Einen Teilbereich bildet dabei Sexfluencing: „Was Männer mögen & Frauen wollen" (*@benscouch, Instagram*) und „It's all about helping you upgrade & enjoy your sexual life" (*@SexFluencer, Twitter*) sind nur zwei von unzähligen Accountbeschreibungen, die Nutzenden unterschiedlichster Plattformen vor allem eines suggerieren, nämlich Antworten parat zu haben. Antworten auf Fragen, wie das eigene Sexleben wieder in Schwung kommen könnte, worauf es beim Dating zu achten gilt oder wie auch in einer langjährigen Beziehung die Erotik nicht zu kurz kommt. Die Wissenschaftlichkeit der dabei angeführten Fakten, dass zum Beispiel die Aussicht auf baldigen Geschlechtsverkehr den Bartwuchs von Männern verstärke, sei dahingestellt.
Bei der sexualisierten Gattung des Influencings ist eine Gratwanderung zwischen Ernsthaftigkeit und Selbstvermarktung zu konstatieren. Sicherlich nicht zu unterschätzen ist dabei, mit Blick auf Inhalte von Selbstdarstellerin Katja Krasavice und ähnlichen Formaten, neben dem Jugendschutz auch die Verzerrung von Wirklichkeit, insbesondere jüngerer Nutzender. Doch haben sich auch zahlreiche Kanäle (*@underneath_we_are, Instagram*) dem Entgegenwirken von Schönheitsidealen mit einer gesunden Portion Body Positivity verpflichtet.
Neben der individuellen Motivation, eine solche Form von Influencing zu konsumieren, und dem daseinsberechtigten Ausdruck von Jugendkultur, dürfen die Beweggründe der Sexfluencer*innen und beispielsweise die dahinterstehende Industrie keinesfalls in Vergessenheit geraten. Der Kapitalismus kennt keine Grenzen und erst recht keinen Halt vor dem Schlafzimmer – und so manch anderen spannenden Orten.

Stefanie Neumaier

Fundierung der Themenschwerpunkte sowie die Evaluation der Praxisangebote.
Mit dem Ziel der bundesweiten Wirkung und Vernetzung wird dieses Projekt vom *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*, *ufuq.de*, dem *Medienzentrum Parabol* und dem Netzwerk *Vision Kino* umgesetzt. *www.rise-jugendkultur.de*

Swenja Wütscher

Studie: Scheitern an Internetrecherche

Ein Drittel der Bevölkerung (37 %) scheitert bei der Suche nach Informationen im Internet – so lautet das Ergebnis einer repräsentativen Studie, die Bundesbürger*innen zu ihren Fähigkeiten bei der Nutzung digitaler Medien befragt hat.
Einem großen Teil fällt es demnach schwer, sich souverän und selbstbestimmt in der digitalen Welt zu bewegen: So geben 61 Prozent an, bei der Suche im Internet die gesuchten Informationen finden zu können. 37 Prozent seien dazu nach eigenen Angaben nicht in der Lage. Solange bei den digitalen Geräten keine technischen Probleme auftauchen, gibt eine Dreiviertel-Mehrheit (74 %) an, die Bedienung dieser Geräte zu beherrschen. 46 Prozent können bei

auftretenden Fehlermeldungen oder unerwarteten Ereignissen selbstständig herausfinden, wie diese zu beheben sind. 49 Prozent geben an, sich in diesen Situationen nicht selber weiterhelfen zu können. Programme oder Apps können 60 Prozent der Befragten ohne Hilfe auf den Geräten installieren, 37 Prozent scheitern daran. Die Hälfte der Befragten passt Datenschutzeinstellungen individuell an, während 39 Prozent solche Einstellungen nie ändern. Eine Online-Quelle im Hinblick auf ihre Vertrauenswürdigkeit einschätzen kann jeder Zweite (50 %), etwa ebenso viele (46 %) trauen sich das nicht zu.

Grundlage der Angaben ist eine Umfrage, die *Bitkom Research* im Auftrag des Digitalverbands *Bitkom* durchgeführt hat. Dabei wurden 1.003 Menschen in Deutschland ab 16 Jahren telefonisch befragt. Die Befragung ist repräsentativ für die Gesamtgesellschaft.

www.bitkom.org

Andrea Stephani

Sexualisierte Gewalt online

Die Anzahl der gemeldeten Seiten mit sexualisierter Gewalt nimmt zu – laut einem Bericht von *jugenschutz.net*. Dieser zeigt sowohl eine Bandbreite an Möglichkeiten sexualisierter Inhalte von Minderjährigen auf als auch Maßnahmen, um dagegen vorzugehen. Im Jahr 2016 waren es noch 4.300 gemeldete URLs mit missbräuchlichen Inhalten, im Jahr 2018 hat *jugendschutz.net* 39.500 gemeldete Seiten verzeichnet.

Sexualisierte Gewalt bei Fotos und Videos gibt es in verschiedensten Formen – von sexualisierten Gesten über unbekleidete Körperteile der Kinder bis hin zur Ablichtung von Penetration oder extremeren, weitreichenderen Handlungen. Die Verbreitung der Inhalte findet in den meisten Fällen durch Filehoster-Seiten statt. Dadurch können fremde Personen gegen finanzielle Gegenleistungen Zugriff auf das Material erhalten. Der Großteil dieser Plattformen befindet sich im Ausland, was die Ahndung erschwert. Es spielen jedoch nicht nur Plattformen zur Verbreitung der Inhalte eine Rolle. Auch Apps bieten mit privaten Chatfunktionen einen geschützten Rahmen für Täter*innen: Sie können sich über diese Seiten untereinander austauschen, vernetzen, aber auch und vor allem Opfer ansprechen. Der Bericht von *jugendschutz.net* konstatiert eine schlechte Vorsorge von Anbietern, was eine größere Angriffsfläche bei jüngeren Nutzer*innen zur Folge habe. So sind die standardmäßigen Datenschutzeinstellungen auf *TikTok*, *Instagram* oder *YouTube* als nicht jugendgerecht zu bewerten, da sie zu viele Informationen über die Profile bekanntgeben. Ferner liegt ein weitreichendes Problem beim Sexting. Neben der strafrechtlichen Komponente wird hierbei der psychologische Druck benannt, welcher sich auf Betroffene auswirken kann.

Doch es können auch Erfolge verzeichnet werden. So wurden etwa 90 Prozent der gemeldeten Missbrauchsinhalte aus dem Jahr 2018 gelöscht, die Entfernung dauerte im Durchschnitt drei bis sieben Tage. Außerdem konnten durch die internationale Vernetzung Täter*innen im Ausland ausfindig gemacht werden. Hierfür arbeitet *jugendschutz.net* zusammen mit dem *BKA*, der *Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter*, der *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien* und dem *INHOPE-Verbund*, einer Beschwerdestelle, die in über 40 Ländern kooperiert.

www.jugendschutz.net

Jerome Wohlfarth

Die Titelthemen der kommenden Ausgaben:

- Soziale Ungleichheit (merz 3/20)
- Digitale Narrative (merz 4/20)
- Ethik und KI (merz 5/20)

Wege zum Beruf Medienpädagog*in

Editorial

Die Medienpädagogik ist in den letzten Jahrzehnten von einer Randerscheinung ins Zentrum der Diskurse über Pädagogik und Bildung gerückt. Die Digitalisierung fegt wie ein Hurrikan über die Gesellschaft hinweg. Nichts bleibt wie es war. Im Auge des Hurrikans – in dem bekanntlich Windstille herrscht – versuchen die tapferen Medienpädagog*innen die Herausforderungen zu gestalten, die sich aus diesem Wandel ergeben. Waren es zunächst vor allem Pädagog*innen mit Interesse für Film und Fotografien, die sich der Thematik angenommen haben, so ist jetzt als Folge der Digitalisierung ein eigener Beruf der Medienpädagog*innen entstanden, auch wenn es nach wie vor unterschiedlichste Zugänge und Qualifizierungen hierfür gibt. Häufig fehlt es an qualifizierten Medienpädagog*innen, um die Anfragen zu befriedigen, die sich aus dem stark gestiegenen Bedarf ergeben.

Bereits vor mehr als 15 Jahren war die Medienpädagogik in der Forschung wie auch in der Praxis schon so etabliert, dass ihr der *kopaed*-Verlag einen eigenen Titel widmete: So erschien im Jahr 2003 der Band *Beruf Medienpädagoge* (Hrsg. von Norbert Neuß); die Fachpublikation reichte kaum aus, um die Vielschichtigkeit dieser jungen Disziplin zu beschreiben. Jetzt, 15 Jahre später, ist die Medienpädagogik nicht mehr wegzudenken.

Vor allem in der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit ist die Vermittlung von Medienkompetenz zu einer zentralen Aufgabe für ein selbstbestimmtes und souveränes Leben geworden. Als Treibriemen für unseren Berufsstand hat sich vor allem die Erkenntnis erwiesen, dass es künftig keinen Lebensbereich mehr geben wird, der nicht durch die Digitalisierung vor einem grundlegenden Wandel steht. Die Medienpädagogik soll mithelfen, die Risiken einer solchen Entwicklung zu erkennen und zu minimieren, sowie das Individuum dazu befähigen, die Zukunft mit Medien aktiv mitzugestalten. Eine durchaus herausfordernde Aufgabe.

Die Medienpädagogik sorgt für die Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen im Bereich Medienpädagogik und -didaktik: Diese erarbeitet mit Kindern und Jugendlichen eigene Medienprodukte, dreht Filme und *YouTube*-Clips, produziert Sendungen für Radio und Fernsehen, erstellt Blogs sowie Internetseiten und vermittelt den Kindern und Jugendlichen damit die Funktionsweisen der Medien und

die Gefahren durch deren Faszinations- und Manipulationskraft. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Erstellung von Anleitungen und Material zur Medienerziehung sowohl für Pädagog*innen als auch für Eltern. Medienpädagog*innen betreiben aber auch Medienforschung, indem sie unter anderem die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen untersuchen. Fragestellungen, wie sich beispielsweise Gewaltdarstellungen in Nachrichten oder Computerspielen auf Heranwachsende auswirken, stehen auf der Agenda. Die Forschung beschränkt sich aber längst nicht mehr nur auf Kinder und Jugendliche; sie hat auch die Medienkompetenz von Erwachsenen und Senior*innen im Blick.

Die Qualifikation zur*zum Medienpädagog*in kann man an Universitäten oder Fachhochschulen durch ein eigenständiges Studium, ein Lehramtsstudium oder im Rahmen eines Studiums der Erziehungswissenschaft, Medieninformatik oder der Sozialen Arbeit erwerben. Allerdings: Wo Medienpädagogik draufsteht, ist nicht immer Medienpädagogik drin. Dies liegt zum einen daran, dass sich praktisch jede*r Medienpädagog*in nennen darf, und dass es durchaus sehr unterschiedliche Definitionen gibt, wie der Begriff Medienkompetenz zu interpretieren ist.

Diese Ausgabe möchte dazu beitragen, die Professionalisierung des Berufs Medienpädagog*in nachzuzeichnen und Argumente dafür zu liefern, warum dieser Beruf dringend benötigt wird – und dies gilt nicht nur für pädagogische Handlungsfelder.

Zu dieser Ausgabe

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl an Publikationen und Positionspapieren erschienen, die die Medienpädagogik sowohl in ihren theoretischen Bezügen zu definieren versucht als auch Anleitungen für theoriegeleitetes Handeln beschreibt. *Patrick Bettinger* hat sich der durchaus anspruchsvollen Aufgabe angenommen, den aktuellen Theoriediskurs zu beschreiben sowie die Handlungsfelder der Medienpädagogik zu diesem in Bezug zu setzen. Sein Beitrag liefert eine wichtige Grundlage für die weitere Diskussion des heterogenen Berufsfeldes der Medienpädagogik. Nach Einschätzung des Autors existiert keine zentrale theoretische Begründung der Medienpädagogik. Die damit verbundene Interdisziplinarität eröffnet aber auch anregende Perspektiven, um auf die immer komplexeren Medienwelten adäquat reagieren zu können. Gleichzeitig ist damit aber auch die Gefahr verbunden, dass eine genuin medienpädagogische Theorieentwicklung auf der Strecke bleibt.

Kai-Uwe Hugger setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Medienpädagogik ein eigenes Berufsbild darstellt und in welchen Handlungsfeldern der Pädagogik die Medienpädagogik zu verorten ist. In seinen Ausführungen zeigt er die Diskurse der letzten Jahre über die Entwicklung zu dem Beruf Medienpädagog*in auf und beschreibt sehr anschaulich den momentanen Stand. Es ist unstrittig, dass die Medienpädagogik einem Professionalisierungsprozess unterliegt; in vier anschaulichen Thesen steckt Kai-Uwe Hugger zusammenfassend die Bedingungen für diesen wichtigen Prozess ab.

Mit *Günther Anfang* ist es gelungen, einen Medienpädagogen der ersten Stunde für ein *Interview* für diese Ausgabe zu gewinnen. Günther Anfang ist einer der Pioniere der Medienpädagogik und hat sie als praktisches Handlungsfeld der Pädagogik maßgeblich mitentwickelt. In seiner langjährigen beruflichen Tätigkeit hat er den Wandel, dem die Medienpädagogik durch die enorme technische Entwicklung der letzten Jahre unterlegen ist, aktiv miterlebt und begleitet. Neben den zentralen Wendepunkten, die die Medienpädagogik immer wieder verändert haben, beschreibt er aber auch sehr anschaulich, dass es bei allem Wandel und neuer Technik letztlich doch darum geht, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen und

zu ermutigen, sich mit Medien auszudrücken und Geschichten zu erzählen. Dies gilt auch gerade für die Allerjüngsten.

Viele junge Menschen äußern auf die Frage nach ihrem Berufswunsch häufig etwas diffus: „Naja, irgendwas mit Medien." Welche Qualifizierungsmöglichkeiten stehen ihnen aber nun offen, wenn sie sich für das Berufsbild Medienpädagogik entscheiden? *Johannes Fromme, Steffi Rehfeld und Josefa Much* zeigen die Bandbreite der Hochschulen und der Weiterbildungsmaßnahmen auf. Sie gegeben damit einen sehr guten Überblick über den momentanen Stand der Qualifizierungsmöglichkeiten. Darüber hinaus ordnen sie auch die Beschäftigungsaussichten einer solchen Qualifizierung im Kernbereich des pädagogischen Arbeitsmarktes ein. Offen bleibt in dem Artikel die Frage, ob eine Ausbildung zur*zum Medienpädagog*in sinnvoll oder eine medienpädagogische Grundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte notwendig ist.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von medienpädagogischen Praxisprojekten im pädagogischen Alltag und es ist kaum ein pädago-gisches Handlungsfeld denkbar, das ohne Medienprojekte auskommt. *Mareike Schemmerling* definiert die Leitplanken eines solchen Handelns. Dabei weist sie ausdrücklich darauf hin, dass für alle Konzepte als theoretischer Bezugspunkt die Vermittlung von Medienkompetenz im Zentrum stehen muss. Denn nicht der Einsatz von Medien oder das Behandeln von Medienthemen machen ein medienpädagogisches Projekt aus; vielmehr stellt medienpädagogische Praxisarbeit immer Kinder und Jugendliche ins Zentrum ihrer Aktivitäten und agiert ausgehend von ihrer Sicht auf die Welt, ihren Belangen und Bedürfnissen. Sie verfolgt stets das Ziel, jungen Menschen Kompetenzen zu vermitteln, die sie für ein gelingendes Leben in einer digital-medialisierten Welt benötigen.

Um die internationale Entwicklung der Medienpädagogik mit in den Blick zu nehmen, haben wir *Kolleg*innen aus Estland, Finnland, Griechenland, Österreich, Rumänien und der Schweiz* für dieses Heft um eine Kurzdarstellung der Medienpädagogik in ihren Heimatländern gebeten. An dieser Stelle nochmals vielen Dank für die Unterstützung. Die Texte sind in kleinen Kästen im Thementeil der Ausgabe verteilt. Wir haben uns sehr über die Zusendung der Beiträge der Kolleg*innen aus ganz verschiedenen Teilen Europas gefreut, da aus unserer Sicht eine Weiterentwicklung der Medienpädagogik in Deutschland nur sinnvoll auch unter Einbeziehung internationaler Konzepte und Erfahrungen gelingen kann.

Im Zeitalter von Bildkommunikation hatten wir – zusammen mit dem *Medienpädagogik Praxis-Blog* – Kolleg*innen gebeten, ihren medienpädagogischen Alltag bildlich in Szene zu setzen und mit Veröffentlichung unter dem Hashtag *#vonBerufMedienpaed* auf einem beliebigen Social-Media-Kanal an unserer Fotoaktion teilzunehmen. Wir waren überwältigt, welche Resonanz der Aufruf erfahren hat. Über 90 Einsendungen haben uns erreicht. Danke!! Unsere Favoriten unter den Einsendungen sind in dieser Ausgabe abgedruckt, ein Bild ziert auch das Titelblatt. Auch der *Medienpädagogik Praxis-Blog* hat seine Favoriten gekürt!

Die gesamte Bildstrecke ist zu finden unter www.merz-zeitschrift.de/vonBerufMedienpaed
Wir danken allen fürs Mitmachen!

Klaus Lutz ist pädagogischer Leiter des Medienzentrum PARABOL e. V. in Nürnberg, Fachberater für Medienpädagogik im Bezirk Mittelfranken sowie Dozent an der Simon-Georg-Ohm Hochschule in Nürnberg.

Dr. Eike Rösch beschäftigt sich in Theorie und Praxis mit der Mediatisierung von Jugendarbeit, Sozialer Arbeit und Schule. Er ist Dozent für Medienbildung und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

CC BY 4.0 Diener-Kropp

#vonBerufMedienpaed

In ihrer Breite betrachtet, lässt sich Medienpädagogik sowohl als Forschungs- als auch als Handlungsfeld begreifen, welches sich auf ein plurales und breit gefächertes Spektrum theoretischer Annahmen und Konzepte bezieht. Der Beitrag gibt einen ausschnitthaften Überblick über wichtige theoretische Begründungszusammenhänge der Gegenwart, stellt zentrale Theoreme kurz dar und erläutert deren Bedeutung für die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sowie praktisches Tätigkeitsfeld.

Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik
Ein Überblick

Patrick Bettinger

Dass die Medienpädagogik plurale und äußerst breit gestreute (Theorie-)Bezüge zu Nachbardisziplinen aufweist, ist seit jeher Konsens und in die Grundfeste des medienpädagogischen Selbstverständnisses eingeschrieben. Trotz dieser Kontinuität steckt in dieser vielfältigen Prägung ein dynamisches Moment, denn die Konjunkturen und Ausprägungen dieser interdisziplinären Bezugnahmen sind – wie die Theorieansätze selbst – stetig im Wandel. An unterschiedlicher Stelle fand in den letzten Jahren eine vertiefte Auseinandersetzung darüber statt, welche konstituierenden Begründungszusammenhänge und welche Aufgabe(n) (vgl. Swertz et al. 2017; Trültzsch-Wijnen 2017), aber auch welche blinden Flecken (vgl. Kommer et al. 2017) die Medienpädagogik aufweist. Wenngleich diese fruchtbaren Diskurse, die unter anderem Fragen der wissenschaftstheoretischen Fundierung, der disziplinären Schnittstellen, der Professionalisierung sowie der Klärung von Kernbegriffen behandeln, an dieser Stelle nicht in ihrer Breite wiedergegeben werden können, zeugen die genannten Publikationen aber von einem regen Austausch über das Selbstverständnis der Medienpädagogik (als Wissenschaftsdisziplin und Handlungsfeld) und ihre Verortung im Gefüge sozial- und kulturwissenschaftlicher Felder.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einem grundlegenden Aspekt, der punktuell auch im Rahmen der genannten Publikationen verhandelt wurde, nämlich der Frage, welche *theoretischen Begründungslinien und Debatten* für die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, aber auch als außerakademisches Berufsfeld prägend sind. Hierzu wird nachfolgend schlaglichtartig der Blick auf Theorieströmungen und damit verbundene Begriffe gerichtet, welche die Medienpädagogik in den vergangenen Jahren entscheidend beeinflusst haben. Zudem werden insbesondere neuere Entwicklungen der medienpädagogischen Theorieentwicklung skizziert und Desiderate in diesem Zusammenhang dargestellt.

Zunächst stellt sich die Frage, welche ersten Anhaltspunkte sich finden lassen, um einen allgemeinen Eindruck wichtiger Theoriebezüge zu bekommen. Abgesehen von den oben exemplarisch genannten Publikationen zur Entwicklung der disziplinären Fundierungsdebatten in der Medienpädagogik, lässt ein Blick in einschlägige Handbücher und Einführungsbände die Breite der theoretischen Bezüge und Begründungslinien erkennen. So finden sich im zweiten Kapitel des Handbuchs Medienpädagogik (vgl. Sander et al. 2008) im Abschnitt ‚Erziehungswissenschaftliche Theorien' unter Schlagworten wie Medienkompetenz, Medienbildung, Mediensozialisation, Medienerziehung allein acht Artikel zu Kernbegriffen der Medienpädagogik. Darüber hinaus wird deutlich, dass auch ‚sozialwissenschaftliche und psychologische Theorien' (11 Beiträge) sowie ‚medienphilosophische Theorien' (9 Beiträge) und weitere ‚Theorieansätze und Hypothesen' (8 Beiträge) für die Medienpädagogik relevant sind. Sicher muss einschränkend gesagt werden, dass diese erste Einschätzung nicht nur aufgrund des Erscheinungsdatums des Handbuches vor mehr als zehn Jahren unter Vorbehalt betrachtet werden sollte, sondern die dort genannten Ansätze für die Medienpädagogik in sehr unterschiedlichem Maße prägend waren und unterschiedlich stark aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Während etwa der Medienkompetenzbegriff spätestens seit den 1990er-Jahren zum medienpädagogischen Theorierepertoire zählt und auch der Medienbildungsbegriff eine kontinuierliche und fachspezifische Differenzierung erfährt, nehmen Ansätze wie der Uses-and-Gratification-Ansatz oder die Kultivierungshypothese randständige Positionen ein und konnten sich in der Breite – zumindest im deutschsprachigen Diskurs – nicht in gleichem Maße in der Medienpädagogik etablieren.

Auch ein Blick in einschlägige medienpädagogische Einführungsliteratur verdeutlicht, dass sich das breite Themenspektrum der pädagogischen Auseinandersetzung mit medienkulturellen Phänomenen auf einen entsprechend breiten Theoriehintergrund bezieht. In der Einführung von Moser (2019) wird beispielsweise deutlich, dass sowohl medientheoretische- bzw. historische Ansätze, sozial- und kommunikationswissenschaftliche (z. B. Mediatisierung und Medialisierung) sowie (lern-)psychologische als auch erziehungswissenschaftliche Theorien aus dem Bereich der Kindheits- und Jugendforschung für die Medienpädagogik von Belang sind. Süss, Lampert und Wijnen (2013) rücken kommunikations- und gesellschaftstheoretische Ausgangspunkte noch stärker in den Vordergrund ihrer Einführung in die Medienpädagogik. Einen wesentlichen Bezugspunkt sehen die Autor*innen in einem (medien-)sozialisationstheoretischen Fundament, in dem wiederum entwicklungspsychologische, soziologische und kommunikationswissenschaftliche Theorien die Grundlage bilden. Deutlich wird in dieser Einführung zudem eine unterschiedliche Bedeutung von Grundbegriffen wie zum Beispiel Medienkompetenz, Medienerziehung und Mediendidaktik mit ihren je spezifischen Theoriehintergründen.

> **Die Auseinandersetzung mit medienkulturellen Phänomenen bezieht sich auf einen breiten Theoriehintergrund**

Eine hilfreiche Orientierung zur historischen Einordnung dieser Schwerpunktsetzungen und Begriffsentwicklungen gibt Tulodziecki (2011). Hier lässt sich gut erkennen, dass medienpädagogische Begriffe und Theorien bereits mit dem Aufkommen dieser Disziplin schwankenden Konjunkturen unterworfen waren und wandelnde Zuschreibungen erfahren. Tulodziecki verdeutlicht dies, indem er anhand der Begriffe Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz und Medienbildung nicht nur unterschiedliche theoretische Konnotationen im

Wandel der Zeit erörtert, sondern darüber hinaus verdeutlicht, dass beispielsweise fach- und professionspolitische Gründe sowie die Entwicklungen des akademischen Feldes an sich für begriffliche – und damit auch theoretische – Setzungen prägend sein können.

Etablierte Theorien im gegenwärtigen Diskurs

Zieht man zur Bestimmung der aktuell den medienpädagogischen Diskurs prägenden Ansätze in einem ersten Schritt die erziehungswissenschaftlichen Theoriebezüge heran und blickt auf Kernbegriffe wie Erziehung, Lernen, Bildung oder Sozialisation, so ergibt sich das Bild einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Eignung, Adaption oder Modifikation dieser Grundbegriffe für medienpädagogische Forschung.

> Vielfältig sind auch die Zusammenhänge, in denen Medienbildungstheorien situiert sind

Als Kernbegriffe der Medienpädagogik kristallisieren sich insbesondere der Medienkompetenz- und Medienbildungsbegriff heraus, unter denen sich wiederum Bündel von Theorieansätzen subsumieren lassen. An dieser Stelle sei zunächst die inzwischen schon einige Jahre zurückliegende, aber immer noch bedeutsame Publikation von Moser, Grell und Niesyto (2011) erwähnt, in der die Debatte um das Verhältnis der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung in ihrer Breite gut nachvollziehbar aufbereitet wird. Theoretische Aspekte von Medienkompetenz werden darüber hinaus in aktuellen Publikationen beispielsweise im Verhältnis zum Performanzbegriff diskutiert (vgl. Barberi et al. 2018). Zudem finden sich theoretisch ausgerichtete Überlegungen zu Medienkompetenz vor dem Hintergrund spezifischer (pädagogischer) Kontexte und Bildungsinstitutionen oder unterschiedlicher Zielgruppen.

Ebenso vielfältig sind auch die Zusammenhänge, in denen Medienbildungstheorien situiert sind. Vergleichbar mit der Omnipräsenz des Medienkompetenzansatzes von Dieter Baacke erfährt beim Begriff Medienbildung seit nunmehr über zehn Jahren der Ansatz der strukturalen Medienbildung besondere Beachtung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Auch hier sind – sowohl in unmittelbarer Weiterführung der strukturalen Medienbildung als auch mit anders gelagerter theoretischer Fundierung – in den letzten Jahren zahlreiche theoretische Weiterentwicklungen zu verzeichnen. Exemplarisch hierfür können der Sammelband *Perspektiven der Medienbildung* (2014) von Marotzki und Meder sowie die Beiträge in der Festschrift für Winfried Marotzki (vgl. Verständig et al. 2016) genannt werden. Zudem sind in jüngerer Vergangenheit einige impulsgebende Monografien vorgelegt worden, die unterschiedliche medienbildungstheoretische Aspekte beleuchten, wie etwa das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit (vgl. Verständig 2017), aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen für individuelle und institutionelle Bildung (vgl. Grünberger 2017), das Zusammenspiel von Zeitlichkeit und Selbstbestimmung in technisch-medialen Gefügen (vgl. Leineweber 2019) sowie die Bedeutung sozio-medialer Verschränkungen in Bildungsprozessen (vgl. Bettinger 2018).

Ein weiteres Beispiel für eine aktuelle Diskussion eines klassischen medienpädagogischen Konzeptes kann am Medienkritikbegriff veranschaulicht werden. Hier ist besonders die Publikation von Niesyto und Moser (2018) zu nennen, in der Medienkritik vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in ihren unterschiedlichen Facetten dargestellt und reflektiert wird. Angesichts der fortschreitenden Entwick-

lung des „Überwachungskapitalismus" (Zuboff 2018) und der Macht digitaler Plattformen erscheint eine solche Reflexion des Kritikbegriffs aus medienpädagogischer Sicht notwendig, um angemessene Begründungszusammenhänge für die eigene (normative) Position und medienpädagogisches Handeln zu schaffen. Gleichzeitig kann ein theoretisch fundierter Medienkritikbegriff alarmistische Stimmen entkräften, die in bewahrpädagogischer Manier nicht auf eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung, sondern auf Abschottung gegenüber medientechnologischen Entwicklungen setzen.

Weniger umfänglich – zumindest wenn man eine *theoriegenerierende* Schwerpunktlegung als zentrales Kriterium heranzieht – wird der Begriff Medienerziehung im gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurs der Medienpädagogik verhandelt. Es zeigt sich eine stärker praxisbezogene Assoziation des Begriffs, bei der unterschiedliche pädagogische Settings und Zielgruppen im Hinblick auf konkrete Ansätze im Vordergrund stehen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016; Martin 2018). Wenngleich auch der Medienerziehungsbegriff grundsätzlich ebenso zum fundamentalen begrifflichen Repertoire der Medienpädagogik gehört, scheinen theoretische Abhandlungen über Medienerziehung den aktuellen Diskurs jedenfalls nicht im gleichen Ausmaß wie Medienkomptenz-, Medienbildungs- oder Mediensozialisationstheorien zu prägen. In der Tendenz zeichnet sich eine – nicht immer unproblematische – Substitution des Medienerziehungsbegriffs durch verwandte Begriffe (besonders in Form der Gleichsetzung mit Medienbildung) ab, da hierdurch die begriffliche Trennschärfe und Prägnanz Gefahr laufen, verloren zu gehen.

Im Kontext medienpädagogischer Praxis lassen sich nach wie vor Ansätze als etabliert bezeichnen, die dem Konzept der Handlungsorientierung folgen (vgl. Schorb 2017). Während die konkreten Inhalte im Zuge des raschen Wandels der Medienlandschaft zwar einer stetigen Anpassung bedürfen, bleibt die grundsätzliche Prämisse der aktiven Medienarbeit (vgl. Rösch 2017) hierbei weitgehend unberührt. Insofern stellt die Orientierung an einer praktisch-reflektierenden und lebensweltorientierten Auseinandersetzung mit Medien trotz der im Laufe der Jahre deutlich veränderten medienkulturellen Bedingungen noch immer einen adäquaten übergreifenden konzeptionellen Rahmen für Fragen des Erwerbs von Medienkompetenz dar, denn „Emanzipation und die Befähigung zu Kommunikation und Partizipation sind weiterhin wichtige Zielgrößen Handlungsorientierter Medienpädagogik. Kommunikative Kompetenz bzw. Medienkompetenz sind dabei eine wichtige Voraussetzung" (ebd., S. 10).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es in den vergangenen Jahren insbesondere im Umfeld der Theoriediskussionen um Medienkompetenz und Medienbildung zu einer Diversifikation und Spezifikation gekommen ist. Diese Entwicklung kann als logische Form der Fortführung umfassender Theoriekonzepte verstanden werden, die jeweils unter Berücksichtigung bestimmter Phänomenkonstellationen und Problemlagen angepasst und weitergeführt werden müssen.

Integrative Theoriekonzepte an Schnittstellen

Fasst man die Idee theoretischer Begründungslinien im weiten Sinn, lassen sich hierunter auch Konzeptpapiere einordnen, welche Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis adressieren. Zu nennen ist hier die im Jahr 2016 verabschiedete *Dagstuhl-Erklärung* bzw. die 2019 veröffentlichte Ergänzung mit der Bezeichnung *Frankfurt-Dreieck*. Bei diesen Papieren handelt es sich um interdisziplinäre Rahmenkonzepte zur Sensibilisierung unterschiedlicher Akteur*innen in Wissenschaft, Praxis und (Bildungs-)Politik für die Komplexität von Bildung im Rahmen der Digitalität.

CC BY 4.0 Erik Siegert

#vonBerufMedienpaed

Die Autor*innen des *Frankfurt-Dreieck* schreibt hierzu: „Das Papier will die aus verschiedenen Disziplinen an die Gruppe der Autorinnen und Autoren herangetragenen konzeptionellen Lücken beispielsweise zur Gestaltung von Informatiksystemen oder zur Einordnung und Rolle des Individuums als handelndes und medial adressiertes Subjekt schließen."

Auch wenn es sich bei den Papieren nicht um wissenschaftliche Theoriebeiträge im engeren Sinn handelt, lassen sich bei näherer Betrachtung – zum Teil implizit – theoretische Schwerpunktsetzungen erkennen und Theoriekonjunkturen ablesen. So wird, um ein Beispiel zu nennen, im *Frankfurt-Dreieck* die Dimension ‚Interaktion' in die Bereiche ‚Nutzung', ‚Handlung', und ‚Subjektivierung' unterteilt. In diese Aufgliederung lassen sich verschiedene prägende Theorieperspektiven der Medienpädagogik einordnen, die unterschiedlich auf den medienpädagogischen Gegenstandsbereich blicken. Während der Nutzungsbegriff eher in kommunikationswissenschaftlichen Theorieansätzen beheimatet ist, steht der Begriff Handlung stärker in der Tradition der Vorstellung aktiv handelnder Subjekte und kann respektive der handlungsorientierten Medienpädagogik zugeordnet werden. Der Subjektivierungsbegriff ist mit seiner philosophischen Prägung dagegen deutlich mit machtkritischen Theorieperspektiven verbunden, die (in ihrer modernen Ausprägung, siehe unten) nicht primär das aktiv handelnde Subjekt in den Mittelpunkt rücken, sondern nach Bedingungen und Gefügen fragen, die bestimmte Subjektivierungsweisen zeitigen. Deutlich zum Ausdruck kommt in diesem Papier auch die grundsätzliche Annahme einer engen Verwobenheit von digitalen Strukturgefügen, gesellschaftlichem Wandel und menschlichem Handeln – eine Sichtweise, die sich beispielsweise im vieldiskutierten Mediatisierungsansatz (vgl. Hepp 2013) widerspiegelt. Das *Frankfurt-Dreieck* kann damit als Rahmenmodell für eine integrative Theoriebildung betrachtet werden, die interdisziplinär anschlussfähig ist, indem sie Kernkonzepte der Informatik, der Medienwissenschaft sowie der Erziehungswissenschaft produktiv aufeinander bezieht.

In dieses erweiterte Verständnis theoretischer Fundierungen lässt sich zudem der ‚Orientierungsrahmen Medienpädagogik' einordnen, der 2017 von der *Sektion Medienpädagogik* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehung* (*DGfE*) verabschiedet wurde und eine Grundlage zur Implementierung medienpädagogischer Inhalte in Studiengängen vermittelt. Hier wird zunächst der eigene disziplinäre Anspruch an die Theoriebildung deutlich, welche sich „auf erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln in Medienzusammenhängen" (ebd., S. 2) richten und „der medienpädagogischen Analyse bzw. Reflexion" (ebd.) dienen soll. Eine zentrale Rolle spielt schließlich – entsprechend dem auf institutionelle und curriculare Entwicklungsprozesse ausgerichteten Charakters des Konzepts – der Ansatz medienpädagogischer Kompetenz.

Resümierend lässt sich für den hier genannten ‚Typus' von Papieren sagen, dass dieser zwar nicht den Anspruch erhebt, ausgearbeitete Theoriekonzepte im engeren Sinn darstellen zu wollen, aber dennoch zentrale theoretische Grundannahmen gegenwärtiger Debatten um Fragen des Lernens und der Bildung im Rahmen des digitalen Wandels beinhaltet. Insofern spiegelt sich in diesen Konzepten der ‚theoretische Konsens' der Gegenwart – wenngleich er nur punktuell explizit genannt wird – recht gut wider. Zudem wird die besondere Stellung der Medienpädagogik als Querschnitts- und Brückendisziplin sehr gut deutlich, die sich auf unterschiedliche Theorietraditionen bezieht und diese im Hinblick auf ihren Gegenstand in ein Passungsverhältnis zu bringen vermag.

Neuere Entwicklungen und Desiderate

Im Kontext der insbesondere in den Sozial- und Kulturwissenschaften, aber auch in der Erziehungswissenschaft geführten Poststrukturalismus-Debatten, halten seit wenigen Jahren unter anderem diskurs- und dispositivtheoretisch inspirierte Theorieansätze Einzug in die Medienpädagogik (vgl. Dander 2015; Hoffarth 2012; Macgilchrist 2012; Macgilchrist/Böhmig 2012; Münte-Goussar 2015). Im Vergleich mit benachbarten Disziplinen findet diese Entwicklung in der Medienpädagogik mit einiger zeitlicher Verzögerung statt und steckt noch weitestgehend in den Kinderschuhen. Erklären lässt sich dies unter Umständen mit den teils sehr fundamentalen grundlagentheoretischen Differenzen poststrukturalistischer Ansätze (etwa von Michel Foucault, Judith Butler oder Jacques Derrida) zu den für die Medienpädagogik prägenden Konzepten, die beispielsweise im Falle des Medienkompetenzbegriffs auf die strukturalistischen Wurzeln der Linguistik zurückgehen. Deutlich werden diese ‚Koppelungsprobleme' beispielsweise an subjekttheoretischen Unterschieden: Während für poststrukturalistische Arbeiten die Idee einer De-Zentrierung des Subjekts entscheidend ist und damit machtförmige Subjektivierungsweisen in den Vordergrund rücken, orientiert sich die Medienpädagogik in weiten Teilen an klassischen subjekttheoretischen (etwa kantianischen) Ansätzen, die wesentlich stärker von der Idee eines zum reflexiv-autonomen Handeln befähigten Individuum ausgehen. Der in den benachbarten Disziplinen bereits vor einigen Jahren etablierte kritische Diskurs um klassische Subjekttheorien wird hierbei kaum rezipiert (vgl. Kammerl 2017). Ein weiteres Deutungsmuster für die vergleichsweise zögerliche Rezeption poststrukturalistischer Ansätze im Bereich der Medienpädagogik lässt sich aus der Problematik (bzw. der neu erforderlichen Problematisierung) ableiten, pädagogische Tätigkeiten konsequent als machtförmiges Geschehen zu begreifen. Gerade die hierin eingeschriebenen Hierarchisierungen, Ambivalenzen sowie Begrenzungen des (medien-)pädagogischen Handelns werfen Fragen bezüglich der Positionierung zu Normen und Werten auf, die sich nicht ohne weiteres auflösen lassen.

CC BY 4.0 Filmreflex

#vonBerufMedienpaed

Diese Herausforderungen aufgreifend, finden sich in jüngerer Vergangenheit einige Arbeiten, die sich aus medienpädagogischer Sicht kritisch mit eben jenen klassischen subjekttheoretischen Grundlagen befassen. Zu nennen wären hier die Beiträge in Jörissen und Meyer (2015), die das Verhältnis von digitaler Medialität und (neuen) Formen der Subjektivierung mit je unterschiedlicher Akzentuierung besprechen. Ein dabei herausscheinender gemeinsamer Nenner besteht darin, angesichts deutlich veränderter digital-medialer Bedingungen neu über Fragen von Bildung nachzudenken, die nicht mehr länger auf ein klar konturiertes Individuum bezogen werden können, sondern vielmehr als hybrides Relationierungsgeschehen verstanden werden müssen. Auch die Beiträge in der Publikation *Digitalität und Selbst* (2017) von Allert, Assmussen

und Richter lassen sich in diesem Bereich des fachlichen Diskurses verorten, indem sie neue Wege erkunden, um den Zusammenhang von Digitalität und Selbst-Werdung kritisch-konstruktiv weiterzudenken.

Die genannten Bände verdeutlichen darüber hinaus Anschlussstellen an wichtige theorieprägende Debatten der Kulturwissenschaft. So lässt sich mit Blick auf diese Arbeiten unter anderem an posthumanistische Diskurse anschließen, die in der Erziehungswissenschaft – wenn auch sehr zögerlich – partiell aufgegriffen werden (vgl. Kluge et al. 2014; Wimmer 2019). Zudem bieten die rege diskutierten Arbeiten aus dem Bereich des „New Materialism" (Kalthoff et al. 2016) zahlreiche Ansatzpunkte, über Mensch-Medien-Verhältnisse bzw. sozio-mediale Konstellationen nachzudenken und neue Perspektiven für medienpädagogische Fragestellungen zu erkunden. Weitere vielversprechende und noch deutlich unterrepräsentierte Theoriebezüge lassen sich hinsichtlich der Gender Studies oder auch der Postcolonial Studies erkennen. Hier zeichnet sich für die Medienpädagogik deutlich der Bedarf ab, mit größerer Intensität auf die in diesen Zusammenhängen diskutierten Aspekte zu blicken, um anschlussfähig an diese sich dynamisch entwickelnden interdisziplinären Theoriediskurse zu bleiben.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass es *die eine* oder *die zentrale* theoretische Begründung der Medienpädagogik nicht gibt. Stattdessen offenbart sich ein heterogenes Feld verschiedener Strömungen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten und Anschlüssen an verschiedene Theoriediskurse. Diese Einschätzung kann zugleich als Stärke und Schwäche ausgelegt werden: Während eine solche plurale Orientierung der Medienpädagogik einerseits einen großen theoretischen ‚Innovationspool' zur Verfügung stellt und die damit verbundene Interdisziplinarität sicher fruchtbare Perspektiven auf komplexe Medienwelten eröffnet, muss andererseits verhindert werden, dass die Theoriebezüge zu sehr im Modus der bloßen Rezeption erfolgen und eine genuin medienpädagogische Theorie*entwicklung* auf der Strecke bleibt. Das alleinige Aufgreifen von (erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen, medienwissenschaftlichen) Theorieansätzen reicht nicht aus, genauso muss auch die Weiterentwicklung von Theorien zum Repertoire der Medienpädagogik gehören. Dies trägt nicht nur zu einem weiterreichenden Verständnis für den eigenen Gegenstandsbereich bei, sondern stärkt auch die Stellung der Medienpädagogik im wissenschaftlichen Feld und ermöglicht darüber hinaus die fundierte Reflexion und Entwicklung praktischer Konzepte. Mit der zunehmenden Berücksichtigung internationaler Debatten in der medienpädagogischen Theorieentwicklung werden diese Innovationspotenziale vervielfältigt, gleichermaßen aber auch die Anforderungen für die Theoriebildung vergrößert. Die Breite der theoretischen Bezüge erfordert also umso mehr eine kontinuierliche Begriffsschärfung, denn nur dadurch erhält die Medienpädagogik ihre klare Kontur als essenzielle Bezugsgröße für die vielfältigen und komplexen Zusammenhänge von Medien und Bildung, Lernen, Erziehung sowie Sozialisation. Deutlich wird darüber hinaus der wesentlich umfangreichere Fundus an Gegenstandstheorien im Unterschied zu Grundlagentheorien. Nimmt man wie Dörner und Schäffer (2012) an, dass „Grundlagentheorien […] begriffliche Mittel zur Verfügung [stellen], mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können" (S. 16), erscheint kritisches Nachdenken darüber angebracht, ob nicht auch die verstärkte Entwicklung originärer medienpädagogischer Grundlagentheorien mit verstärktem Einsatz vorangetrieben werden sollte, um eine solide und tief reichende

Basis für weiterreichende – sowohl empirische als auch theoretische – Studien zu schaffen.

Eine wesentliche Herausforderung für die medienpädagogische Theorieentwicklung ist zudem im dynamischen medienkulturellen Wandel zu sehen. Dieser stellt nicht nur die Medienpädagogik als Wissenschaft vor das Problem, dass Phänomene von einer enormen Flüchtigkeit gekennzeichnet sind und fundierte Theorieentwicklung Zeit bedarf. Auch die theoretische Grundlegung medienpädagogischer Praxis muss sich angesichts dieser Entwicklung stets selbstkritisch im Hinblick auf die Gültigkeit ihrer handlungsleitenden Prämissen befragen. Hier wird in besonderer Form die Herausforderung der (begrenzten) theoretischen Reichweite bzw. die Geltungskraft von Aussagen deutlich. Die Anforderung besteht hierbei darin, den Spagat zwischen dem rapiden Wandel des medienpädagogischen Gegenstandsbereichs und dem Anspruch, möglichst aussagekräftige Theorien zu formulieren, zu bewältigen. Die immer schon interdisziplinär angelegte Theoriebildung in der Medienpädagogik muss diese Vielfalt der Bezüge hierzu weiter aufrechterhalten, sollte aber in gleichem Maße die kritische Prüfung der Adaption theoretischer Konzepte verinnerlichen. Besonders kritisch erscheint das vorbehaltlose Aufgreifen von begrifflichen Konstrukten, die ihren Ursprung im außerakademischen Bereich haben, nicht in bestehende Theoriekontexte eingebettet sind und zunächst keine unmittelbare Anbindung an den fachwissenschaftlichen Diskurs aufweisen. Exemplarisch für diese Problematik lässt sich der Begriff ‚digitale Bildung' nennen, der seit einiger Zeit vermehrt Einzug in medienpädagogische Diskurse hält (vgl. merz 2018/05). Hier erscheint es wichtig, Schlagworte nicht nur affirmativ zu verwenden, sondern die unterschiedlichen Ansätze hinsichtlich ihres Ertrags für den medienpädagogischen Erkenntnisgewinn sowie mögliche handlungspraktische Bezüge zu prüfen und gegenstandsangemessen weiterzuentwickeln oder im Zweifelsfall auch zu verwerfen.

Literatur

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.) (2017). Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bettinger, Patrick (2018). Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf soziomediale Habitustransformationen. Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015). Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Kammerl, Rudolf (2017). Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung. In: MedienPädagogik, 27, S. 30–49.

Kommer, Sven/Junge, Thorsten/Rust, Christinane (2017). Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. In: MedienPädagogik, 27, S. 1–8.

Moser, Heinz (2019). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011). Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.

Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.) (2018). Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed.

Swertz, Christian/Ruge, Wolfgang B./Schmölz, Alexander/Barberi, Alessandro (Hrsg.) (2017). Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 27.

Trültzsch-Wijnen, Christine (Hrsg.) (2017). Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung. Baden-Baden: Nomos.

Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.) (2016). Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Zuboff, Shoshana (2018). Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus.

Die komplette Literatur zu diesem Artikel finden Sie online unter www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/details/2020-02-beruf-medienpaedagogin.

Dr. Patrick Bettinger ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind qualitative Methodologien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung sowie medienpädagogische Grundlagentheorien und Wissenschaftsforschung.

Beruf Medienpädagog*in: Griechenland/Greece

Maria Leonida, Film director and Media Educator

How do you see your profession/occupation? The term "media educator" is neither well known nor self explanatory in my language and country, so this by definition creates a need to define the kind, the scope and the quality of the work. My personal involvement with media education has developed through time (2002 till today) from a part time occupation parallel to my filmmaking work to a deeper and a more expanded professional endeavor. I have gradually formulated my own interests, research topics, hands on and collaborative approach. I conceive – or adjust – and apply learning units that involve a critical and creative relationship with a variety of media for a wide range of ages and purposes. Important part of the work is to consider the needs of the target group (e.g. primary school, language teachers, social workers, teenage or nursery school pupil … after school class or curriculum based lesson).

What was your education? I have an academic background in History, Art History and Filmmaking. Education came gradually in a practical way with trial and error, supported with personal reading and observation of other people working in the field. Any kind of filmmaking, media studies, graphic design, film editing or camerawork et cetera can be a basis for a media educator. Certainly, the creative/constructive side is important, but the pedagogical too – and often media people miss this and have to discover the latter.

What regular working methods are established in your job context? We receive enquiries and develop content based on the target group context. I coordinate the workshop, assign younger media educators to work and supervise the outcome. We collect feedback and evaluate, especially if it is a new learning unit.
My main values for a sustainable and wider media education are:

- low budget, flexible tools adjustable in both analogue and digital processes
- concentration on the essence of storytelling and the deconstruction of film making to its elements in order to make participants realize their potential
- approach of new technologies through understanding their relation to basic human feelings and desires

Where do you set your personal priorities? My priorities lie in exploring a wider film and media literacy applied to all ages and contexts.

What are the current themes? Social issues develop and reflect society's concerns. So education, propaganda, environment, racism, digital age have been themes recurring every five to ten years, and thus media education follows these trends. I do not believe in terms like hate speech or fake news as being so important, as they actually reflect well known attitudes of groups of people, who become in fashion due to the speed and connectivity of ICT (information and communications technology) and social media. We could think of deeper critical attitudes which can assist us in decoding them.

How would you describe your target group? Our main target groups are teachers, students and educators.

CC BY 4.0 Claus Laabs

#vonBerufMedienpaed

Beruf Medienpädagog*in: Schweiz/Switzerland

Prof. Friederike Tilemann, Pädagogische Hochschule Zürich

Selbstverständnis des eigenen Berufes: Medienpädagogik verstehe ich als Teil der Erziehungswissenschaften. Sie ist eingebunden in Fragen der individuellen Entwicklung, des sozialen Miteinanders und der gesellschaftlichen Partizipation – und bezieht sich auf alle Altersgruppen. Die Arbeitsfelder reichen von der pädagogischen Arbeit in Erziehungs- und Bildungsfeldern der Kinder-, Jugend-, und Erwachsenenbildung, der Lehre und Forschung an Universitäten, Instituten und Fachhochschulen. Die Aufgabe der Medienpädagogik ist es, Menschen in der Entwicklung ihrer Medienkompetenz bzw. ihrer medienpädagogischen Kompetenz zu unterstützen, und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu begleiten und aktiv mitzugestalten.

Haben Sie eine Ausbildung zur Medienpädagogin absolviert oder war es ein Quereinstieg? In Göttingen habe ich Erziehungswissenschaften studiert, dort gab es Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre das Wahlpflichtmodul ‚Medienpädagogik', das mich von Beginn an faszinierte. Parallel zum Studium gründeten wir den Verein *Blickwechsel – Verein für Medien- und Kulturpädagogik* und engagierten uns in der medienpädagogischen Arbeit und unter anderem im Aufbau eines medienpädagogischen Netzwerkes.

Welche Arbeitsbereiche umfasst Ihre Tätigkeit? Ich arbeite als Dozentin an der *Pädagogischen Hochschule Zürich* – als Medienpädagogin im Bereich ‚Bildung und Erziehung' mit Studierenden aller Zyklen (ehem. Schulstufen) und war sechs Jahre auch Leiterin des Fachbereichs ‚Medienbildung'. Die Medienpädagogik (und Informatik) ist als Studiengebiet für alle Studierenden obligatorisch für angehende Lehrpersonen der Volksschule (dazu gehört auch der Kindergarten ab vier Jahren). Seit dem *Lehrplan 21*, dem gemeinsamen Lehrplan von 21 Schweizer Kantonen, ist ‚Medien und Informatik' in der Volksschule ein eigenes Modul. Zudem bin ich – im Rahmen meiner Arbeit an der *PHZH* – auch in der medienpädagogischen Weiterbildung tätig. Hier erschliesst sich ein breites Arbeitsfeld: Vorträge und Weiterbildungen für Lehrpersonen, Eltern und Bildungsverantwortliche, Beratungen in medienpädagogischen Fragen, Netzwerkarbeit und die Entwicklung medienpädagogischer Lehrmittel für Kindergarten und Schule.

Welchen Fokus setzen Sie in Ihrer Arbeit? Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz, frühkindliche Medienbildung, subjektive Bedeutungskonstruktion im Rezeptionsprozess, Medialitätsbewusstsein, Medien und Politik, Aktive Medienarbeit, Identitätsarbeit mit Medien, Medienpädagogik und informatische Bildung.

Was sind Ihre Zielgruppen? Studierende aller Zyklen der Volksschule (von Kindergarten bis Sekundarschule), Teilnehmende von medienpädagogischen Weiterbildungen, wie Lehrpersonen, Schulleitungen und Heilpädagog*innen, Eltern, Bildungsverantwortliche von Fachstellen wie für Literalität oder Suchtprävention, Lehrmittelverlage und Interessierte.

Der Beitrag führt in ein bisher vernachlässigtes Thema in der Medienpädagogik ein: die Frage, was denn eigentlich den Beruf Medienpädagog*in als solchen ausmacht und mit welchen spezifischen Herausforderungen der gegenwärtige Verberuflichungsprozess in der Medienpädagogik verbunden ist. Ausgehend von der derzeit zu beobachtenden Expansion des medienpädagogischen Berufsfeldes werden Merkmale medienpädagogischer Verberuflichung erläutert. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Berufsfeldes formuliert.

Medienpädagogik als eigener Beruf

Kai-Uwe Hugger

Der öffentliche Aufruf „Eine Stimme für die Medienpädagogik" (Ewert/Koeck/Weiß 2019), der 2019 von drei freiberuflichen Medienpädagog*innen auf dem *Medienpädagogik Praxis-Blog* veröffentlicht wurde, lässt aufhorchen: In einer Zeit des offensichtlichen Booms von öffentlich geförderten Medienkompetenz-/Medienbildungsprojekten fordern die Autor*innen bessere Bedingungen und Perspektiven medienpädagogischer Fachkräfte, unter anderem die Qualitätssicherung der Medienkompetenzvermittlung, zusätzliche Stellen für Fachkräfte bei der Erstellung von schulischen Medienentwicklungsplänen, einheitliche und gerechte Bezahlung. Dieser Aufruf und die damit verbundenen Forderungen legen den Finger auf die Wunde eines immer noch vernachlässigten Themas in der Medienpädagogik: die Frage nach dem (unklaren) Berufsbild Medienpädagog*in und mit welchen spezifischen Herausforderungen der gegenwärtige Verberuflichungsprozess in der Medienpädagogik verbunden ist.

Medienpädagogik hat sich als ‚medial mitkonstituierter' pädagogischer Beruf etabliert

Im Unterschied zu anderen pädagogischen Berufen ist der Beruf Medienpädagog*in medial mitkonstituiert, womit zum Ausdruck kommt, dass Gestalt und Veränderungen der beruflichen Praxis, Anforderungen und Rahmenbedingungen nicht ohne den Bezug zu Medien, dem stetigen Ineinandergreifen von medialem Wandel und sozialen wie kulturellen Transformationsprozessen bzw. zu gesellschaftlichen Mediatisierungsprozessen zu verstehen sind. Aus diesem nicht auflösbaren Bezug zu Medien (gegenwärtig stehen die digitalen Technologien im Mittelpunkt) und Mediatisierungsprozessen, die gegenwärtig die Alltagspraxis von Menschen immer mehr beeinflussen, und den damit verbundenen pädagogischen Schlussfolgerungen resultiert auch zu einem großen Teil die gesellschaftliche Anerkennung medienpädagogischer Berufspraxis. Grundsätzlich ist die gesellschaftliche Anerken-

nung ein wichtiger Indikator für die Etablierung eines Berufssegments. Daran gemessen hat Medienpädagogik in den letzten Jahren einen festen Platz als pädagogischer Beruf eingenommen. Für die Medienpädagogik hat der Prozess ansteigender beruflicher Anerkennung insbesondere Mitte der 1990er-Jahre eingesetzt, als im Zuge der sich allmählich auch in der Breite der Gesellschaft durchsetzenden Internetnutzung insbesondere aus bildungsökonomischer, politischer und wissenschaftliche Perspektive ‚Medienkompetenz' als Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft ausgerufen wurde.

Die Anerkennung und Relevanz des Status medienpädagogischer Berufsarbeit zeigt sich unter anderem daran, dass sich die Bildungspolitik in den letzten Jahren im Zuge von Digitalisierungsprozessen und Mediatisierung verstärkt zu den Kompetenzen medienpädagogisch Handelnder geäußert hat. Dabei wird oft ein ‚domaniales' Verständnis deutlich. Dies bedeutet: Je nach beruflichen Anforderungen im jeweiligen pädagogischen Aufgaben- und Tätigkeitsfeld, wird der medienpädagogische Kompetenzrahmen unterschiedlich konturiert: Ein Schwerpunkt liegt auf dem Handlungsfeld Schule: Die *Kultusministerkonferenz* (*KMK*) hat im Jahr 2016 das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* vorgelegt, das auch Leitvorstellungen zu den Kompetenzen von medienpädagogisch handelnden Lehrkräften in Schulen enthält. Wesentliche Voraussetzung für Lernen mit digitalen Medien (im Unterricht) seien Kompetenzen der Lehrenden insbesondere in den Bereichen Mediendidaktik, Medienkritik, Medienerziehung und medienbezogene Schulentwicklung. Bildungspolitische Zielvorgaben für die Kompetenz von medienpädagogisch Handelnden lassen sich in den letzten Jahren auch vermehrt für die außerschulische Jugendarbeit ausmachen. Dazu gehört das Positionspapier *Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe!* (2014) der *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (*AGJ*). Darin heißt es: Die Kinder- und Jugendhilfe brauche „Medienpädagoginnen und -pädagogen mit einem spezialisierten und ausdifferenzierten Angebot. […] Medienpädagogische Expertinnen und Experten, die auf der Basis kinder- und jugendhilfepolitischer Ziele arbeiten, tragen zur Innovationskraft der praktischen Arbeit bei und sind unverzichtbar für die Kinder- und Jugendhilfe" (AGJ 2014, S. 10).

Über die domanialen Verständnisse hinweg umfasst das berufliche Aufgabenfeld der Medienpädagogik im Kern den gesamten Bereich der Erziehung und Bildung sowie des Lehrens und Lernens im Medienbereich. Adressat*innen sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sowohl Einzelpersonen, Gruppen als auch Organisationen. Zu den wichtigsten Teilbereichen gehören Medienkompetenzförderung und Medienbildung, Mediendidaktik, Medienerziehung und medienpädagogische Beratung.

‚Querstruktur' medienpädagogischen Handelns

Geht es – berufspolitisch betrachtet – um die Abgrenzung und Anerkennung des beruflichen Status gegenüber anderen Berufen, hat die Medienpädagogik (bisher) keine monopolisierenden Tätigkeitsansprüche formuliert, wie dies beispielsweise bei Lehrkräften in Schulen der Fall ist. Dies erklärt sich auch dadurch, dass sich medienpädagogisches Handeln durch eine ‚Querstruktur' auszeichnet, das bedeutet: Eine Besonderheit der Struktur medienpädagogischen Handelns in der beruflichen Praxis ist, dass sie meist in Relation zu jeweils anderen pädagogischen (und nichtpädagogischen) Tätigkeitsanteilen steht und deshalb in nahezu allen pädagogischen Berufsfeldern anzutreffen ist: von der politischen Bildung, der Familienbildung über die schulische und berufliche Ausbildung,

die Erwachsenen- und Weiterbildung bis hin zur Online-Beratung und -Unterstützung von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb muss medienpädagogisches Handeln in Konstellationen der Vernetzung, der Überschneidung und der Gemeinsamkeit mit weiteren pädagogischen Handlungsfeldern verstanden werden (vgl. Hugger 2001). Dies bedeutet beispielsweise für medienpädagogisch Handelnde in der Schule: Das professionelle Anforderungsprofil der Medienpädagogik – gegenwärtig mit Schwerpunkt Medienkompetenz und Medienbildung – muss in Passung mit den Aufgabenfeldern des Lehrerhandelns gebracht werden. Allerdings können dabei auch Passungsprobleme entstehen, zum Beispiel aufgrund von nicht ausreichend vorhandenen medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Entgrenzung ‚medien'-pädagogischer Berufsarbeit

Kennzeichnend für den Prozess medienpädagogischer Verberuflichung ist weiterhin, dass das Berufsfeld Teil einer Entwicklung ist, die in den letzten Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung als „Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit" (Grunert/Krüger 2004) diskutiert wird.

Dies bedeutet einerseits, dass sich (auch) ‚medien'pädagogisches Handeln in der beruflichen Praxis durch eine neue Mixtur pädagogischer und nicht-pädagogischer Anteile auszeichnet: So beinhalten zwar medienpädagogische Arbeitsfelder vielfach klassische pädagogische Tätigkeiten mit direktem Adressat*innenbezug (unterrichten, lehren, erziehen), teils aber auch mit Beratungs-, Planungs-, Verwaltungs- und Mediengestaltungsanteil.

Andererseits spiegelt sich die Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit in einem diversifizierten und ausdifferenzierten ‚medien'pädagogischen Berufsfeld wider: Für die ‚Tendenz zur Diversifizierung' zeigen sich Hinweise in zweierlei Hinsicht:

- Hinter der professionellen Medienkompetenzförderung steht eine gestiegene Vielfalt an Arbeitgebern, von öffentlichen über freie bis hin zu kommerziellen Trägern. Professionelle Förderung von Medienkompetenz hat also in den letzten Jahren an beruflicher Breite gewonnen, andererseits scheint es ihr an festen, einheitlichen Strukturen zu mangeln (vgl. Fromme/Biermann 2016; Wahl 2012, S. 48).
- Parallel zur Diversifizierung auf Arbeitgeberseite gibt es Hinweise auf eine Vervielfältigung von Arbeitsverhältnissen: Medienpädagogisch Handelnde sind teils vollbeschäftigt, teils selbstständig, teils in atypischen Verhältnissen beschäftigt (insbesondere befristete Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitbeschäftigungen, Werkverträge, freie Dienstverträge).

Die ‚Ausdifferenzierungstendenz' zeigt sich in den verschiedenen Feldern der Medienkompetenzförderung bzw. Medienbildung. Ein Beispiel ist die medienpädagogische Arbeit mit digitalen Medien, die etwa von der Herstellung von diversen Multimediaprodukten über die Durchführung von Internet-Führerschein-Kursen bis hin zur Realisierung von Projekten rund um Themen wie Social Media, Datenschutz im Internet oder Digital Games reicht.

Somit zeigt der Beruf Medienpädagog*in einerseits Merkmale, die ihn von anderen pädagogischen Berufen unterscheiden. Andererseits lässt sich die dargestellte Lesart des medienpädagogischen Berufs in den allgemeinen Wandel von Berufsverständnissen einordnen.

Berufsbild Medienpädagog*in

Der Medienpädagogik fehlt zwar ein festes Berufsbild (vgl. Hugger 2008), also die Formulierung eines festen und verbindlichen Bündels von Qualifikationen: bestimmte Formen von

Wissen (über Wissensbestände verfügen oder Arbeitstechniken beherrschen), Sozialkompetenz (eine Bündelung typischer Verhaltensweisen, Orientierungen und Werthaltungen) und natürlich Aufgabenfelder, die diesen Qualifikationsbündeln zugeordnet sind. Allerdings ist (nicht nur) für den Beruf Medienpädagog*in zu bedenken, dass in den letzten Jahren eine ‚Entwertung fester Berufsbilder' im Allgemeinen stattgefunden hat. Der Beruf kann zwar weiterhin vorgeben – so die Berufsforschung (vgl. etwa Voß 2014) –, wie Ausbildungsprofile gestaltet sein sollen, und er kann als Grundlage für die Berufswahl und -orientierung dienen. Seine Bedeutung wird aber vor allem deshalb eingeschränkt, weil die Erwerbsarbeit immer weniger kontinuierlich stattfindet, und weil der Zusammenhang zwischen Studium bzw. Berufsausbildung und Berufstätigkeit immer lockerer wird. Aus diesem Grund diskutiert die Berufsforschung eine zunehmende „Individualisierung von Beruflichkeit" (ebd.), im Zuge derer ein Beruf mit vorgegebenen Qualifikationsprofilen immer mehr durch individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile ersetzt wird.

Vor dem Hintergrund dieser beruflichen Individualisierungstendenzen macht auch eine enge Berufsbilddiskussion in der Medienpädagogik, in der es um die Formulierung detaillierter Fähigkeiten und Qualifikationen geht, kaum mehr Sinn. Wichtiger scheint die Formulierung von medienpädagogischen ‚Kernkompetenzen' zu sein, die zugleich so multidimensional, anpassungsfähig und stabil sein müssen, dass sie auch veränderten gesellschaftlichen und medialen Rahmenbedingungen von Verberuflichung gerecht werden können.

Für die Medienpädagogik werden dafür die Begriffe ‚Medienkompetenz' und ‚medienpädagogische Kompetenz' diskutiert. In der medienpädagogischen Forschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass medienpädagogisch Handelnde in pädagogischen Berufsfeldern über sowohl (a) Medienkompetenz

#vonBerufMedienpaed

CC BY 4.0 digitalebildung19

als auch (b) medienpädagogische Kompetenz verfügen sollten, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich zu erfüllen. Medienpädagogische Kompetenz (vgl. Tulodziecki 2017) setzt dabei eigene Medienkompetenz (vgl. z. B. Baacke 1996) voraus, und umfasst darüber hinaus die „Fähigkeiten, (a) die Bedeutung von Digitalisierung und Mediatisierung für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene im gesellschaftlichen Kontext zu erfassen und beim medienpädagogischen Handeln zu berücksichtigen, (b) Medienangebote für das Lernen und Lehren mit Medien beziehungsweise in digitalen Lernumgebungen zu analysieren und zu bewerten oder selbst zu gestalten und in lernförderlicher Weise zu verwenden, (c) Erziehungs- und Beratungsaufgaben im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung wahrzunehmen, (d) Projekte oder Unterrichtseinheiten zum Lernen über Medien zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, (e) an der Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln mitzuwirken" (Knaus/Meister/Tulodziecki 2017, S. 29).

Zwar kommt die gegenwärtige medienpädagogische Berufsforschung zu dem Ergebnis, dass der Zielwert Medienkompetenzförderung bzw. Medienbildung in den letzten

CC BY 4.0 worka86

#vonBerufMedienpaed

Jahren zu einem zentralen Bereich des medienpädagogischen Berufsfeldes herangewachsen ist, wie sich beispielsweise an den zahlreichen Medienkompetenzprojekten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ablesen lässt, und dass hier zunehmend medienpädagogische Fachkräfte arbeiten (sollten), die eigens an der Hochschule in Medienpädagogik ausgebildet werden (vgl. Hugger 2013). So zeigen Wahl, Klimmt und Sowka (2014) in einer empirischen Studie, dass sich die medienpädagogisch Handelnden in der außerschulischen Medienbildung als „Medienkompetenzarbeiter" beschreiben, die sich nach eigener Aussage um die Vermittlung eines komplexen Sets von Medienkompetenz-Dimensionen bemühen, also Mediengestaltung, Medienkritik und -ethik, Medientechnik, Medienwissen, Medienauswahl, Medienrezeption, Anschlusskommunikation.

Allerdings stehen diesen (spezialisierten) Fachkräften viele nicht eigens medienpädagogisch ausgebildete Pädagog*innen gegenüber, die ebenfalls mit Medienkompetenzförderung/Medienbildung betraut sind, die sich dieser aber (gegenwärtig) nicht gewachsen fühlen. Dies kann sowohl für politische Bildner*innen belegt werden (vgl. Transferstelle politische Bildung 2015) als auch für die Kinder- und Jugendhilfe. So kommen Steiner et al. (2017) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass sich Fachkräfte der Erziehungsberatung sowie (teil-)stationärer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als nicht medienpädagogisch kompetent genug einschätzen, so dass sie sich den eigenen Ansprüchen an professionelle Beratung nicht gewachsen fühlen (vgl. auch Wagner/Eggert/Schubert 2016). Als eine der größten beruflichen Herausforderungen sehen sie, dass sie mit den Entwicklungen im Medienbereich Schritt halten müssen. Sie begrüßen Möglichkeiten der Weiterbildung in diesem Bereich, weisen jedoch auch darauf hin: Für die Weiterqualifizierung im Themenbereich

Medien(-pädagogik) sei nicht nur ein professionelles, sondern auch persönliches Interesse notwendig, um sich regelmäßig zu informieren und mit neuen Medienangeboten und deren Chancen wie Risiken auseinanderzusetzen. Ähnlich problematisch schätzen Lehrkräfte an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen ihre Kompetenz ein, medienerzieherisch im Unterricht tätig zu sein, wie Breiter, Welling und Stolpmann (2010) herausgefunden haben. Insbesondere hinsichtlich der unterrichtlichen Thematisierung und Reflexion des Medienhandelns von Kindern und Jugendlichen sehen sie sich unzureichend vorbereitet und wenig kompetent, so dass sie versuchen, diesen Mangel durch das Hinzuziehen außerschulischer, teils nicht-pädagogischer Akteur*innen, wie Polizeibeamt*innen, bei Fragen zu Cybermobbing zu beheben.

Schlussfolgerungen

Für die Medienpädagogik, in der die Debatte über den Status des eigenen Berufsfeldes erst in den 1990er-Jahren begonnen hat (vgl. Hugger 2001), startete mit der Expansion des Berufsfeldes in den letzten Jahren ein Prozess, in dem die medienpädagogisch Handelnden nicht nur zunehmend das Bedürfnis nach beruflicher und professioneller Selbstvergewisserung formulieren, sondern zugleich verbesserte Rahmenbedingungen für berufliches Handeln sowie Ausbildung und Fortbildung einfordern, wie der eingangs zitierte Aufruf „Eine Stimme für die Medienpädagogik" illustriert. Je klarer sich Medienpädagogik als pädagogischer Beruf etabliert, desto drängender werden aber auch die zukünftigen Herausforderungen:

- Die Ausführungen machen darauf aufmerksam, dass von den Pädagog*innen, die in der Medienkompetenzförderung/Medienbildung beruflich tätig sind, ein spezielles berufliches Anforderungsprofil erwartet wird (vor allem Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz). Allerdings fehlt bisher eine fachlich standardisierte medienpädagogische Grundbildung für das pädagogische Personal, beispielsweise in Kindertagesbetreuung (Erzieher*innnen), Schule (Lehrkräfte) und Jugendarbeit (pädagogische Mitarbeitende). Aus diesem Grund sollte diesen und anderen pädagogischen Berufsgruppen mindestens ermöglicht werden, medienpädagogisches ‚Orientierungswissen' zu erwerben. Der Grundstein dafür sollte bereits in der Ausbildungsphase gelegt werden. Es sollte dafür ein ‚Kerncurriculum Medienpädagogik' fachlich abgestimmt und in Ausbildung bzw. Studium der pädagogischen Berufe verbindlich verankert werden.
- Medienkompetenzförderung/Medienbildung ist eine Daueraufgabe in den verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern. Die häufig vonseiten des pädagogischen Personals formulierte Aussage, sich den medienpädagogischen Aufgaben und Kompetenzen nicht gewachsen zu fühlen, weist einerseits darauf hin, dass die Berufspraxis den oft hohen Erwartungen, die ihr gegenüber von bildungspolitischer, öffentlicher und wissenschaftlicher Seite formuliert werden, teils (noch) nicht gerecht wird. Die formulierten Aussagen weisen andererseits darauf hin, dass die medienpädagogische Qualifizierung von Pädagog*innen stärker als bisher Aufgabe der Personal- und Organisationsentwicklung pädagogischer Einrichtungen werden muss.
- In den verschiedenen (pädagogischen) Praxisfeldern gibt es nach wie vor den Bedarf an eigens ausgebildeten ‚medienpädagogischen Fachkräften', jenseits derjenigen Pädagog*innen, die vor allem über eine medienpädagogische Grundbildung bzw. medienpädagogisches Orientierungswissen verfügen. Ein Beleg dafür ist, dass im Zuge der medienpädagogischen Verberuflichung ein eigener Arbeitsmarkt für Medienkompetenz-

förderung entstanden ist (vgl. Hugger 2013), auf den mittlerweile Fachkräfte und Organisationen unterschiedlicher Bildungsbereiche zugreifen. Dort werden medienpädagogische Fachkräfte nachgefragt, deren spezifisches Wissen und Können bisher nur in wenigen medienpädagogischen Studiengängen an der Hochschule erworben werden kann. Deshalb sollte ein Ausbau von ‚medienpädagogischen Studiengängen' stattfinden.

- Die ‚Datenlage' zur Verberuflichung der Medienpädagogik ist lückenhaft. Die bisherigen Untersuchungen beziehen sich lediglich auf einzelne berufliche Segmente und sind vor allem durch kleine Fallzahlen im Rahmen qualitativer Studien geprägt. Eine systematisch erhobene Berufsfeld- und Arbeitsmarktstudie ‚Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung' fehlt zurzeit. Deshalb ist es nicht möglich, unter anderem über Angebote und Leistungen, Personalentwicklung, Kompetenz- oder Ausbildungsprofile von beruflich Tätigen genaue Aussagen zu treffen. Mit Blick auf die Datenlücken sollten also zukünftig statistische Basisdaten zum medienpädagogischen Personal und zum beruflichen bzw. professionellen Handeln von Medienpädagog*innen erhoben werden.

Literatur

Breiter, Andrea/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010). Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. In: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Schriftenreihe der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 64. Berlin: Vistas.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf (2016). Medienbildung aus einer Berufs- und Professionsperspektive: Welche Chancen haben „Medienbildner/innen" auf dem Arbeitsmarkt? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–330.

Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Herrmann (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 309–325.

Hugger, Kai-Uwe (2017). Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 175–184.

Hugger, Kai-Uwe (2013). Berufsfeld Medienkompetenzförderung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 95–100.

Hugger, Kai-Uwe (2008). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 564–570.

Hugger, Kai-Uwe (2001). Medienpädagogik als Profession. München: kopaed.

Knaus, Thomas/Meister, Dorothee/Tulodziecki, Gerhard (2017). Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier Zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. In: MedienPädagogik, S. 1–23. DOI: 10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X [Zugriff: 03.03.2020]

Steiner, Olivier/Heeg, Rahel/Schmid, Magdalene/Luginbühl, Monika (2017). MEKiS. Studie zur Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Basel/Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Tulodziecki, Gerhard (2017). Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik. In: merz | medien + erziehung, 61 (3), S. 59–65.

Voß, Gerd Günter (2014). Arbeit, Beruf und Arbeitskraft: Wie verändert sich ihre Bedeutung im 21. Jahrhundert? In: Müller, Hans-Peter/Sigmund, Steffen (Hrsg.), Max Weber Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 393–398.

Wahl, Stefanie/Klimmt, Christoph/Sowka, Alexandra E. (2014). Außerschulische Medienkompetenzarbeit. Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen. In: Medien- und Kommunikationswissenschaft, 62 (4), S. 236–256.

Die komplette Literatur zu diesem Artikel finden Sie online unter www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/details/2020-02-beruf-medienpaedagogin.

Kai-Uwe Hugger ist Professor für Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erforschung digitaler Jugendphänomene, Professionalisierung der Medienpädagogik und medienpädagogischer Ganztagsbildung.

Beruf Medienpädagog*in: Estland/Estonia

Kati Nõlvak, Estonian Youth Work Center

My personal perspective on my job as a media educational worker

My name is Kati Nõlvak (30). I'm a chief expert in *Estonian Youth Work Center* (*EYWC*), my main field of expertise is smart youth work. Estonia itself is a small yet innovative country: population of 1,3 million people, almost 21 percent are young people between seven and 26 years – and it is known for its digital achievements. We can also be proud of our youth work policy as Estonia won the *Future Policy Award 2019* acknowledgment from the *World Future Council* as outstanding policy plan for youth empowerment.

EYWC is the organization that is leading the youth work developments in Estonia and my main effort goes into developing smart youth work inside and also outside our country. My main target group is youth workers themselves and how to support them and their organizations on the local level to develop solutions aimed at youth, and also to develop support systems to solve the needs related to youth workers' competencies and work methods. For example, we guide local level youth organizations to develop projects to raise youth's digital skills through different fundings. A lot of projects have been on the topic of digital content creation which goes hand in hand with information and data literacy. A rising trend is gamification and e-sports and what could young people learn from gaming.

On a wider scale, we are also really keen on developing the quality, functioning and efficacy of youth work and gaining better knowledge of youth through different digital solutions. One of our questions of interest lies in gathering and analyzing data for future decision making. For example, we are working together with our national statistics department and made a digital solution, where, for example, local municipalities can see different datasets about their youth work situation. The datasets are automatically drawn from different national databases and are automatically updated as the source database changes.

Of course, we do all this with a small team and I try to give my best to our team's effort. To do so, my skillset varies from different education forms as my bachelor's degree is on business management and before going to university I was already an active citizen and stood for the rights of young people on a local level. As I went to university, I was already working as a youth worker in a local level youth center. As a lot of the youth workers, so did I get my main knowledge about youth work and youth themselves through practice, self-learning, and from numerous non-formal trainings including different International youth work projects. Currently, I'm finishing my masters in educational technology. This has helped a lot in understanding the digital world and its possibilities and development needs, and also how to support Estonia's youth workers.

CC BY 4.0 Stadtbibliothek Leipzig

#vonBerufMedienpaed

CC BY 4.0 Malte Stolpe

#vonBerufMedienpaed

Beruf Medienpädagog*in: Finnland/Finland

Suvi Tuominen, Verke – National Centre of Expertise on Digital Youth Work

When I studied digital cultures as a minor subject in university back in the early 2000's, I thought it was just for fun. Learning about gaming communities, virtual relationships and fandom did not sound like something that could have any connection to any real work. And here I am, 15 years later, and those 'fun' courses have been maybe the most beneficial during my career as a media education specialist.

When I studied, there was no subject called media education available at the *University of Tampere*, as there is now. I had to study journalism, digital cultures and education as separate subjects and combine them in my mind. I graduated as a Master of Social Sciences and had a one year pedagogical training included in the degree. The pedagogical training was a wise thing to do, as that got me my first jobs within media education.

As a project coordinator in the Finnish *Safer Internet Project*, my task was to plan parental evenings and classroom plans about online safety, build up a nationwide trainer network, and train the trainers to use the classroom plans and host parental evenings. At the same time, I helped to start online youth work activities in the NGO *Mannerheim League for Child Welfare* I worked in. After five years, I proceeded into manager position in the same organisation and suddenly I had seven team members, who used to be my colleagues. Turned out, that I like to have that kind of responsibility and enjoy also the boring administrative stuff. And I also got good feedback from the team.

The past five and a half years I have worked as the manager in *Verke – National Centre of Expertise on Digital Youth Work* in Finland. I have again seven team members, who all are specialists in digital youth work. *Verke's* task is to educate youth workers around Finland around topics linked to digitalisation of youth work, media educational viewpoints are included. We train about 2,500 people a year, and produce printed and online materials for the youth work sector. In the latest years, video format has proven to be really effective when trying to reach youth workers.

Lately, a big theme in *Verke's* work has been future foresight: How does digitalisation change young people's lives in the next ten years – and how should youth work adapt to that? A recent tool that we developed for our own trainings is called *Innobox* and can be downloaded for free: www.verke.org/material/innobox.
Technologies like artificial intelligence, augmented reality, and virtual reality are not science fiction, they are here already. And they will have a significant impact on the society. People will have to learn to use them effectively, but also to be critical towards them. So as media and technology are taking new forms constantly, I see that the need for media education specialists will increase in the future.

Medien beeinflussen alle Lebensbereiche und sind deshalb eines der prägenden Zukunftsthemen unserer Zeit. Längst sind Medien ein zentrales Element im Bildungsalltag. Die Aussage „keine Bildung ohne Medien" der Bildungsinitiative führender Medienpädagoginnen und Medienpädagogen bringt dies gut auf den Punkt. Wo liegen die Gründe, dass die Medienpädagogik in den letzten Jahrzehnten so immens an Bedeutung gewonnen hat? Wo liegen die Wurzeln der aktiven Medienarbeit? Klaus Lutz hat sich mit Günther Anfang – ein Medienpädagoge der ersten Stunde – über die Entwicklung der Medienpädagogik und deren Bedeutung in der heutigen Bildungslandschaft unterhalten.

40 Jahre medienpädagogische Arbeit

Ein Interview mit Günther Anfang, JFF

merz Mal ein bisschen salopp gefragt: Wie kommt man auf die Idee, Medienpädagoge zu werden, wenn es die Medienpädagogik noch gar nicht gibt?
Anfang Als Student habe ich damals ein marxistisches Seminar besucht. Und in der Pause fragte mich ein Teilnehmer, ob ich mich nicht für eine Stelle als ‚Medienpädagoge' beim *JFF – Institut für Medienpädagogik* bewerben möchte. Schon am nächsten Tag stellte ich mich vor. Mir gegenüber saßen drei Männer mit Bart. Ich hatte auch einen, also wurde ich eingestellt ... und erhielt einen Arbeitsvertrag für vier Wochen, der aber erst nach 40 Jahren sein Ende finden sollte. Ganz so war es natürlich nicht, aber als Geschichte lässt sich das im Nachhinein schön erzählen.

merz Was war deine Aufgabe als ‚Medienpädagoge'?
Anfang Das Projekt, für das ich eingestellt wurde, hieß *MoPäd*. *MoPäd* war ein Modellprojekt zur Erforschung des Gewaltbegriffes. *Pädagogische Modelle zur Auseinandersetzung mit Gewalt* war der offizielle Titel (Anmerkung der Redaktion: Das *JFF* hatte schon immer einen Hang zu skurrilen Abkürzungen). Um ins Thema einzusteigen, zeigten wir in Freizeitheimen den Film *The French Connection* (Anmerkung der Redaktion: Der Film ist immer noch auf *YouTube* zu finden). Die Hauptfigur in dem Film, ein Polizist, wendet Gewalt an wie Folter und überschritt damit die Grenzen des Gesetzes. Er tut dies, um einen Drogenring zu zerschlagen. Anhand dieses Films haben wir mit den Jugendlichen über den Gewaltbegriff diskutiert und gleichzeitig versucht, diese Erkenntnisse auch auf ihren Stadtteil zu übertragen.

merz Von der Definition aus heutiger Sicht hat es sich dabei noch nicht um aktive Medienarbeit gehandelt. Seid ihr damals in solchen Projekten nicht schon einen Schritt weiter gegangen?
Anfang Ja, wir sind damals schon einen Schritt weiter gegangen. Die Jugendlichen haben eine Gerichtsverhandlung gespielt und mit Video aufgezeichnet, in der der Polizist wegen seiner Gewalthandlungen angeklagt wird. Sie haben alle Rollen selbst besetzt, den Angeklagten, das

Gericht, den Staatsanwalt, und auch die Kamera wurde von den Jugendlichen bedient. Die Jugendlichen haben praktisch den Film weitergespielt und diskutiert, inwieweit der Polizist für seine Gewalthandlungen zur Rechenschaft gezogen werden muss. Aber natürlich geht es in der außerschulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen immer darum, einen engen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen herzustellen. Dies wurde in dem Projekt so umgesetzt, dass mit den Jugendlichen über ihre persönlichen Gewalterfahrungen gesprochen wurde – einige Jugendliche hatten beispielsweise schon eigene Knasterfahrungen – und wie weit eine Bestrafung für gewalttätiges Handeln gerechtfertigt ist.

merz Wie hat sich die Methode der aktiven Medienarbeit etabliert?
Anfang Die aktive Medienarbeit in dem Sinne, dass Jugendliche ihre eigenen Geschichten erzählen, gab es schon in Ansätzen in der Filmarbeit mit *Super 8*. Robert Hültner war da einer der Pioniere, der mit Jugendlichen *Super 8*-Filme produziert hat. Er war es auch, der die Idee hatte, diese Filme auf einem eigenen Festival zu präsentieren. So entstand – vor über 30 Jahren – das heute immer noch existierende Münchner Jugendfilmfestival *flimmern&rauschen*. Mit dem Aufkommen der Videotechnik hat diese Arbeit enorm Fahrt aufgenommen. Durch die billigeren Produktionsbedingungen entstand eine eigenständige Jugendkultur, die sich dem Filmemachen widmete.

merz Wie kam es dann zu der Idee, ein Medienzentrum in München zu gründen?
Anfang Die Pläne, ein Medienzentrum zu gründen, lagen schon vor meinem Eintritt in das *JFF* in der Schublade. Helga Theunert und Bernd Schorb hatten einen Antrag an das Jugendamt der Stadt München gestellt – nach dem Vorbild des *jfc Medienzentrum Köln* –, in München ein Medienzentrum zu gründen. Der Schwerpunkt des *MZM – Medienzentrum München des JFF* – lag in den Anfängen darin, einen Gerätepool aufzubauen, der für Jugendliche und außerschulische Bildungsinstitutionen zur aktiven Filmarbeit günstig ausgeliehen werden konnte. Darüber hinaus wurden Seminare für Pädagoginnen und Pädagogen angeboten. Zum einen sollten sie den Umgang mit den Geräten lernen und zum anderen erhielten sie eine Einführung in die Methode der aktiven Medienarbeit. Parallel dazu wurden von Helga Theunert und mir

JFF

Günther Anfang ist Medienpädagoge der ersten Stunde, Initiator der aktiven Medienarbeit und merz-Autor. Als Studierter der Erziehungswissenschaft und des Lehramts für Grund- und Hauptschule ist er seit 1980 im JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis ansässig, an welchem er bis Juni 2019 das Medienzentrum München sowie die Abteilung Praxis geleitet hat.

Artikel in pädagogischen Fachzeitschriften, wie zum Beispiel in der *merz* zur Methode der aktiven Medienarbeit, veröffentlicht.

merz Die Medienarbeit hatte damals doch auch eine starke politische Dimension.
Anfang Ja, sicher angelehnt an die Radiotheorie Brechts „jeder Empfänger ist auch ein Sender" war die Medienarbeit stark vom Einfluss der Idee des Bürgerfernsehens geprägt. Ein zentraler Begriff in diesem Zusammenhang war der der Gegenöffentlichkeit. Unter diesem Hintergrund gründeten sich Medienwerkstätten zum Beispiel in Freiburg oder in Nürnberg. Sie sahen es als ihre Aufgabe an, jenseits der Massenmedien Themen wie zum Beispiel den Widerstand gegen die Wiederaufbereitungsanlage in Wackersdorf zu beleuchten.

merz Welche Aufgabe hatten die Medienzentren in ihren frühen Jahren?
Anfang Auch wenn die Aufzeichnungsmöglichkeiten mit dem Aufkommen der Videotechnik immer weiter verbreitet waren, konnte sich doch kaum ein Privathaushalt eine Schnittanlage leisten. Lange Jahre waren die Medienzentren deshalb Anlaufstelle für junge Filmemacherinnen und Filmemacher, um ihre Aufnahmen zu schneiden. So entstand aber auch ein intensiver Kontakt zur jungen Filmszene, der sich auch in den jährlich steigenden Einsendezahlen für das Münchner Kinder- und Jugendfilmfestival bemerkbar machte.

> „Durch Brechts „jeder Empfänger ist auch ein Sender" war die Medienarbeit stark vom Einfluss der Idee des Bürgerfernsehens geprägt

Die Idee der Filmfestivals ist bis heute ein Erfolgsmodell. In Bayern gibt es in jedem Bezirk ein Kinder- und Jugendfilmfestival, deren Gewinner alle zwei Jahre um den *Bayerischen Jugendfilmpreis* konkurrieren. Auch in anderen Bundesländern haben sich Filmfestivals nach diesem Vorbild etabliert.

merz Der Computer – der *Comodore C 64* – eroberte die Jugendzimmer und stellte die Medienpädagogik vor neue Herausforderungen. Wie hat diese Entwicklung das Medienzentrum verändert?
Anfang Ehrlich gesagt hat das Medienzentrum diese Entwicklung etwas verschlafen. Der Schwerpunkt lag auch mit dem Aufkommen der Computertechnik weiter auf dem Medium Film. Uns stellte sich damals die Frage, ob man wirklich auf jeden neuen Zug aufspringen muss. Das Medienzentrum hat erst viel später den Computer in seine Angebote mit einbezogen. Aus heutiger Sicht sicherlich ein Fehler, denn es hat doch lange gedauert, bis diese Lücke wieder geschlossen war.

merz Du hast als einer der ersten Medienpädagogen die aktive Medienarbeit auch auf Kinder erweitert. Was waren deine Beweggründe?
Anfang Die *Medienstelle Augsburg des JFF* war die erste, die sich der Medienarbeit mit Kindern geöffnet hat. Mit dem Projekt *Kinder kriechen durch die Röhre* haben sie in Kindergärten den Kindern sehr anschaulich und spielerisch erklärt, wie das Fernsehen funktioniert, sowohl auf der technischen als auch auf der inhaltlichen Ebene. Im *JFF* stand immer die Frage im Raum, ob wir auf Grund unserer Satzung für Kinder überhaupt zuständig sind oder ob der Auftrag sich nicht auf Jugendliche beschränkt. Dies wurde dann aber nicht mehr so streng ausgelegt. Hinzu kommt sicherlich, wenn man wie ich selbst Kinder hat, dass man mitbekommt, wie früh Kinder mit Medien in Berührung kommen. Ich habe dann schnell gemerkt, dass die Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule einen hohen Bedarf an Medienprojekten haben und so habe ich das Angebot immer weiter ausgebaut, bis

dahin, dass ich Trickfilme mit Krippenkindern erstellt habe. Mit zunehmenden Alter, muss ich zugeben, entfernt man sich doch von der Lebenswelt der Jugendlichen, aber die Arbeit mit den Kindern ist weiterhin sehr gut möglich.

merz Die Entwicklung der Tablets hat aus meiner Sicht der aktiven Medienarbeit nochmal ganz neue Räume geöffnet. Wie siehst du das?
Anfang Für mich haben die Tablets vor allem eines ermöglicht: Weg von der Technik hin zum Inhalt. Früher nahm in den Kursen für Pädagoginnen und Pädagogen die Einführung in die Technik einen großen Raum ein. Oft fühlten sich die Leute mit der Technik überfordert und empfanden die Medienarbeit als zu aufwendig. Mit dem Aufkommen der Tablets wurde ihre Bedienung viel leichter. Aber nicht nur die Bedienung, auch hatte man ein Gerät, mit dem man aufnehmen, schneiden und das Ergebnis abspielen konnte. Ein enormer Vorteil. Zu Beginn des Medienzentrums hatten wir einwöchige Seminare, um den Leuten das Erstellen eines Videofilms beizubringen. Heute können sie schon nach einer Einführung am Vormittag selbst loslegen. Natürlich muss man nach wie vor lernen, wie man mit Bildern eine Geschichte erzählt. Das hat sich nicht geändert. Es ist immer noch eine Herausforderung, sich eine gute Geschichte auszudenken und filmisch umzusetzen. Aber da die Technik nicht mehr so viel Zeit bindet, hat man mehr Raum für die inhaltliche Gestaltung. Dazu kommt natürlich auch, dass sich mehr Pädagoginnen und Pädagogen auf die Erstellung von Medienprodukten einlassen, da die Bedienung der Technik viel einfacher geworden ist und oftmals schon aus der privaten Nutzung bekannt ist.

merz Wo siehst du die zukünftigen Herausforderungen für die Medienarbeit?
Anfang Zum einen sicherlich die gesamte Bandbreite der Medien im Blick zu behalten. Wir sind ja noch lange nicht am Ende der medientechnischen Entwicklung angekommen. Zum anderen natürlich auch Antworten zu geben im Bereich des Datenschutzes und der Einbindung von Medien in die Alltagsnutzung. Sicherlich ist und bleibt es eine zentrale Aufgabe der Medienpädagogik, Menschen in die Lage zu versetzen, Medien souverän und für ihre Interessen zu nutzen. Da muss die Medienpädagogik sich auch verstärkt in den politischen Diskurs einmischen. Die Politik ist in der Pflicht, Rahmenbedingen für ein souveränes Leben mit Medien zu schaffen.

merz Würdest du dich wieder für den Beruf des Medienpädagogen entscheiden?
Anfang Ja, auf jeden Fall. Es ist ein Beruf, in dem man kreativ tätig seien kann. Ich war immer gerne Pädagoge und die aktive Medienpädagogik ermöglicht ein projektorientiertes Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, was meinen Vorstellungen für ein ideales Zusammenspiel zwischen Pädagogen und Kindern und Jugendlichen sehr nahe kommt.

> Es ist immer noch eine Herausforderung, sich eine gute Geschichte auszudenken und filmisch umzusetzen

Die Medienpädagogik hat mich jung gehalten. Man muss sich ständig mit den neuen Entwicklungen auseinandersetzen und steht deshalb immer wieder vor neuen Herausforderungen. Trotz meiner 67 Jahre habe ich das Gefühl, dass ich jeden Tag wieder etwas dazulernen kann und muss. Lebenslanges Lernen ist für mich kein Schreckgespenst, sondern ermöglicht ein aktives Leben bis ins hohe Alter.

Das Interview führte Klaus Lutz.

Beruf Medienpädagog*in: Österreich/Austria

Christian Swertz, Universität Wien

Kreative Vielfalt

Die Tätigkeit von Medienpädagog*innen (Mpäds) in Österreich wird hier aus einer universitären Position heraus beschrieben. In Österreich ist die Tätigkeit als Mpäd kein formeller Beruf. Es gibt gelegentlich Weiterbildungsangebote und die Möglichkeit, Medienpädagogik als Schwerpunkt in pädagogischen Hochschulstudiengängen zu studieren. Standards spielen dabei aber keine Rolle. Entsprechend hoch ist die Heterogenität der Berufsbiografien. Der Quereinstieg ist die Regel.

Das Interesse an einer formellen Definition eines Berufsbildes ist entsprechend gering. Dennoch ist die Orientierung an der handlungsorientierten Medienkompetenzvermittlung weitgehender Konsens. Die darin zum Ausdruck kommenden Werte der Freiheit und der Demokratie werden mit Begriffen wie Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Partizipation und Inklusion markiert.

Viele Mpäds in Österreich sind in der Initiative *Medienbildung Jetzt!* organisiert. In diesem informellen Zusammenschluss werden für die praktische Arbeit relevante Konzepte ausgetauscht und politische Entwicklungen diskutiert. Aus der Initiative heraus wurde der *Bundesverband Medienbildung* gegründet, der als politische Vertretung der Initiative fungiert. Menschen, die im Bereich der Mediendidaktik tätig sind, beteiligen sich an dem Netzwerk kaum.

Als Organisationsform sind eingetragene Vereine ebenso häufig wie GmbHs. Wenige größere Institutionen stehen einer größeren Zahl von freiberuflich tätigen Menschen gegenüber. Das liegt auch daran, dass Aufträge häufig nicht langfristig, sondern als Projekte vergeben werden, obwohl es einige Projekte gibt, die seit vielen Jahren immer wieder verlängert werden. Wie in anderen Handlungsfeldern ist damit eine flexible Struktur erzeugt worden, die häufig mit prekären Arbeitsverhältnissen einhergeht. Eine hohe Unzufriedenheit mit dieser Struktur scheint allerdings nicht zu bestehen – viele schätzen offenbar die damit bestehenden Freiräume, die für kreative Gestaltungen genutzt werden.

Der Markt wurde in den letzten Jahren diversifiziert. Ein nach wie vor wesentliches Marktsegment ist die Jugendarbeit. Für Schulen wurden Produkte im Bereich des von dritter Seite geförderten Unterrichts und im Bereich der Unterrichtsmaterialien für die Medienkompetenzvermittlung im Rahmen der Digitalen Grundbildung entwickelt. Relativ neu ist, dass Produkte für Unternehmen entwickelt und erfolgreich vermarktet werden.

Im Zuge der massenhaften Verbreitung von Informations- und Unterhaltungsmedien sind vielfältige neue Berufsfelder entstanden, auch im Bereich der Medienpädagogik. Was Medienpädagogik als Beruf auszeichnet, wird seit den späten 1980er-Jahren durchaus kontrovers diskutiert. Ein einheitliches Berufsbild ist nicht auszumachen, ebensowenig eine einheitliche Berufsqualifizierung. Vor diesem Hintergrund versucht dieser Beitrag vor allem einen Überblick über unterschiedliche Qualifizierungsmöglichkeiten zu vermitteln und zudem Einblicke in die Besonderheiten des Berufsfeldes Medienpädagogik zu geben.

Medienpädagogik
Qualifizierungsmöglichkeiten für ein heterogenes Berufsfeld

Johannes Fromme, Steffi Rehfeld und Josefa Much

Der Ausgangspunkt für die Medienpädagogik ist die Diagnose einer wachsenden Bedeutung von Medien im Alltag aller Altersgruppen und die Annahme, dass der ‚kompetente' oder ‚reflektierte' Umgang damit eine zunehmend komplexer und relevanter werdende Lern- bzw. Bildungsaufgabe ist. Diese Aufgabe wird nicht allein im Bereich des informellen Lernens und/oder der Sozialisation verortet, vielmehr bedarf es (aus Sicht der Medienpädagogik) gezielter pädagogischer Unterstützung und Begleitung und damit auch pädagogischer Fachkräfte mit entsprechenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Ressourcen. Medienpädagogik wird bisher zumeist als Querschnittsaufgabe gesehen, also als Aufgabe (nahezu) aller pädagogischen Akteur*innen, Einrichtungen und Organisationen (vgl. Hugger 2008). Dies dokumentiert etwa das *Medienpädagogische Manifest*, das angesichts der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutsamkeit der Medien fordert: „Keine Bildung ohne Medien!" (KBoM 2009; Niesyto 2011). Medienpädagogik ist somit kein abgegrenztes Berufsfeld, sondern integraler Bestandteil (oder zumindest Aufgabe) verschiedener pädagogischer Handlungsfelder. Es existiert daher für die Medienpädagogik trotz einer „faktischen Verberuflichung" (Hugger 2008, S. 565; siehe auch Hugger in dieser Ausgabe, S. 22) aber auch kein festes Berufsbild.

Hiervon ausgehend stellt der Beitrag die Frage, in welcher Weise Hochschulen und andere Organisationen durch ihre Studien- bzw. Weiterbildungsangebote versuchen, auf diese Querschnittsaufgabe vorzubereiten. Durch welche Strukturen, Ziele und Inhalte zeichnen sich die diversen Curricula aus – und wie lassen sich die Angebote gegebenenfalls typisieren?

Wer beruflich medienpädagogisch arbeiten möchte und entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote sucht, wird primär an Universitäten und Fachhochschulen, aber auch bei Vereinen oder Verbänden fündig. Der Beitrag fokussiert zunächst medienpädagogische Studienangebote und geht anschließend auf Weiterbildungsangebote ein.

Medienpädagogische Angebote an Fachhochschulen und Universitäten

Als Grundlage der Betrachtung dient die Übersicht der Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft, die von der *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (*GMK*) und der *Sektion Medienpädagogik* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (*DGfE)* zur Verfügung gestellt und turnusmäßig aktualisiert wird (vgl. GMK/DGfE Sektion Medienpädagogik 2019). Die Übersicht umfasst Links zu den Webseiten der anbietenden Hochschulen, die mit in diese kleine Untersuchung eingegangen sind. Stichpunktartig sind auch Prüfungsordnungen und Modulhandbücher als Informationsquellen einbezogen worden. Als Vergleichsfolie wird der von der *Sektion Medienpädagogik* verabschiedete *Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile* (DGfE Sektion Medienpädagogik 2017) herangezogen. Er spiegelt den derzeitigen Stand der Debatte in der Fachdisziplin zur Frage wider, was zur wissenschaftlichen Qualifizierung von medienpädagogischen Fachkräften gehört bzw. gehören sollte.

Medienpädagogik wird dort zum einen als wissenschaftliche Disziplin verstanden, die als Handlungs- und Reflexionswissenschaft „eine forschungsbasierte sowie praxisrelevante Theoriebildung im Hinblick auf erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln in Medienzusammenhängen" (ebd., S. 2) anstrebt. Zum anderen wird sie als Lehrgebiet betrachtet, das „auf die Grundlegung, Anregung und Unterstützung von wissenschaftlich fundiertem Handeln in verschiedenen Praxis- oder Berufsfeldern gerichtet" (ebd.) ist. Vor diesem Hintergrund wird für das Lehrgebiet ein kompetenzorientierter Rahmen zur Entwicklung von medienpädagogischen Studiengängen und Studienanteilen entworfen, der grundlegend zwischen den drei Perspektiven der Erziehung, der Bildung und der Didaktik unterscheidet, und quer dazu folgende Wissens-, Könnens- und Reflexionsbereiche umfasst:

- Grundbegriffe und Fragestellungen der Medienpädagogik
- Rahmende Strukturen medienpädagogischen Handelns
- Analyse und Reflektion von Medienangeboten und Medienwelten
- Medienpädagogische Konzepte, Modelle und Theorien
- Methoden und Ergebnisse medienpädagogischer Forschung
- Medienpädagogische Praxissituationen
- Bildungsangebote und institutionelle Bedingungen

Wenden wir uns nun den medienpädagogischen Studienangeboten und Studienanteilen im deutschsprachigen Raum zu. Insgesamt finden sich in der Übersicht (Stand Mai 2019) etwas über 100 Angebote. Auch wenn die Liste wohl nicht ganz vollständig ist, dürfte der Großteil der Studienmöglichkeiten enthalten sein. Bei rund einem Viertel der Angebote wird lediglich angegeben, dass es ‚medienpädagogische Aspekte' gebe, was auf einen vergleichsweise geringen Grad der curricularen Verankerung hinweist. Auf diese geht der Beitrag nicht näher ein. Bei den übrigen kann von einer stärkeren Verankerung der Medienpädagogik ausgegangen werden, allerdings lassen die Bezeichnungen auf recht unterschiedliche Formate schließen. Man findet zum Beispiel Grundlagen- und

CC BY 4.0 FLIMMO

#vonBerufMedienpaed

Vertiefungsmodule, Pflicht- und Wahlpflichtmodule, wählbare Schwerpunkte, Spezialisierungen und Wahlpflichtfächer, Ergänzungs- und Zusatzfächer, grundständige Studiengänge (Bachelor und Master) und berufsbegleitende Masterstudiengänge. Gleichzeitig gibt es verschiedene inhaltliche Benennungen.

Um diese Vielfalt ein Stück weit zu ordnen, bietet sich auf Hochschulebene aufgrund der curricularen Differenzierung zwischen Lehrer*innenbildung und (pädagogischen) Hauptfachstudiengängen zunächst die Einteilung in schulisch und außerschulisch orientierte Studienangebote an. Die Schule als klassischer Ort der Vermittlung relevanter Kenntnisse und Fähigkeiten für das Leben in der jeweiligen Gesellschaft wird mittlerweile auch als wichtiges medienpädagogisches Handlungsfeld angesehen. Dies spiegelt sich unter anderem in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zur *Medienbildung in der Schule* (2012) und zur *Bildung in der digitalen Welt* (2016) wider. In der Übersicht finden sich aber nur elf Hochschulstandorte mit entsprechenden Angeboten für angehende Lehrkräfte. Die übrigen aufgelisteten Studienangebote sind Teile von oder eigene Hauptfachstudiengänge(n) und damit primär außerschulisch orientiert. Dieses Übergewicht dürfte unter anderem damit zu tun haben, dass in der Medienpädagogik – seit der Überwindung rein bewahrpädagogischer Konzepte – handlungs- und projektorientierte Ansätze, wie sie etwa von Baacke (1997) oder Schell (1989) ausgearbeitet wurden, eine zentrale Rolle spielen, und dass für solche Ansätze in außerschulischen Handlungsfeldern günstigere Rahmenbedingungen bestehen als in Schulen.

Bei Lehramtsstudiengängen ist das angestrebte berufliche Handlungsfeld relativ klar, ebenso das Berufsbild: Die Studierenden wollen in einer Schule arbeiten und sehen sich in erster Linie als künftige Lehrkräfte und nicht primär als Medienpädagog*innen. Medien haben in der Schule traditionell eine gewisse Bedeutung

als methodisch-didaktische Hilfsmittel. Bei der Sichtung der auf Schule und Unterricht bezogenen medienpädagogischen Angebote entstand aber der Eindruck, dass Medien nicht allein in dieser instrumentellen Perspektive zum Thema gemacht werden. Auch dem Medienalltag von Kindern und Jugendlichen sowie Fragen der schulischen Vermittlung von Medienkompetenz wird eine gewisse Aufmerksamkeit gewidmet, etwa im verpflichtenden erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums der *Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*.[1] Teilweise wird Lehramtsstudierenden auch angeboten, ihr medienpädagogisches Wissen und Können optional zu erweitern. So werden im *Erweiterungsstudium Medienpädagogik* in Ludwigsburg Einblicke in die gesellschaftliche Medienentwicklung, Erkenntnisse aus der Kindheits- und Jugendmedienforschung und medienpädagogische Konzepte für einen handlungsorientierten Umgang mit Medien vermittelt.[2] Das Programm umfasst immerhin 39 Leistungspunkte (nach ECTS), also mehr als für den gesamten Bereich der Erziehungswissenschaft (inkl. Schulpraxis) im Bachelorstudiengang (sic!) Lehramt Sekundarstufe I vorgesehen sind. Es handelt sich aber nicht um einen integralen Bestandteil des Lehramtsstudiums, sondern eher um eine Art studienbegleitende Weiterbildung, für die auch ein Zertifikat vergeben wird.

> Medienpädagogische Bezüge findet man gelegentlich auch in Pflichtbestandteilen von Studienangeboten anderer Disziplinen

Das leitet über zu weiteren Kriterien zur Typisierung der Studienangebote: der zeitliche Umfang, der im Studium für medienpädagogische Anteile zur Verfügung steht, der Grad der Verbindlichkeit dieser Studienanteile und die fachlich-inhaltliche Breite (oder Spezialisierung) in der Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen. Entlang dieser Kriterien lassen sich vier Typen von Qualifizierungsmöglichkeiten unterscheiden: (1) Medienpädagogik als eigener Studiengang, (2) als obligatorischer Bestandteil eines Studiengangs, (3) als Wahl- oder Vertiefungsmöglichkeit innerhalb eines Studienprogramms oder (4) als freiwilliges Zusatz- oder Erweiterungsangebot.

Typ 1: Medienpädagogik als eigener Studiengang

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass der größte Teil des Studiums verbindlich medienpädagogischen Fragen gewidmet wird. Die Anzahl solcher Programme ist überschaubar: In der Übersicht finden sich acht grundständige und zwei weiterbildende Studiengänge. Bachelorstudiengänge verbinden Medienpädagogik zum Teil mit benachbarten Themenfeldern oder Disziplinen, so der *B. A. Kultur- und Medienpädagogik* der *Hochschule Merseburg* oder der *B. A. Kultur- und Medienbildung* in Ludwigsburg. Auch der *B. A. Medienbildung* der *Universität Magdeburg* weist mit Pflicht- und Wahlpflichtmodulen aus der Informatik einen transdisziplinären Charakter auf. Diese Studienformate berücksichtigen einen Großteil der Wissens-, Könnens- und Reflexionsbereiche des oben skizzierten Orientierungsrahmens, wobei der Bereich Forschung auf Bachelorebene eine eher nachgeordnete Rolle spielt, während Handlungskonzepte und Praxisbezüge (wie Praktika oder Projekte) ein größeres Gewicht haben. Eine Besonderheit stellt in dieser Hinsicht der duale Studiengang *Medienbildung und pädagogische Medienarbeit* an der privaten *Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam* dar, bei dem Studierende drei Tage in der Woche an der Hochschule und zwei Tage in einer selbst gewählten Praxis- oder Ausbildungseinrichtung verbringen sollen. Bei den Masterstudiengängen finden sich mehrere mit inhaltlichen Fokussierungen im Bereich mediengestützter Lehr- und Lernarrangements, so der

M.A. Educational Media | Bildung & Medien der *Universität Duisburg-Essen*, der *M.A. Medien in der Bildung* der *Pädagogischen Hochschule Freiburg* und der *M.A. Bildung und Medien: eEducation* der *FernUni Hagen*. Anders verhält es sich bei den beiden berufsbegleitenden (und gebührenpflichtigen) Masterstudiengängen *Spiel- und Medienpädagogik* (*EAH Jena*) und *Handlungsorientierte Medienpädagogik – Spielerische Ansätze in der Jugendmedienarbeit* (*TH Köln/ Donau-Universität Krems*), die eine relativ umfassende medien- und spielpädagogische Weiterqualifizierung anbieten. Ebenfalls inhaltlich breit angelegt, aber stärker forschungsorientiert ist der grundständige Masterstudiengang *Medienbildung* in Magdeburg, der zudem im Wahlpflichtbereich eine wirtschaftswissenschaftliche Vertiefung (eBusiness) und Vertiefungen im Bereich Game Studies und Internet Studies anbietet.

Typ 2: Medienpädagogik als obligatorischer Bestandteil eines Studiengangs

Im Unterschied zum ersten Typ handelt es sich hier um Studienangebote, in deren Rahmen die Studierenden einzelne medienpädagogische Module oder Veranstaltungen nachweisen müssen. Häufig handelt es sich um erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge, teilweise auch um Studiengänge im Bereich Soziale Arbeit, selten um Lehramtsstudiengänge. In der Übersicht finden sich etliche Beispiele für diesen Typ, so an der *Universität Bremen*, der *Technischen Hochschule Köln*, der *Universität Koblenz-Landau*, der *Universität Oldenburg* oder der *Universität Rostock*. Der Umfang bleibt bei diesem Typ zumeist begrenzt, so dass die Studierenden primär Grundlagen der Medienpädagogik kennenlernen. Aber durch den Pflichtcharakter ist sichergestellt, dass alle Studierenden damit in Berührung kommen. Die Wissens-, Könnens- und Reflexionsbereiche des Orientierungsrahmens können allenfalls überblicksartig berücksichtigt werden. Für vertiefende und differenzierte Betrachtungen reichen die zeitlichen Ressourcen der Pflichtbestandteile nicht aus. Aber auch projektförmige Veranstaltungen und Einblicke in die Vielfalt möglicher medienpädagogischer Handlungs- und Berufsfelder sind kaum möglich. Teilweise werden solche Möglichkeiten in den betreffenden Studiengängen allerdings in fakultativen Vertiefungs- oder Ergänzungsmodulen eröffnet.

Medienpädagogische Bezüge findet man gelegentlich auch in Pflichtbestandteilen von Studienangeboten anderer Disziplinen. Im *M.A. Medienwissenschaft* der *Filmuniversität Babelsberg* sind beispielsweise Themen wie Mediensozialisation und junge Nutzergruppen modular verankert, und im *M.A. Kinder und Jugendmedien* in Erfurt sind zwei Pflichtmodule medienpädagogisch ausgerichtet. Im interdisziplinären Studienprogramm *Intermedia – Medienbildung, Mediengestaltung, Medienkultur* (B.A.) der *Universität zu Köln* ist Medienpädagogik mit drei Pflicht- und zwei Wahlpflichtmodulen relativ breit vertreten. Neben Grundlagen und Grundbegriffen werden hier auch Forschungsmethoden, Theoriebezüge, mediendidaktische Fragen, Analysen digitaler Medienkulturen und Konzepte professionellen Handelns aufgegriffen und bearbeitet.

Typ 3: Medienpädagogik als Vertiefungsmöglichkeit innerhalb eines Studienprogramms

Kennzeichnend für diesen Typ ist der fakultative Charakter der medienpädagogischen Studienanteile. Studierende können sich für Medienpädagogik als Schwerpunkt oder Wahlpflichtbereich entscheiden, sie können aber auch eine andere Wahl treffen. Medienpädagogik wird also nicht als grundlegender Wissens- und Könnensbereich für alle angehenden pädagogischen Fachkräfte betrachtet, sondern als Bereich, dem man sich je nach Interesse widmen kann oder auch nicht. Der zeitliche Umfang dieser Angebote variiert. Teilweise bestehen Wahlpflicht- oder

CC BY 4.0 Valentina Meuren

#vonBerufMedienpaed

Vertiefungsangebote nur aus einem Modul. Solche überschaubaren Formate finden sich in verschiedenen Studiengängen, von Lehramtsstudiengängen über Bachelorstudiengänge im Bereich Erziehungswissenschaft oder Soziale Arbeit bis hin zu pädagogischen Masterstudiengängen. Für diese Angebote gilt wiederum, dass sie überwiegend einen einführenden Charakter haben und wenig Raum für theoretische wie auch praxisorientierte Vertiefungen bieten. Es gibt aber auch Studiengänge mit deutlich umfangreicheren Vertiefungsmöglichkeiten, in denen mehr Wissens-, Könnens- und Reflexionsbereiche der Medienpädagogik zur Geltung kommen. Die *EAH Jena* etwa bietet im *B. A. Soziale Arbeit* verschiedene Studienschwerpunkte zur Wahl an, in denen 55 Credit Points erworben werden müssen, darunter den Schwerpunkt *Kultur, Medien und Bildung*. Zum gewählten Schwerpunkt gehören ein Praktikum, ein Praxisprojekt und auch die Bachelorarbeit. Auf Masterebene ist der Studiengang *Erziehungswissenschaft* an der *Universität Bielefeld* ein Beispiel für die Option einer recht komplexen medienpädagogischen Schwerpunktsetzung: Das Profil *Weiterbildung/Medienpädagogik* umfasst drei Module (30 CP) und die Möglichkeit, in zwei Forschungsmodulen ein eigenes medienpädagogisches Forschungsprojekt zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten. Eine Reihe von Studiengängen bietet Vertiefungsmöglichkeiten an, die vom Umfang her zwischen den skizzierten eher überschaubaren und recht komplexen Varianten eingeordnet werden können. In manchen Fällen werden solche optionalen Schwerpunktsetzungen auch dort angeboten, wo medienpädagogische Grundlagen im Pflichtbereich vermittelt werden (etwa im *M. A. Kinder- und Jugendmedien* an der *Universität Erfurt* oder im *M. A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften* an der *Universität Bremen*).

Insgesamt sind diese wählbaren Profil- oder Vertiefungsangebote häufig umfangreicher angelegt als verpflichtende medienpädagogische Studienbestandteile. Wer sich für einen solchen Schwerpunkt entscheidet, hat zumeist die Chance, nicht nur Grundlagen der Medienpädagogik kennenzulernen, sondern sich auch weitere

Wissens-, Könnens- und Reflexionsbereiche zu erschließen. Die fachlich-inhaltliche Breite und vor allem die Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb der Medienpädagogik bleiben hinter dem zurück, was grundständige (oder weiterbildende) medienpädagogische Studiengänge ermöglichen. Aber im Vergleich zu Studierenden, die nur ein Pflichtmodul Medienpädagogik absolviert haben, sollten Studierende, die sich im Rahmen einer selbst gewählten Spezialisierung qualifiziert haben, über ein breiteres Repertoire an Wissen und Können verfügen. Außerdem ist bei einem selbst gewählten Schwerpunkt die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie auch Spaß und Interesse an der Medienpädagogik haben.

Typ 4: Medienpädagogik als freiwilliges Zusatz- oder Erweiterungsangebot

Mit diesem vierten Typ werden solche Studienangebote bezeichnet, die Studierende zusätzlich zu ihrem durch die Ordnungen festgeschriebenem Studienprogramm absolvieren können. Da die hier verwendete Übersicht der Studienangebote im Wesentlichen auf den Meldungen (und damit auch Benennungen) der verantwortlichen Akteur*innen in den Hochschulen beruht und nicht auf einer vorgegebenen Systematik, ist teilweise nicht gleich erkennbar, ob ein Angebot diesen Zusatzcharakter hat oder eher zu Typ 3 gehört. Der Ergänzungsbereich *Medienbildung und Digitale Medien* im B. A. *Medien und Kommunikation* an der *Universität Augsburg* ist beispielsweise Teil eines Wahlpflichtbereichs, in dem insgesamt 24 CP zu erbringen sind, und kein zusätzlich belegbares Studienangebot. Dem gegenüber sind die an der *Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* im Lehramt angebotenen Erweiterungsfächer (im Umfang von 39 Leistungspunkten) Angebote, die Studierende laut Studien- und Prüfungsordnung zusätzlich wählen können, die also über das verpflichtende Studienvolumen hinausgehen. Medienpädagogik ist dabei eines von sieben wählbaren Erweiterungsangeboten. Ein ähnliches Modell eines Erweiterungsstudiums (von allerdings geringerem Umfang) gibt es im Lehramt an der *Universität München* und auch an der *Universität Regensburg* (das Angebot fehlt aber in der verwendeten Übersicht). Dieser Typ einer Add-On Qualifizierung in der Medienpädagogik wurde lediglich im Lehramtsstudium gefunden. Das Format reagiert offenbar auf den Umstand, dass in der Lehramtsausbildung wenig Spielräume für die Integration medienpädagogischer Aspekte bestehen, da im begrenzten Studienvolumen bereits die Studienanteile der Unterrichtsfächer, der schulpraktischen Studien und der Bildungswissenschaften abzudecken sind.

Weiterbildungsangebote

Mit den oben erwähnten berufsbegleitenden Masterstudiengängen wurde bereits ein anderer Weg der medienpädagogischen Qualifizierung aufgezeigt, nämlich die Weiterbildung, die eine berufliche Vorbildung erweitert oder vertieft. Weiterbildungen richten sich primär an Menschen, die bereits beruflich tätig sind (oder waren) und neue Kenntnisse oder Kompetenzen erwerben wollen (bzw. sollen – wenn die Initiative eher von außen kommt). Weiterbildungsangebote können vom Umfang, Format und den Inhalten her sehr unterschiedlich gestaltet sein. Zu den vergleichsweise aufwändigen Weiterbildungen gehören berufsbegleitende Studienangebote über mehrere Semester. In der Medienpädagogik gibt es davon nicht sehr viele (siehe oben). In diesem Abschnitt wollen wir auf weniger aufwändige medienpädagogische Weiterbildungen eingehen, die überwiegend von Einrichtungen, Verbänden und Organisationen angeboten werden, die nicht dem Bereich der Wissenschaft zuzurechnen sind. Grundlage ist die von der *GMK* auf ihrer Webseite (www.gmk-net.de) bereitgestellte Übersicht über medienpädagogische Weiterbildungen, die 19 unterschiedliche Anbieter auflistet (vgl. GMK

2020). Diese richten sich vor allem an bereits ausgebildete Pädagog*innen, die medienpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben möchten. Einen Schwerpunkt bilden Angebote für pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern oder Jugendlichen im außerschulischen Bereich arbeiten.

Inhaltlich lassen sich Angebote, die sich mit ausgewählten (und immer wieder wechselnden) Spezialthemen befassen, von Weiterbildungen unterscheiden, die eine gewisse Vielfalt an Themen und Perspektiven berücksichtigen und oft einen eher grundlegenden Charakter haben. Die thematisch fokussierten Angebote sind eher von kürzerer Dauer. Vielfach geht es um Anwendungsszenarien (etwa zu Nutzungsmöglichkeiten von Computern in der Bildungsarbeit und Projektmöglichkeiten (wie Smartphone-Rallyes) in der pädagogischen Praxis (etwa bei Fach- oder Praxistagen). Aufgegriffen werden aber auch Fragen und Herausforderungen des digitalen Wandels (wie Datenschutz oder Persönlichkeits- und Urheberrechte). Mit solchen Weiterbildungsangeboten können die Anbieter auf aktuelle Entwicklungen in der Medienwelt, aber auch auf artikulierte Bedarfe pädagogischer Einrichtungen reagieren.

> Im Lehramt stößt eine verbindliche Implementierung medienpädagogischer Anteile im Studium erkennbar an Grenzen

Anders ausgerichtet sind Weiterbildungen, die den Anspruch haben, eine medienpädagogische Grund- oder Basisqualifikation zu vermitteln. Der *Landesfachverband Medienbildung Brandenburg e. V.* bietet beispielsweise (in Kooperation mit der *Aktion Kinder- und Jugendschutz*) eine *Grundqualifikation Medienbildung in den stationären Hilfen zur Erziehung* an, die neben zwei eintägigen Präsenzveranstaltungen vier Webinare umfasst, in die jeweils rund sechs Zeitstunden zu investieren sind. Ebenfalls im Angebot ist eine medienpädagogische Zusatzqualifikation für Fachkräfte in der außerschulischen Jugendbildung, die mindestens 180 Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) umfasst. Für den Erwerb eines qualifizierten Teilnehmer*innen-Zertifikats werden hier ein Praxisprojekt (im eigenen Arbeitszusammenhang), dessen schriftliche Reflexion und Präsentation in einem Abschluss-Colloquium eingefordert.[3] In solchen Kursen werden viele für die Medienpädagogik relevante Themen- und Kompetenzbereiche berücksichtigt, von Grundlagen der Medienpädagogik und Fragen der Teilhabe in einer digitalisierten Gesellschaft über ausgewählte Medienphänomene und rechtliche Fragen und bis hin zu unterschiedlichen methodischen Ansätzen und Projektformaten.

Durch Weiterbildungsangebote können medienpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen gezielt erworben oder erweitert werden. Die Qualifizierung erfolgt vor dem Hintergrund einer beruflichen Tätigkeit und entsprechender beruflicher Erfahrungen. Das Berufs- und Handlungsfeld der Teilnehmenden ist also bekannt und kann als Bezugspunkt für die bearbeiteten Themen und Inhalte herangezogen und auch bei der didaktischen Gestaltung berücksichtigt werden. Eine Herausforderung besteht in der Weiterbildung grundsätzlich darin, dass sie oft neben der beruflichen Tätigkeit realisiert werden muss und insofern mit einer teilweise nicht unerheblichen Mehrbelastung verbunden sein kann. Außerdem sind Weiterbildungskurse in vielen Fällen gebührenpflichtig.

Ausblick

Die Untersuchung der Studienangebote zeigt, dass die fachlich-inhaltliche Breite, wie sie vom Orientierungsrahmen der Sektion Medienpädagogik für wissenschaftliche Curricula vorgege-

ben wird, in vielen Formaten nicht bzw. nur im Sinne eines Überblicks umgesetzt wird. Tendenziell sinkt der Umfang medienpädagogischer Anteile, wenn der Grad der Verbindlichkeit steigt. Das gilt in besonderer Weise für Lehramtsstudiengänge, in denen die Spielräume für die Aufnahme neuer Wissensbereiche offenbar gering sind. Einige Hochschulen haben daher Erweiterungsfächer entwickelt und als optional wahrnehmbare Zusatzangebote auch in die Ordnungen aufgenommen. Medienpädagogik ist dabei jeweils eine von mehreren Optionen. Wie viele Studierende diese Zusatzoptionen wahrnehmen, war den hier zugrunde gelegten Dokumenten nicht zu entnehmen.

Im Lehramt stößt das Vorhaben einer verbindlichen Implementierung medienpädagogischer Anteile im Studium erkennbar an Grenzen. Die Erweiterungsfächer eröffnen für interessierte Studierende zwar einen guten Weg, aber vom Anspruch einer nachhaltigen Verankerung von Medienbildung in den Schulen ist die Realität weit entfernt. Im bestehenden Schulwesen lassen sich der Stellenwert und die Präsenz von Medienpädagogik wohl nur durch die Einführung eines eigenen Schulfaches spürbar steigern. Ergänzend müssten Medienwerkstätten als Lernorte eingerichtet werden, die handlungsorientierte Ansätze des entsprechenden Unterrichts unterstützen.

Die Kombination aus (verpflichtenden) Grundlagenmodulen und integrierten optionalen medienpädagogischen Vertiefungs-, Spezialisierungs- oder Erweiterungsmöglichkeiten erlaubt eine Annäherung an die Vielfalt der vom Orientierungsrahmen skizzierten medienpädagogischen Themenbereiche. Diese Formate stellen für die außerschulische Medienpädagogik daher einen gangbaren Weg der Qualifizierung dar, der durch berufsbegleitende Weiterbildungen ergänzt werden kann. Vertiefungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten innerhalb der Medienpädagogik und interdisziplinäre Bezüge lassen sich dagegen in erster Linie in grundständigen (oder weiterbildenden) Studiengängen realisieren. Hier können sich Studierende auch wesentlich differenzierter und intensiver mit dem zentralen Gegenstandsbereich auseinandersetzen, den unterschiedlichen Medien. Dies eröffnet nicht nur Wege in klassische (medien-)pädagogische Berufsfelder, sondern auch in die „Randbereiche" (Hugger 2008, S. 569; siehe auch Hugger in dieser Ausgabe, S. 22) des (medien-)pädagogischen Arbeitsmarktes, wo häufig (mediale) Wissensarbeit in interdisziplinären Teams zu leisten ist (siehe hierzu die Ergebnisse der quantitativ-empirischen Befragung der Absolvent*innen des B. A.- und des M. A.-Studiengangs *Medienbildung,* Fromme 2015; 2017).[4]

> **Eine Herausforderung besteht in der Weiterbildung darin, dass sie oft neben der beruflichen Tätigkeit realisiert werden muss**

Wenn die ‚Kernbereiche' des pädagogischen Arbeitsmarktes betrachtet werden, dann finden sich dort zunehmend auch auf Medienpädagogik spezialisierte Einrichtungen. Das ist vielleicht der Idealfall des Berufsfeldes Medienpädagogik. In den meisten pädagogischen Handlungsfeldern geht es aber nicht nur um Medienpädagogik, sondern auch um andere pädagogische Aufgaben. Daher kann gefragt werden, ob es realistisch und aus professioneller Perspektive sinnvoll ist, primär eine medienpädagogische Grundbildung für alle Fachkräfte zu fordern. Ein anderer Weg wäre, dass einzelne Teammitglieder umfangreichere und vertiefte Fachkenntnisse und Kompetenzen erwerben und auf der Basis bei medienpädagogischen Aktivitäten eine leitende und vernetzende Rolle übernehmen. Solche Kenntnisse oder Kompetenzen können entweder in entsprechenden Studiengängen oder im Rahmen von Weiterbildungen erworben werden. Auch im Handlungsfeld Schule könnte es ein Modell sein, dass neben den

Fachlehrkräften andere Fachkräfte spezifische Aufgabenfelder verantworten. Im Bereich der Schulsozialarbeit wird das bereits praktiziert, im Kontext der Medienpädagogik wäre das ebenfalls denkbar. Sichergestellt werden müsste aber eine gleichberechtigte Kooperation der verschiedenen Professionen und fachlichen Perspektiven.

Anmerkungen

[1] Siehe PH Ludwigsburg: Medienpädagogik im Lehramtsstudium. www.ph-ludwigsburg.de/695+M52087573ab0.html [Zugriff: 12.2.2020]

[2] Siehe PH Ludwigsburg: Erweiterungsstudium Medienpädagogik. www.ph-ludwigsburg.de/1357+M52087573ab0.html [Zugriff: 12.2.2020]

[3] Siehe Ausschreibung der Zusatzqualifikation für 2019/2020 unter www.medienbildung-brandenburg.de/wp-content/uploads/2019/03/infomappe19_20.pdf [Zugriff: 12.2.2020]

[4] Anfang 2020 wurde eine erneute Befragung der Absolvent*innen der Medienbildung durchgeführt. Für weitere Infos zum Projekt siehe: www.forschung-sachsen-anhalt.de/project/berufseinmuendung-berufssituation-absolventinnen-23082 [Zugriff: 22.03.2020]

Literatur

Baacke, Dieter (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Sektion Medienpädagogik (2017). Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. www.doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X

Fromme, Johannes (2017). Berufsfelder von Medienpädagogen(-innen). In: MedienPädagogik, 27, S. 239–269. www.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.28.X

Fromme, Johannes (2015). Medienbildner/innen auf dem Arbeitsmarkt. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolventen/innen des Bachelor- und des Masterstudiengangs Medienbildung. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. www.dx.doi.org/10.25673/4211

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2020). Medienpädagogische Weiterbildungen. www.gmk-net.de/service-presse/studiengaenge-weiterbildung [Zugriff: 02.01.2020]

GMK/DGfE Sektion Medienpädagogik (2019). Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft. www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/05/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf [Zugriff: 02.01.2020]

Hugger, Kai-Uwe (2008). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In: Sander Uwe/von Groß, Friedericke/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 564–570.

Keine Bildung ohne Medien (KBoM) (2009). Medienpädagogisches Manifest. www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest [Zugriff: 31.01.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [Zugriff: 31.01.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. März 2012. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Zugriff: 31.01.2020]

Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011). Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogischer Kongress. München: kopaed.

Schell, Fred (1989). Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

Dr. Johannes Fromme ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Mitbegründer des Studienprogramms der Medienbildung. Er beschäftigt sich in der Forschung unter anderem mit Mediensozialisation und Medienkulturen sowie mit beruflichen Handlungs- und Aufgabenfeldern der Medienbildung.

Steffi Rehfeld ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Medienforschung und Erwachsenenbildung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Ihre Schwerpunkte sind asiatische Medienphänomene und Games Studies.

Josefa Much ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Medienforschung und Erwachsenenbildung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Ihre Forschungsgebiete sind Comics, Games Studies und Biographieforschung.

Beruf Medienpädagog*in: Rumänien/Romania

Nicoleta Fotiade, media educator with Journalism studies

I am not a clear-cut media educator with a teaching job. The profession is not yet officially recognized in my country. There was no formal teaching or training program where I could have formed as one. Still isn't.

I am a self-made media educator with Journalism studies, an MA in Communication, Media and Cultural Studies, molded in the matrix of a long-term media analyst working for a media watchdog and for different international election observation missions.

Early in my professional life, I began managing media research and education projects too. My first media education project was the creation of the first Romanian media education textbook for high school students and of a teachers' training program. The project developed into a Media Education program that I got to manage for several years.

I feel particularly privileged for my educational and professional background that led to be a media educator. But due to the lack of the infrastructure to teach media education, I have to constantly reinvent my job.

I teach to professionals that want to teach media education further (teachers and librarians, in particular). And for the last three years, I have been teaching media education to final year Pedagogy students at the University of Bucharest. More of an introduction course into the critical learning concepts of media education, which does not form actual media educators. Whenever I get the chance, I work with children and teenagers. But it happens ever so rarely because of the lack of dedicated programs or institutions that could host such courses. I mainly get to work with them in short term courses or workshops initiated in partnership with schools or other NGOs on a voluntary basis or with small private funds.

My working day is never the same and I like that. But it can also get pretty tough sometimes with this permanent mental load to maintain my job, build a team and an organization to serve a professional community, and also pay the bills. As five years ago, I embarked on a media education project that should have built into a training and resource center for media literacy education. Mediawise Society (www.mediawise.ro) is still work in progress.

I get a lot of satisfaction in my media educator shoes.

When I teach about media, I teach about nuances. I work with my students to develop the habit to question the information and to put things into perspective. We practice to get flexible about the things we see, perceive and judge.

The media content with its language and representations give me the chance to extend my teaching to other daily social, cultural and political issues that tend to be overlooked or taken for granted in our education. We get to reflect on questions like human and digital rights, racism, solidarity, plagiarism, social relations and so on. Self-reflection is also an important part of my teaching. We look at how and why we use (or produce) certain media contents, how they are produced and for what reasons. We try to understand the role of our emotions and beliefs in our media use. I do everything with the hope that what my students learn in the classroom is relevant to their immediate media experiences, and that they will use it in practice.

CC BY 4.0 mediallyPodcast

#vonBerufMedienpaed

Kinder und Jugendliche für ein souveränes Leben mit Medien stark zu machen, formuliert den Anspruch, dem Medienpädagog*innen gerecht werden wollen. Sie bewegen sich in einem nicht geschützten Berufsfeld mit vielfältigen Begriffsverständnissen und Konzepten. Viele eint dennoch die Leidenschaft für ihre Profession. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die Welt, in der sie leben, aktiv mitzugestalten, und Gehör für ihre Anliegen und Themen zu bekommen. Im Folgenden werden Leitlinien formuliert, die dabei helfen können, qualitätsvolle Praxisarbeit zu leisten.

Medienpädagogische Praxisarbeit für Kinder und Jugendliche

Leitlinien für qualitätsvolle Vorhaben zwischen Kontinuität und Wandel

Mareike Schemmerling

Immer wieder wird das Feld der Medienpädagogik als simple Erweiterung der Pädagogik oder Erziehungswissenschaften um Medienthemen verstanden. So sind Äußerungen wie „Ich möchte mal was mit Medien machen" oder „Ich habe Medien oben drauf bekommen" keine Seltenheit, wenn es in Fortbildungen um die Motivation der Anwesenden zur Teilnahme geht. Und gleichzeitig ist es in Zeiten der Digitalisierung so en vogue wie vielleicht noch nie, (pädagogisch) mit und über Medien und deren Inhalte zu arbeiten. Die kontinuierlichen technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen führen dazu, dass Handeln immer mehr zu medialem Handeln wird, und zudem Grenzen zwischen on- und offline verschwimmen. So sind niederschwellige und gleichermaßen enorm verschränkte, vielfältige und professionell anmutende Medienproduktionen Teil des Alltags junger Menschen. Medienbezogene Themen und eigene Medienprodukte erhalten entsprechend verstärkt Eingang in pädagogische Vorhaben aller Art. Die „Entgrenzung der Medialität als umgreifendes Moment von Lern- und Bildungsprozessen" (Hartung-Griemberg/Schorb 2017, S. 277) führt unter anderem auch dazu, dass die Grenzen zu anderen Disziplinen, wie etwa dem Jugendschutz, der (Medien-)Didaktik oder Erlebnispädagogik, immer mehr verwischen. Doch nicht jede pädagogische Aktivität mit Medien ist auch medienpädagogischer Natur – mag sie noch so wertvoll sein.

(Online-)Medien sind selbstverständlicher und kontinuierlicher Bestandteil der Lebenswelt von

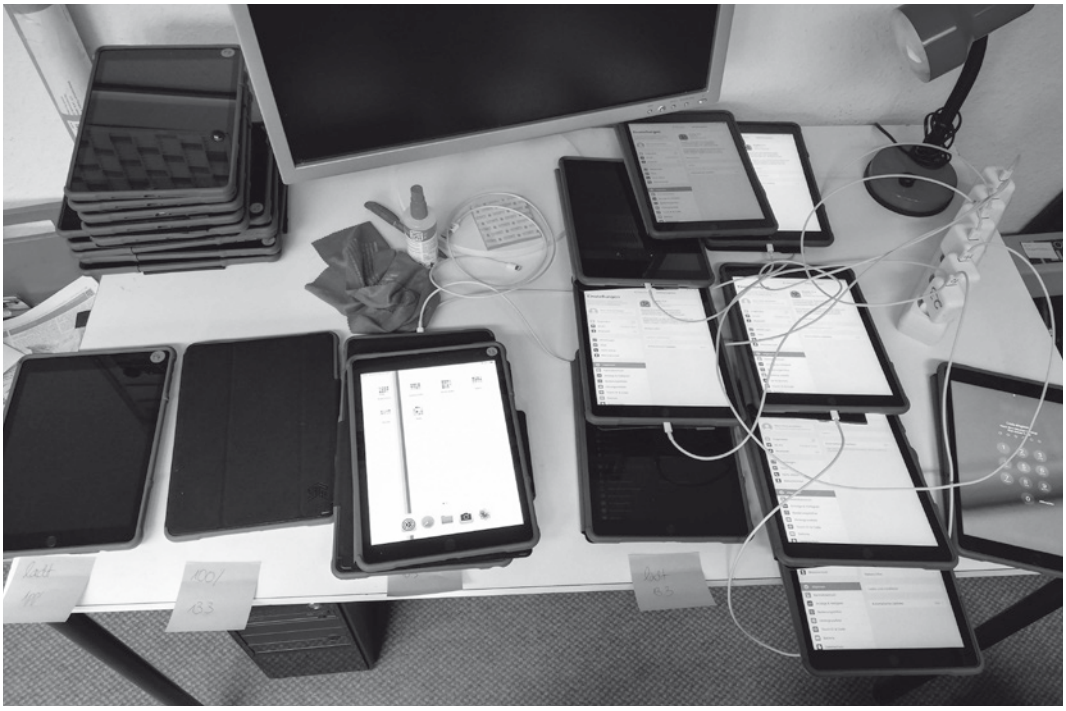
Kindern und Jugendlichen. Umso wichtiger ist es, ihnen von klein auf Räume zu eröffnen, in denen sie die Möglichkeit haben, sich mit dieser Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen und diese bewusst zu gestalten (vgl. Anfang 2015). Wenn es darum geht, jungen Menschen mit qualitätsvoller medienpädagogischer Praxisarbeit Räume zur Verfügung zu stellen, stehen verschiedenste Ansätze, Zielsetzungen und Konzepte bereit. Die einzelnen Aspekte können in der Ausgestaltung konkreter Vorhaben jeweils unterschiedlich gewichtet sein und – entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzung – in diversen Variationen und Intensitäten Eingang in medienpädagogische Praxisaktivitäten finden. Eine Reduzierung auf gute Praxisarbeit, welche durch das simple Einhalten einer Checkliste gewährleistet werden kann, wäre zu verkürzt und dem facettenreichen medienpädagogischen Handlungsfeld nicht angemessen. Nichtsdestotrotz geht es darum, Fachkräfte mit konzeptionellen Leitplanken zu unterstützen. Die nachfolgend angestrebte Bündelung kann hier als Orientierung fungieren.

Medienkompetenz als Bezug bei der Zielformulierung von Vorhaben

Mit Blick auf medienpädagogische Praxis zeigt sich eine große Bandbreite an Aktivitäten, die sich nur bedingt dem klassischen Projektbegriff unterordnen lassen. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene nutzen die medialen Angebote bisweilen – ohne jegliches medienpädagogisches Zutun – virtuos, um ihrem Lebensgefühl Ausdruck zu verleihen. So haben sich in den letzten Jahren verstärkt mediale jugendkulturelle Szenen rund um *YouTube*, Gaming und vieles mehr herausgebildet. Umso wesentlicher ist es für medienpädagogische Praxisarbeit heute, dem auch eine Plattform und eine Öffentlichkeit zu geben. Es geht dabei darum, junge Menschen in ihrem Tun zu fördern, und ihnen Unterstützung zu bieten, damit sie sich mit all den Fähigkeiten und Talenten, die sie mitbringen, weiterentwickeln, und diese auch auf andere Lebensbereiche übertragen können. Zu den Bedarfen, die junge Menschen in diesem Kontext formulieren, gehören dabei recht unterschiedlich gelagerte Aspekte, wie Räumlichkeiten, technischer und inhaltlicher Support, eine gewisse Übersetzungsarbeit für Eltern, pädagogische Fachkräfte und politische Entscheidungsträger*innen oder auch das Zugänglichmachen für die Öffentlichkeit.

Unabhängig davon, ob es sich etwa um ein Barcamp für Gamer*innen, ein Kampagnenprojekt für Vielfalt und gegen Extremismus oder eine kompakte Einheit zum Thema Influencer*innen handelt: Jede medienpädagogische Aktivität sollte eine Zielsetzung verfolgen, welche es vorab zu definieren gilt. Projektkonzepte sollten hierbei stets direkt an den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Demmler und Rösch (2012) betonen, dass „die damit verbundenen lebensweltorientierten, augenzwinkernden, spaßigen und anspruchsvollen Projektkonzepte […] neue Dimensionen von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen anregen und zur Förderung von Medienkompetenz beitragen" (S. 25) können. Geschieht eine Zielsetzung erst im Nachhinein, im Sinne einer nachgeordneten Legitimation für das Geplante oder Geschehene, werden Vorhaben beliebig, wesentliches Potenzial medienpädagogischer Arbeit wird verschenkt und die Teilschritte des Ganzen können nur bedingt sinnhaft aufeinander abgestimmt werden.

Ein grundlegendes Ziel medienpädagogischer Praxisaktivitäten ist, einen anregenden und angemessenen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder und Jugendliche Medienkompetenz entwickeln können. „Medienkompetenz wird wie jedes soziale Handeln erworben und sukzessive ausdifferenziert" (Theunert 2009, S. 203). Das Ausbilden von Medienkompetenz ist also zu



CC BY 4.0 Anna Hielscher

#vonBerufMedienpaed

verstehen als lebenslanger Prozess mit einem relevanten und mannigfaltigen Ziel, welches sich in Wechselwirkung zwischen Subjekt, Medienlandschaft und sozialem Umfeld bzw. Gesellschaft stets weiterentwickelt. Das heißt, anders als beim Lesen, Schreiben oder Rechnen greift bei Medienkompetenz das simple Prinzip von Vermittlung und Anwendung nicht. Zentral ist es für alle Menschen vielmehr, kontinuierlich das Rüstzeug auszubilden und weiterzuentwickeln, um mediale und auch gesellschaftliche Entwicklungen mit Neugierde und differenziertem Blick ins Auge zu fassen. Folglich gilt es, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Ressourcen und lebensweltlichen Bedingungen durch qualitätsvolle medienpädagogische Aktivitäten in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken, Medien eigensinnig und selbstverantwortlich zu nutzen. Wesentlich ist es somit wahrzunehmen und anzuerkennen, was Kinder und Jugendliche bereits mitbringen, um sie entsprechend zu fördern.

Derzeit gibt es mit Vorhaben wie *Digitales Deutschland* spannende Ansätze, einen systematischen Überblick darüber zu entwickeln, welche Kompetenzen heute für die souveräne Lebensführung in einer digitalisierten Gesellschaft notwendig sind (für weitere Informationen siehe www.digid.jff.de). Gerade weil wir uns kontinuierlich in einem gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungsprozess befinden, ist es sinnvoll, konkrete Eckpfeiler für das Formulieren von Zielen und die Planung medienpädagogischer Praxisvorhaben zu benennen. Die Definition von Medienkompetenz nach Theunert und Schorb (2010; Theunert 2015) bietet hierfür Ansatzpunkte, und begleitet die medienpädagogische Praxisarbeit seit Jahrzehnten:

- Medienpädagogische Aktivitäten bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich medienspezifisches Wissen anzueignen. Dazu gehören unter anderem instrumentelle Fähigkeiten ebenso wie das Wissen über Medien,

konkrete Medienphänomene und -inhalte sowie Medienstrukturen und damit die Befähigung, entsprechendes Wissen zu verknüpfen und anzuwenden. Die Komplexität der Zusammenhänge hat dabei stetig zugenommen, und auch die Notwendigkeit, rechtliche Regelungen zu kennen, ist heute besonders alltagsrelevant. Insbesondere die allgegenwärtige Produktion, Bearbeitung und Verbreitung von Medienprodukten aller Art, die vielfältige Interaktion in Social-Media-Angeboten von klein auf sowie das Verschwimmen der Grenzen von on- und offline verstärken diesen Aspekt. Die wertespezifische Frage, wie wir miteinander leben wollen, sollte weiterhin stets an erster Stelle stehen. Dennoch brauchen Kinder und Jugendliche ein angemessenes Verständnis über rechtliche Zusammenhänge, um etwa zu wissen, wo Grenzen ihrer Handlungsfreiheit, aber auch der von anderen liegen.

> Wie wir miteinander leben wollen, sollte weiterhin stets an erster Stelle stehen

- Reflexion geht über das reine Bewerten und Kritisieren von Angeboten hinaus. Junge Menschen müssen die Chance bekommen, sich das Vermögen anzueignen, unsere digital-mediatisierte Welt von einem ästhetischen wie auch ethisch-sozialen Blickwinkel zu betrachten und Zusammenhänge herzustellen. Wichtig ist dabei der Blick auf einen selbst und das eigene soziale Umfeld. Mindestens ebenso relevant und umso herausfordernder ist jedoch, eine gesamtgesellschaftliche Perspektive einzunehmen. Es geht immer wieder auch darum, Kindern und Jugendlichen in medienpädagogischen Praxisvorhaben die Möglichkeit zu geben, über Themen und Zusammenhänge zu reflektieren, die für sie relevant, spannend und fordernd sind, zu denen sie aber ohne eine medienpädagogische Rahmung nur bedingt einen Zugang finden. Dazu gehören beispielsweise Fragen aus dem Bereich der Verbraucherbildung.
- Kinder und Jugendliche erhalten mit medienpädagogischen Vorhaben die Möglichkeit, während diesen und vor allem auch im Anschluss daran zu handeln, also selbst aktiv zu werden und Medienangebote bewusst kommunikativ, kreativ und partizipativ in Gebrauch zu nehmen. Es ist folglich ein wesentliches Moment, Medien in entsprechenden Vorhaben zu entdecken und produktiv tätig zu sein. Und so ist es insbesondere in einer Zeit, in der die *DSGVO* viele Praktiker*innen und Pädagog*innen umtreibt, umso erforderlicher, das lustvolle Tun mit Medien nicht aus dem Blick zu verlieren. Kinder und Jugendliche sollen in medienpädagogischen Praxisvorhaben darin bestärkt werden, sich der Werkzeuge und Ausdrucksmittel, die ihnen zur Verfügung stehen, zu bemächtigen, um ihr Leben aktiv zu gestalten. Sie sollen das Handlungsvermögen ausbilden, für ihre Belange einzustehen, an der Welt teilzuhaben und gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten. Folglich geht es in der medienpraktischen Arbeit immer auch darum, aufzugreifen, was Kinder und Jugendliche außerhalb des medienpädagogischen Kontextes mit Medien tun, und dies für weitere Lebensbereiche übertragbar zu machen.
- Es ist wichtig, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und entsprechend auch positionieren zu können. Das beinhaltet etwa, Medienangebote sowie deren Inhalte und Strukturen einschätzen zu können, um diese bewusst und gemäß den eigenen Wünschen und Bedürfnissen unter Einbezug des jeweiligen sozialen oder auch gesellschaftlichen Kontexts in Gebrauch zu nehmen – oder eben auch nicht. Insbesondere mit Blick auf hoch komplexe kommerzialisierte Strukturen, persönliche Ansprüche von Kindern und Jugendlichen und im Umkehrschluss

auch von anderen – etwa Peergroup, Familie, Bildungsinstitutionen, Gesellschaft – sowie ein bisweilen überforderndes Medienangebot werden Menschen frühzeitig und kontinuierlich vor Herausforderungen gestellt. Es gilt folglich, sie mit medienpädagogischer Praxisarbeit in ihrer persönlichen Entwicklung hinsichtlich einer selbstbestimmten Positionierung in ihrem Handeln, für die es immer wieder auch eine gehörige Portion Mut braucht, zu unterstützen.

Wissen, Reflexion, Handeln und Orientierung sowie Positionierung greifen eng ineinander und sind nur bedingt losgelöst voneinander zu betrachten. So ist es naheliegend und sinnvoll, Ziele für medienpädagogische Praxisaktivitäten entlang dieser vier Dimensionen zu formulieren und die Vorhaben entsprechend zu konzipieren. Wird dies getan, liegt es auf der Hand, dass qualitätsvolle medienpädagogische Praxisarbeit Zeit, personelle Ressourcen und ein ermutigendes, offenes Setting für Kinder und Jugendliche benötigt. Und so ist die effizienzorientierte und ökonomische Haltung, mit der sich medienpädagogische Fachkräfte im schulischen und außerschulischen Bereich immer wieder konfrontiert sehen, wenig hilfreich, wenn es darum geht, qualitätsvolle Angebote zu entwickeln.

Herangehensweise und thematische Ausrichtung medienpädagogischer Aktivitäten

Kinder und Jugendliche stehen mit ihrer Sicht auf die Welt und gemäß ihrer handlungsleitenden Themen, Interessen, Bedürfnisse und Vorlieben stets im Fokus qualitätsvoller medienpädagogischer Praxisarbeit. Mit aktiver und themenzentrierter Medienarbeit lassen sich auch heute noch zwei Ansätze formulieren, welche die medienpädagogische Praxis kontinuierlich und maßgeblich mitbestimmen und Hilfestellung für deren Ausgestaltung liefern.

Im Wesentlichen geht es bei aktiver Medienarbeit darum, zusammen mit anderen selbstbestimmt Medienprodukte zu erstellen, die auf eigenen Erfahrungen basieren und zum Ziel haben, Gesellschaft mitzugestalten (vgl. Schell 2003; Demmler/Rösch 2014).

> **Bei aktiver Medienarbeit geht es darum, zusammen mit anderen selbstbestimmt Medienprodukte zu erstellen**

In Ergänzung dazu werden bei themenzentrierter Medienarbeit Themen, orientiert an gesellschaftlichen Diskursen, vorgegeben. Es wird folglich auch die Auseinandersetzung mit Fragestellungen angeregt, mit denen sich Kinder und Jugendliche ohne äußeren Anreiz kaum beschäftigen würden. Eine Wissensgrundlage muss in diesen Vorhaben in stärkerer Form angeeignet werden, um ein Bewusstsein für einen Sachverhalt und eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem zu ermöglichen (vgl. Schorb/Keilhauer 2010). Ein Filmprojekt zu der Frage ‚Wenn du die Gesellschaft verändern könntest, was würdest du tun …?' (siehe www.parlamensch.de) benötigt beispielsweise eine thematisch offene Herangehensweise; ein Modellvorhaben zu medienpädagogisch gestützten Diskursen über ethische Fragen und soziale Problemstellungen, die durch den Einsatz von Medizintechnologie bei hochaltrigen und dementen Menschen aufgeworfen werden (siehe www.momima.jff.de), setzt dagegen eine angemessene thematische Engführung voraus.

Medienpädagogische Praxis entwickelt sich aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen stetig weiter. Es werden dementsprechend immer wieder neue thematische Akzente gesetzt, methodische Ansätze erprobt und medientechnische Möglichkeiten erkundet. Gewinnbringende Vorhaben lassen sich jedoch

CC BY 4.0 GMK

#vonBerufMedienpaed

stets auf gewisse übergreifende inhaltliche Linien zurückführen, denn sie beschäftigen sich mit

- Themen der eigenen sozialen Realität,
- Aspekten der eigenen Identität und persönlichen Erfahrungen,
- Medien und Medienphänomenen sowie dem eigenen Medienhandeln,
- gesellschaftlichen und politischen Themen.

Das Produkt nimmt dabei, wie bereits erwähnt, eine zentrale Rolle ein, und zwar im Sinne einer konzentrierten Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen einer Medienproduktion – unabhängig davon, wie mannigfaltig das jeweilige Produkt ausfallen kann. Die Fokussierung auf ein klar abgrenzbares Medium, wie es in ‚klassischen' Medienprojekten der Fall ist, rückt mit Blick auf die vielfältigen Möglichkeiten der aktuellen Medienwelt und durchaus auch zugunsten pädagogischer Ziele immer wieder in den Hintergrund. War das Produkt früher noch klar umrissen, verliert es sich heute immer wieder in niedrigschwelligen Angeboten und kann damit schnell auf einen medialen Schnipsel oder coolen Moment im pädagogischen Prozess reduziert werden. Auch wenn es sich dabei durchaus um eine spannende Lernerfahrung oder ein wertvolles Erlebnis handeln kann, ist darunter keine medienpädagogische Erfahrung zu verstehen. Wie relevant diese Überlegungen sind, zeigen beispielsweise aktuell geführte Diskussionen rund um Making und Coding oder E-Sport.

Entscheidend ist neben dem Produkt vor allem dessen Entstehungsprozess. Dieser „ist dynamisch und intensiv und erfordert Sensibilität, Flexibilität und Virtuosität" (Demmler/Rösch 2012, S. 25). Und so lautet wohl die anspruchsvolle Antwort auf ‚Produkt oder Prozess?', einer der ewigen Evergreens der medienpädagogischen Praxisarbeit: beides. Je nach Zielgruppe und Zielsetzung des Vorhabens rückt das eine oder das andere bisweilen stärker in den Vordergrund. Schell (2003) formuliert mit handelndem Lernen, exemplarischem Lernen und Gruppenarbeit wesentliche Prinzipien für die Gestaltung des Prozesses. Diese sind trotz immer neuer Akzentuierungen und Herausforderungen nach wie vor wegweisend (vgl. Rösch 2019; Rösch 2017).

- Handelndes Lernen: „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 ermöglichen" (Rösch 2017, S. 11). Mit Blick auf die Medien-

aneignung von Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, mit medienpädagogischen Aktivitäten an ihrem alltäglichen Tun anzuknüpfen, ihre Reflexionsfähigkeiten zu stärken und ihre Handlungsfähigkeiten und -repertoires zu erweitern.

- Exemplarisches Lernen: Medienpädagogische Praxisarbeit knüpft an den subjektiven Erfahrungen jeder*s einzelnen an. Es geht in diesem Kontext aber insbesondere auch darum, die individuellen Sichtweisen und Interessen sowie das persönliche Erleben in einen größeren, umfassenderen Zusammenhang zu stellen. Kompetenzen, die im konkreten Vorhaben erlangt werden, sollen sich folglich nicht auf den Projektkontext beschränken, sondern stets übertragbar auf und relevant für die eigene Lebenswelt sein.
- Gruppenarbeit: Das Lernen und Arbeiten in der Gruppe ist für medienpädagogische Vorhaben besonders geeignet. Wertvoll ist es, die Gruppenarbeit so zu gestalten, dass sich die Beteiligten solidarisch und kooperativ einen Inhalt erschließen. Ein damit einhergehendes hierarchie- und autoritätsarmes Grundverständnis schließt pädagogische Fachkräfte mit ein. Es geht darum, Erfahrungen miteinander zu reflektieren und gleichermaßen auch individuelle Lern- und Emanzipationsprozesse zu fördern. Gruppenarbeit muss keinesfalls offline zur gleichen Zeit am gleichen Ort stattfinden, sondern kann in mannigfaltigen, aufeinander abgestimmten und gegebenenfalls miteinander verschränkten On- und Offline-Settings realisiert werden.

Mehrdimensionale Bildungsprozesse und intensive Lernerfahrung für Kinder und Jugendliche

Gemäß den zuvor angestellten Überlegungen zur Zielsetzung und Ausgestaltung kristallisiert sich eine Folie an Dimensionen für die Gestaltung qualitätsvoller medienpädagogischer Praxisangebote heraus. Gleichermaßen hilft diese natürlich auch, einen differenzierten Blick auf die vielfältige Angebotslandschaft zu werfen, und einzuschätzen, wann Aktivitäten der pädagogischen Praxis auch medienpädagogisch sind. Bestenfalls bieten medienpädagogische Vorhaben den Rahmen für eine umfassende und qualitätsvolle Lernerfahrung von Kindern und Jugendlichen, die sich unter verschiedenen Blickwinkeln beschreiben lässt (vgl. auch Aufenanger 1999).

- Kognitive Dimension: Kinder und Jugendliche werden unter anderem gefordert, wenn es um das Wissen über und das Verstehen von Medien, Medieninhalten, -phänomenen und -strukturen sowie das Herstellen entsprechender Sinnzusammenhänge geht. Mit Blick auf ein hoch komplexes, kommerzialisiertes Medienumfeld werden die Anforderungen, die diesbezüglich an sie gestellt werden, immer anspruchsvoller. Darüber hinaus ist der Prozess des Umsetzens inhaltlicher Überlegungen in ein für die Zielgruppe bedeutsames Medienprodukt kognitiv fordernd.
- Moralische Dimension: Junge Menschen setzen sich unter anderem mit medienethischen Themen auseinander, die durchaus über den individuellen verantwortungsvollen Umgang mit Medien hinausgehen. Mit der digitalmedialen Durchdringung aller Lebensbereiche wird es immer wichtiger, Kindern und Jugendlichen angemessene Räume zu eröffnen, sich intensiv mit wertespezifischen Fragestellungen zu befassen.
- Soziale Dimension: Die Teilnehmenden nehmen sich und ihr soziales Umfeld in den Blick, und stehen immer wieder vor der Herausforderung, auch gesamtgesellschaftliche Überlegungen und Positionierungen anzustellen. Dabei spielt zum Beispiel die Ausgestaltung sozialer Interaktion und Kommunikation im Kontext der Digitalisierung eine wesentliche Rolle. Mit dem grundlegenden Prinzip der Gruppenarbeit sind medienpädagogische

Aktivitäten darüber hinaus meist intensive und fordernde soziale Lernerfahrungen.

- Politische Dimension: Mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen und ihnen ein Sprachrohr für ihre Anliegen zu geben, ist der politische Kontext ein wertvolles Moment praktischer Medienpädagogik. Mit dem hohen Stellenwert von Social-Media-Angeboten für die politische Sozialisation junger Menschen sind politisch-bildnerische Themen, wie extremistische Ansprachen im Netz oder Fake News und Co., in den letzten Jahren wieder verstärkt auf die medienpädagogische Agenda gerückt.
- Affektive Dimension: Das Erleben von und mit Medien und deren Inhalten ist eine zentrale Komponente medienpädagogischer Aktivitäten. Des Weiteren ist in Betracht zu ziehen, dass Medienprojekte für viele Kinder und Jugendliche ein eindrückliches und im Rahmen des Projektprozesses bisweilen auch stark emotionales Erlebnis darstellen.
- Ästhetische Dimension: Diese Dimension betont unter anderem die wahrnehmungs- und kommunikationskulturellen Aspekte in der Medienpädagogik. Die Auseinandersetzung mit gestalterischen Aspekten von Medien und deren Inhalten kann zudem insbesondere durch die Anfertigung eigener Medienprodukte angeregt werden.

> „Ziel ist es, Kinder und Jugendliche für ein souveränes Leben mit Medien stark zu machen

- Handlungsdimension: Der handlungsorientierte Ansatz ist grundlegend für medienpädagogische Praxisarbeit und zieht sich wie ein roter Faden durch diese. Im Zusammenspiel mit Wissen, Reflexion und einer gezielten Positionierung im Handeln ist es jungen Menschen in medienpädagogischen Praxisvorhaben möglich, aktiv zu werden und sich mit ihrer Sicht auf die Welt einzubringen. Die gemeinschaftliche und lustvolle Arbeit an einem Medienprodukt ist dabei zentral.

Keinesfalls ist es notwendig, in medienpädagogischen Vorhaben stets all diese Dimensionen in gleicher Qualität und Intensität zu fokussieren, oftmals wäre dies mit Blick auf die jeweilige Zielsetzung des Projekts sogar hinderlich. Allerdings macht dieser Überblick deutlich, dass eine eindimensionale Ausrichtung medienpädagogischer Aktivitäten bzw. die Konzentration auf immer ein und dieselbe Dimension, einer ganzheitlichen medienpädagogischen Praxisarbeit zuwiderläuft.

Voraussetzung medienpädagogischer Kompetenz bei Fachkräften

Wie bereits eingangs erwähnt, ist es das Ziel medienpädagogischer Fachkräfte, mit ihrer Arbeit Kinder und Jugendliche für ein souveränes Leben mit Medien stark zu machen. Wichtig ist es für sie folglich, die Potenziale des digitalen Wandels für junge Menschen nutzbar zu machen und sie hinsichtlich damit verbundener Herausforderungen zu stärken. Entsprechend gilt es zum Beispiel, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen kontinuierlich in Angeboten aufzugreifen, die für den Alltag und das Leben junger Menschen relevant sind. In diesem Zusammenhang drängt sich unweigerlich die Frage auf, welches Rüstzeug Medienpädagog*innen bzw. Fachkräfte, die medienpädagogisch tätig werden, benötigen, um qualitätsvolle Arbeit leisten zu können. Gerade weil es sich bei Medienpädagogik nicht um ein geschütztes Berufsfeld handelt, ist es erforderlich, sich dies zu vergegenwärtigen.

- Medienkompetenz: Auf der Hand liegt, dass Medienpädagog*innen selbst ein gewisses Maß an Medienkompetenz bzw. medienkompetentem Handeln mitbringen müssen,

CC BY 4.0 JFF Praxis

#vonBerufMedienpaed

und nicht müde werden dürfen, sich diesbezüglich weiterzuentwickeln.

- Pädagogische und didaktische Kenntnisse: Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Pädagogik und (Medien-)Didaktik sind relevant. Gerade hinsichtlich des Anspruches auf Professionalisierung des Berufsfeldes ist es nötig, dass medienpädagogische Praktiker*innen nicht einfach aus dem Bauch heraus arbeiten, sondern fundiert auf Konzepte und Hintergründe zurückgreifen können. Insbesondere die Offenheit sowie Dynamik des medienpädagogischen Arbeitsfelds lassen diesen Aspekt immer wieder in den Hintergrund rücken.
- Wissen um und Sensibilität für Medienhandeln der Zielgruppe: Um angemessen entlang der Bedarfe und Lebenswelt der Zielgruppe agieren zu können, ist dies essenziell. Medienpädagogische Angebote zu gestalten ohne Kenntnisse der Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen auf deren (Medien-)Welten, handlungsleitende Themen und Umgangsformen in und mit Medien, scheint schier unmöglich. Es ist deswegen grundlegend, sich auf die Perspektive junger Menschen einzulassen und von diesen auch authentische Einblicke zu erhalten. Ziel ist es nicht, Kinder und Jugendliche mit medienpädagogischen Angeboten nach dem ‚Gießkannenprinzip' zu bedienen, sondern ihren persönlichen Themen und Erlebnissen Raum zu geben.
- Verfolgen von Entwicklungen in der Medienwelt: Medienpädagogische Praxis ist unter anderem so spannend, weil Medienangebote und Technologien stetig voranschreiten. Somit entwickeln sich relevante Themen und Fragestellungen kontinuierlich weiter, differenzieren sich aus und kommen neu hinzu. Die Bereitschaft, diese Dynamiken zu verfolgen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, ist notwendig, wenn es darum geht, qualitätsvolle medienpädagogische Angebote zu entwickeln und zu begleiten.

- Fähigkeit zur Umsetzung: Bleibt es lediglich bei einer abstrakten und theoretischen Perspektive, nutzt all dies recht wenig, denn letztendlich braucht es den Mut, Willen und das Können praktisch aktiv zu werden und sich kontinuierlich in neue Projekte und Aktivitäten zu begeben. Und so wundert es nicht, dass gewisser enthusiastischer Tatendrang und Neugierde für Technik durchaus von Nutzen sind, wenn es darum geht, medienpädagogische Praxis zu gestalten.

Das Wesentliche in wenigen Sätzen

Das Portfolio an medienpädagogischen Praxisvorhaben ist heute so vielfältig wie noch nie zuvor, und gleichzeitig sollte nicht jedes Vorhaben, das Medienthemen behandelt oder Medien aktiv einsetzt, als medienpädagogisch bezeichnet werden. Qualitätsvolle medienpädagogische Praxisarbeit stellt Kinder und Jugendliche stets ins Zentrum ihrer Aktivitäten und agiert ausgehend von ihrer Sicht auf die Welt, ihren Belangen und Bedürfnissen. Folglich können und müssen medienpädagogische Fachkräfte auch immer wieder Übersetzungsarbeit für Eltern, andere Pädagog*innen und Entscheidungsträger*innen leisten. Medienpädagogische Praxisvorhaben verfolgen stets das Ziel, einen Rahmen zu schaffen, in dem junge Menschen Kompetenzen entwickeln können, die sie für ein gelingendes Leben in einer digital-mediatisierten Welt benötigen. Medienkompetenz ist folglich der zentrale Bezugspunkt, wenn es darum geht, konkrete Zielsetzungen für medienpädagogische Vorhaben zu formulieren. Entsprechende Ziele stehen vor der Konzeption der Vorhaben, und werden nicht nachrangig beschrieben. Nur so können alle Teilschritte einer medienpädagogischen Aktivität sinnhaft und gewinnbringend ausgestaltet werden. Aktive und themenzentrierte Medienarbeit sind nach wie vor zwei methodische Ansätze, welche die Produktion eigener Medieninhalte und den Weg dorthin in angemessener Weise vereinen. Je nach Zielgruppe und Ziel des Vorhabens kann bisweilen ein etwas stärkerer Akzent auf das Produkt oder den Prozess gesetzt werden, beides ist jedoch wesentlich. Die Bildungsprozesse, die angestoßen werden, und die Lernerfahrung, die jungen Menschen mit qualitätsvoller medienpädagogischer Praxisarbeit ermöglicht wird, sind intensiv und mehrdimensional. Dementsprechend anspruchsvoll ist es auch, dieses Arbeitsfeld als medienpädagogische Fachkraft mit Leben zu füllen.

Literatur

Anfang, Günther (2015). Von der Medienerziehung zur Aktiven Medianarbeit. In: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Stuckmeyer, Kati (Hrsg.), wischen. klicken. knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed, S. 263–265.

Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2012). Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung. Kontinuitäten und Entwicklungen. In: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.), Medienpädagogik Praxis Handbuch. München: kopaed, S. 19–26.

Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd (2017). Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 277–283.

Rösch, Eike (2019). Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim: Beltz.

Schorb, Bernd (2017). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 134–141.

Die komplette Literatur zu diesem Artikel finden Sie online unter www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/details/2020-02-beruf-medienpaedagogin.

Mareike Schemmerling leitet die Abteilung Praxis des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Ihre Schwerpunkte sind die medienpraktische Arbeit mit Jugendlichen, die Weiterbildung von pädagogisch Tätigen sowie die Entwicklung von Arbeitshilfen für die medienpädagogische Praxisarbeit.

CC BY 4.0 JFF Forschung

#vonBerufMedienpaed

CC BY 4.0 Tobias Albers-Heinemann

#vonBerufMedienpaed

Ein bewusster Umgang mit digitalen Medien ist eine Herausforderung, der sich heutzutage auch Heranwachsende stellen müssen. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Handlungsfeld Sexualität – und im Speziellen das Phänomen Sexting – an wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Relevanz. Im Zuge einer empirischen Studie zum Sexting wurde unter anderem das Gefahrenbewusstsein junger Menschen mittels eines Dilemmata-Interviews erforscht.

Das Phänomen Sexting – (k)ein Kinderspiel

Die Relevanz einer sexualbezogenen Medienkompetenz

Nora Ulbing

Die Verbindung des Menschen mit der Gesellschaft ist bedeutend, da das Menschsein erst in der Interaktion mit und im Lernen von anderen entstehen kann. Es gehört dazu, Konflikte im täglichen Leben zu lösen, Sozialbeziehungen zu pflegen und auch eine menschliche Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen zu entwickeln. Hinsichtlich der sexuellen Sozialisation kann zusammengefasst werden, dass der Mensch von Geburt an als ein Sexualwesen angesehen werden kann und sich seine sexuelle Sozialisation ein Leben lang vollzieht. Die Kindheit, Jugend und das frühe Erwachsenenalter sind dabei für die Entwicklung und Formierung sexuellen Verhaltens und Erlebens besonders prägend. Ziel sexueller Sozialisation ist es, Menschen zu sexuell handlungsfähigen Erwachsenen heranzubilden. Ihre Persönlichkeitsentwicklung und die Gesellschaftsfähigkeit sollen so weit fortgeschritten sein, dass sie zum verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft fähig sind. Medien sind dabei im Alltag mittlerweile von großer Bedeutung. Für Kinder und Jugendliche bedarf es daher einer Mündigkeit in medialer Hinsicht. Neben der Vermittlung grundlegender Medienkompetenz gilt es als Herausforderung, Heranwachsende auch hinsichtlich einer sexualbezogenen Medienkompetenz zu sensibilisieren. Werden die Entwicklungen in der Sexualkultur des deutschsprachigen Raumes überblickt, hat sich das Sexuelle weg von einem zumeist verschwiegenen und paradoxen, hin zu einem relativ offenen Lebensfeld in der Gesellschaft entwickelt (vgl. Eder 2010). Zurückgeführt wird dies unter anderem auf ein verbreitetes Sexualwissen und Aufklärung. Tabus und eine moralische Haltung rücken in unserer gegenwärtigen Sexualkultur zunehmend in den Hintergrund.

Im Alltag ist Sexualität allgegenwärtig, in Wort wie Bild (vgl. Becker 2010). Medialisierung und Kommerzialisierung machen insbesondere heute das Sexuelle zu einem von Bilder- und Zeichenwelten gefüllten Lebensbereich, der mit Scham und angstbesetzten wie auch von Unwissenheit beeinflussten Themen durchdrungen ist. Es kann demnach angenommen werden, dass sich Scham, Angst und Unwissenheit in die digitale Welt hinein verlagert haben. Bei Fragen rund um Geschlecht, Sexualität und Beziehungen nutzen Jugendliche entsprechend vermehrt das Internet und digitale Medien (vgl. Davidson 2014). In diesem Zusammenhang erhält die Technologie eine immer größer werdende Tragweite. Die enge Verknüpfung digitaler Technologien mit dem Bereich Sexualität schafft Spielraum für Phänomene wie Sexting – ein Kofferwort aus ‚sex' und ‚texting' –, welches in nahezu allen Altersgruppen vorzufinden ist.

„Bereit für ein erotisches Selfie?"

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses ist das Phänomen Sexting im Kontext der Ausdifferenzierung einer Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird es als „ein Phänomen [verstanden], bei dem Jugendliche sexuelle/erotische Fotos oder Videos, auf denen sie selbst nackt oder halbnackt zu sehen sind, an andere Jugendliche versenden oder veröffentlichen" (Vogelsang 2017, S. 37). Denn heute bilden das Internet und die digitalen Medien „alltägliche soziale, partnerschaftliche und auch sexuelle Erfahrungsräume" (Dekker/Koops 2017, S. 1034), Sexting zählt zu einer der gängigsten sexuellen Ausdrucksmöglichkeiten.
Ausgangsüberlegungen der Studie gründen auf einer gegenwärtigen digitalen Kommunikation und Nutzung Sozialer Medien, die bei Heranwachsenden zum Teil auch sexualbezogen erfolgt (vgl. Schlund 2014). Am Beispiel des Phänomens wurde deren Gefahrenbewusstsein anhand eines qualitativen Interviews und hypothetischen Dilemmata erforscht.

Sexuelle Sozialisation im Kontext Sozialer Medien

Basierend auf den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und der steigenden Relevanz digitaler Medien existiert ein völlig neuer Sozialisationstypus (vgl. Hajok 2018a). „Die neuen Formen von Kommunikation, Interaktion und sozialer Integration, von Wissensaneignung, Informations- und Orientierungssuche, von Unterhaltung und Entspannung, auch vom Abtauchen in digitale Spielewelten" (Hajok 2018b) sind dessen kennzeichnende Wesensmerkmale.
Im Leben Jugendlicher zeigt sich folglich, dass Smartphones mit ihren umfangreichen Einsatzmöglichkeiten zum multifunktionalen Alltagsbegleiter geworden sind, die nicht nur der Identitätsarbeit, Beziehungspflege, Erprobung und Aushandlung von Körper- und Geschlechterbildern dienen, sondern ebenso den Status eines Ausdrucksmittels sexueller Intimität innerhalb der Erkundung von Eigenschaften neuer Mediendienste erlangen (vgl. Döring 2015; Lenhart 2009). Die stark betonte soziale Interaktivität Nutzender innerhalb der Internetkommunikation, die für Soziale Medien charakteristisch ist, lässt andere Merkmale (wie Selbstdarstellung, Konversation, Austausch von Inhalten) in den Hintergrund treten. Somit vernetzen sich Jugendliche – entsprechend der vom Web 2.0 intendierten erhöhten Partizipation – online miteinander, tauschen sich aus oder erstellen und teilen kollaborativ (vgl. Schlund 2014). Dabei kommunizieren sie über Soziale Netzwerke wie *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat* und *Facebook*. Zudem werden Profile Sozialer Netzwerke mit ihren Benutzerprofilen und Profilfotos zur individuellen Selbstinszenierung Jugendlicher verwendet (vgl. Tillmann 2014). Dies bedeutet, dass hinsichtlich der Identitätsentwicklung und

Adobe Stock 2019

Abb. 1: Sexting basiert mehrheitlich auf einem romantischen Hintergrund in einer Beziehung zwischen einem Jungen und einem Mädchen

dem Identitätsaufbau Jugendlicher, Soziale Medien wesentlich sind (vgl. Aufenanger 2013; Schlund 2014). Der Nutzen von Medien liegt demnach in der Ausformung von Identität und in der Präsentation des Selbstbildes. Vogelsang (2014) betont zudem, dass Jugendliche sich in einem Alter des Experimentierens befinden. Dies war in der Phase von Heranwachsenden schon immer so. Hinzugetreten ist das mediale (sexuelle) Experimentieren. Dennoch sollte der Jugend in analogen wie digitalen Räumen das Recht zugesprochen werden, sich auszuprobieren und ihre Identität frei entwickeln zu dürfen. Dem medienpädagogischen Ansatz folgend liegt die Herausforderung darin, Heranwachsende bestmöglich dabei zu unterstützen, „sich vor dem Hintergrund der Reflexion individueller Bedürfnisse und sozialer Anforderungen, Werte und Normen selbstbestimmt für oder gegen die Nutzung sexualbezogener Medieninhalte, Kommunikations- und Interaktionsformen zu entscheiden" (ebd., S. 342). Dies bedeutet für das Phänomen Sexting, dass der intime Fotoaustausch gegenwärtig Teil der Adoleszenz in unserer digitalen Welt ist und weiter an Relevanz gewinnt.

Szenarien und Gefahren des Sextings

Döring (2012) beschreibt vier bedeutende Szenarien, in denen Sexting mehrheitlich stattfindet: (1) in einer bestehenden Paarbeziehung, (2) zur Anbahnung einer neuen Paarbeziehung, (3) für unverbindliche Flirts und (4) zum Austausch in einer Freundesgruppe.

Bei männlichen Heranwachsenden geht Davidson (2014) von vier Motivationsfaktoren aus: (1) Sexualität, (2) soziale Beziehungen, (3) roman-

tische oder intime Beziehungen, (4) der Einfluss der Medien. Wobei von Jungen als Motivationsfaktoren die ersten beiden Punkte am häufigsten genannt wurden. Im Vergleich dazu war bei Mädchen der Wunsch nach einer dauerhaften Beziehung maßgebend. Lee und Crofts (2015) konstatieren als Hauptmotiv für Sexting von jungen Frauen, dass diese sich mitunter von jungen Männern unter Druck gesetzt fühlen, persönlich sexualisierte Bilder zu senden. Dem entgegen schließen sie aus ihren Untersuchungen, dass Sexting mehrheitlich auf einem romantischen Hintergrund in einer Beziehung zwischen einem Jungen und einem Mädchen basiert. Spaß, Flirten und ein ‚sexy Geschenk' für die*den Angebetete*n sind ausschlaggebende Faktoren für Sexting, insbesondere wenn Nacktheit als das Besondere in einer „reifen, intimen Beziehung mit einem realen Gegenüber" (Schwandner 2017, S. 3) verstanden wird. Für männliche Heranwachsende stellt der Erhalt solcher Bilder somit eine neue Möglichkeit dar, Zugang zu den Körpern von Mädchen zu bekommen, weshalb diese im Grunde als Trophäen angesehen werden: „Images of girls' bodies were found to have considerable exchange value for boys, contributing to their popularity or 'ratings' because they could be collected and shown to other boys" (ebd., S. 319).

Neben dem Empfangen und Weiterleiten birgt nach Döring (2012) das Versenden solcher Fotos ein hohes Risikopotenzial, da private Fotos ohne Zustimmung veröffentlicht werden können. Die Folgen können in verschiedenen negativen bzw. psychosozialen Konsequenzen für die abgebildete Person bestehen. Die größte Gefahr ist demnach die ungewollte Veröffentlichung freizügiger Fotos: „Damit sind angesichts der Verletzung sozialer Privatheitsnormen in der Regel Beschämung und Reputationsverlust für die eigene Person und ggf. auch für Angehörige verbunden" (S. 12). Außerdem können die Folgen veröffentlichter Sexting-Fotos gravierend sein: „Wenn freizügige Fotos zirkulieren, geht dies im sozialen Umfeld der Jugendlichen in der Regel mit Spott, Lästereien, Beschimpfungen, Klatsch und Tratsch einher und kann zu regelrechtem Mobbing ausarten" (ebd.). Aus diesem Grund sollten Heranwachsende ein gewisses Gefahrenbewusstsein heranbilden, um mitunter gefährliche oder riskante Situationen nicht zu unterschätzen und ausreichend kompetent reagieren zu können.

Befragung der Schüler*innen: Bewusstsein über Folgen von Sexting

Mittels zweier fiktiver Smartphone-Sexting-Situationen bzw. zweier hypothetische Dilemmata wurden die Proband*innen daher hinsichtlich einer Lösung des Dilemmas und der Begründung ihres Lösungsansatzes befragt.

Die Erhebung erfolgte in der Sekundarstufe I der Praxisschule Verbundmodell *Neue Mittelschule/BRG* der *Pädagogischen Hochschule Kärnten*. Die Schule versteht sich als in die Hochschule eingegliederte Praxis- und Forschungsschule und ist offen für wissenschaftliche Forschungsprojekte und neue Impulse von außen. Die Befragten waren zwischen 14 und 15 Jahre alt. Die Untersuchung bestand aus einem leitfadengestützten Interview sowie zwei hypothetischen Dilemmata.

Was tun, wenn man ein Sexting-Foto am Smartphone hat?

Im ersten Dilemma äußerten sich die Schüler*innen zu folgendem Szenario: „Dein bester Freund bekommt auf sein Smartphone dieses Foto geschickt (Abb. 2). Bei dem Mädchen handelt es sich um eine gemeinsame Freundin aus der Schule. Dein bester Freund zeigt es dir. Welchen Rat gibst du ihm?" Ein Befragter hat keine Angaben gemacht. Er erschrak über das von der Interviewerin gezeigte Sexting-Foto und wusste

Begründung der Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit dem Sexting-Foto	
Warum soll das Foto gelöscht oder nicht weitergeschickt werden?	Das Foto könnte gespeichert werden,
	das Foto könnte weitergezeigt werden,
	das Foto könnte weitergeschickt werden,
	das Foto war nicht für den Freund bestimmt,
	es kann gefährlich sein, das Foto zu besitzen,
	es kann gefährlich sein, wenn andere Leute das Foto sehen,
	mit dem Besitz des Fotos macht sich der Freund strafbar,
	das Foto ist für das weitere Privat- und Berufsleben des Mädchens gefährlich,
	das Foto könnte das Leben des Mädchens zerstören.

*Tab. 1: Begründungen der Schüler*innen zum Umgang mit dem Sexting-Foto*

Begründung der Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung ein sexy Selfie zu versenden	
Warum soll kein sexy Selfie an den unbekannten Freund versendet werden?	Es ist gefährlich,
	man weiß nicht, wer sich hinter dem Onlinekontakt verbirgt,
	man weiß nicht, wie der Onlinekontakt reagieren wird,
	man weiß nicht, was mit dem Selfie passieren wird,
	das Selfie könnte weiterverbreitet werden,
	das Selfie könnte online gestellt werden,
	das Selfie könnte in sozialen Netzwerken landen.

*Tab. 2: Begründung der Schüler*innen, um den Versand eines sexy Selfie zu vermeiden*

keinen Rat. Demgegenüber gaben sechs der acht Befragten dem Freund den Rat, das Foto zu löschen, drei der Befragten würden diesem empfehlen, das Foto nicht weiterzuschicken (Tab. 1).

Die Befragte des ersten Interviews würde außerdem das Mädchen auffordern, kein Foto mehr zu schicken, zumal es sich nur um eine freundschaftliche Beziehung handelt. Die Befragte des dritten Interviews rät dem Freund, das Mädchen mit der Frage zu konfrontieren, warum sie ihm das Foto geschickt hat. Gemutmaßt wurde, die Ursache für das Versenden des Sexting-Fotos könnte möglicherweise Verliebtheit sein. Außerdem würde die Befragte das Gespräch mit der gemeinsamen Freundin suchen. Der Befragte des vierten Interviews rät dem Freund, das Foto zu löschen und anschließend Stillschweigen zu bewahren, da das Foto möglicherweise nicht für ihn bestimmt war. Ratschlag eines weiteren Befragten war, das Foto zur Anzeige bei der Polizei zu bringen, da sich der Freund seiner Meinung nach mit dem Besitz des Fotos strafbar macht.

Was tun, wenn man nach einem intimen Selfie gefragt wird?

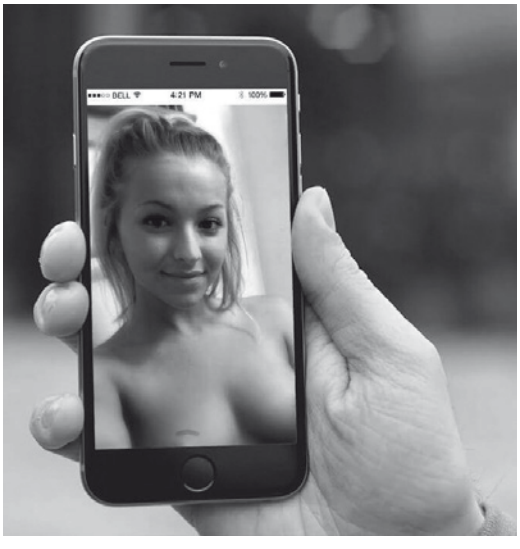
Innerhalb des zweiten Dilemmas wurde folgende Situation beschrieben: „Eine gute Freundin hat online jemanden kennengelernt. Sie schreiben und snappen viel. Sie verstehen sich sehr gut. Nach ein

paar Tagen bekommt sie die Nachricht: ‚Schick mir doch ein sexy Selfie! ;)' Sie fragt dich, was sie tun soll. Was rätst du ihr?"

Sieben von acht Proband*innen würden der Freundin raten, kein sexy Selfie an den unbekannten Freund im Internet zu verschicken. Als Begründungen wurden von den befragten Schüler*innen am häufigsten angegeben, es sei zu gefährlich oder man wüsste nicht, wer sich hinter dem Onlinekontakt verbirgt (Tab. 2). Eine Probandin würde der Freundin raten, nur vorerst kein sexy Selfie zu verschicken. Ihrer Meinung nach sollte die Freundin den Onlinekontakt zuerst besser kennenlernen. Es sollte Vertrauen aufgebaut werden. Erst dann sollte sie ihm ein sexy Selfie schicken. Sie erklärt dies wie folgt: „Ja je nachdem, was er eben mit ‚schick ein Selfie' meint. Wenn er intime Bilder meint, würde ich es nicht machen. Dann würde ich ihr raten, dass sie ihn zuerst besser kennenlernen sollte. Vielleicht sollten sie sich zu einem Date treffen. Erst dann, wenn sich die beiden ganz, ganz, ganz gut kennen, könnte sie das verschicken".

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung belegen, dass drei Proband*innen der befragten Schüler*innen bereits Erfahrungen in Bezug auf das Phänomen Sexting haben. Das Phänomen ist demnach zur Lebenswirklichkeit im Leben Heranwachsender geworden, zumal von der Hälfte der Befragten von Sexting-Vorfällen in der Schule berichtet wurde. Dies bestätigt sich vor allem im Zuge der letzten Interviewfrage: „Hast du selbst schon einmal eine ähnliche Situation miterlebt, zum Beispiel in deinem Freundeskreis, in der Schule, oder hast du schon einmal von einer ähnlichen Situation gehört?" Auch wenn niemand der Befragten in der Opferrolle bzw. persönlich beteiligt war, so waren die Schüler*innen doch Mitwissende, die von den Ereignissen bewegt waren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Heranwachsende Gefahren und Risiken als relevant bewerten und diese abschätzen können. Dies bedeutet, dass sie über ein gutes Gefahrenbewusstsein verfügen. Konkret raten die Befragten einem Freund, ein von ihm empfangenes Sexting-Foto von einer



joya.life 2016

Abb. 2: Sexting-Beispiel für das hypothetische Dilemma im Rahmen des Interviews

Freundin zu löschen und nicht weiterzuschicken, um vorrangig die Intimsphäre des Mädchens zu schützen. Nicht nur könne ihr Sexting-Bild gespeichert, weitergezeigt und weitergeschickt werden, vielmehr stelle seine Veröffentlichung für das weitere Privat- und Berufsleben ein Hindernis dar. Negative Auswirkungen des Fotos könnten schließlich das Leben des Mädchens zerstören, gaben die befragten Schüler*innen besorgt an.

Auch raten die Befragten einer Freundin davon ab, ein sexy Selfie an einen unbekannten Onlinefreund zu verschicken. Hinsichtlich der Vermeidung, ein Sexting-Foto zu verschicken, gibt es laut Proband*innen mehrere Gründe. Wiederum ist hier der Schutz der Intimsphäre des Mädchens vorrangig. Insbesondere sei der Versand eines Sexting-Fotos an einen Unbekannten gefährlich, da man nicht wisse, wer der Unbekannte wirklich sei, und wie dieser reagieren würde. In Bezug auf die Konsequenzen betonen die Jugendlichen, es könne weiterverbreitet und online gestellt werden. Im schlimmsten Fall könnte es sogar in Sozialen Netzwerken kursieren.

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass Vertrauen in die Person, welche die Bilder bekommt, eine

Voraussetzung zur sicheren Kommunikation, vor allem auch im Hinblick auf Sexting, darstellt. Hinsichtlich der persönlichen Erfahrung konnten zudem spezifische Geschlechterdifferenzen transparent gemacht werden. Von fünf männ-lichen Befragten hat nur einer über einen Sexting-Vorfall in der Schule berichtet, während alle weiblichen Befragten mit Sexting-Vorfällen in der Schule in Kontakt gekommen sind. Mögliche Gründe hierfür könnten sein, dass die männlichen Schüler tatsächlich nicht mit dem Thema in Berührung gekommen sind, oder dass sie der Interviewerin darüber nicht berichten wollten, da die Frage persönlicher Natur war. Die Einstellung der Befragten, die am Sexting-Dilemma beteiligten Personen unterstützen zu wollen – sei es im Zuge eines persönlichen Gesprächs oder durch die Begleitung eines Blind Dates –, fällt außerdem sehr positiv auf.

Fazit

Die Studienergebnisse konnten aufzeigen, dass das Phänomen Sexting im Leben Heranwachsender ein einflussreicher Faktor im von digitalen Medien durchdrungenen Alltag der Jugendlichen geworden ist. Nachvollziehbar wird, dass Heranwachsende Gefahren und Risiken als relevant bewerten und diese abschätzen können. Dabei verfügen sie über ein ausreichendes Gefahrenbewusstsein. Da sich Sexualisierung zu einem verhältnismäßig offenen Lebensfeld in unserer Gesellschaft entwickelt hat, ist die Thematisierung von Sexting auch im Bereich der Medienpädagogik durch Pädagog*innen zunehmend erforderlich, um Heranwachsende zu einer kritisch-reflektierten, sexualbezogenen Mediennutzung anzuleiten.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2013). Mediensozialisation. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–92.

Becker, Sophinette (2010). Sexuelle Verhältnisse im gesellschaftlichen Wandel. Diskurse und Realitäten. In: Benkel, Thorsten/Akalin, Fehmi (Hrsg.), Soziale Dimensionen der Sexualität. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 177–194.

Döring, Nicola (2015). Smartphones, Sex und Social Media. Erwachsenwerden im Digitalzeitalter. In: TelevIZIon, 28 (1), S. 12–19.

Döring, Nicola (2012). Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen. Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 25 (1), S. 4–25.

Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011). Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glüer, Michael (2018). Digitaler Medienkonsum. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.), Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin: Springer VS, S. 197–222.

Hajok, Daniel (2018a). Alles anders mit digitalen Medien? Wie sich Kindheit und Jugend gewandelt haben. In: merz | medien + erziehung, 62 (4), S. 61–67.

Hajok, Daniel (2018b). Heranwachsen mit digitalen Medien – ein neuer Sozialisationstypus? Perspektiven auf Kindheit und Jugend heute. In: tv diskurs, 22 (2), S. 20–25.

Lee, Murray/Crofts, Thomas (2015). Gender, pressure, coercion and pleasure: Untangling motivations for sexting between young people. In: British Journal of Criminology, 55 (3), S. 454–473.

Schlund, Martina (2014). Sexualpädagogik goes Web 2.0. Sexualpädagogik im Umgang mit sozial-online vernetzten Jugendlichen. In: Czok, Elisabeth/Schlund, Martina/Gavars, Sabrina/Camen, Jenny/Wutstrack, Martin (Hrsg.), Sexualpädagogik in den Medien. Norderstedt: ScienceFactory, S. 85–170.

Tillmann, Angela (2014). Girls Media – Feminist Media: Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), Digitale Jugendkulturen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–173.

Vogelsang, Verena (2017). Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter. Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz. Wiesbaden: Springer.

Nora Ulbing ist Leiterin des Education Innovation Studios im Department für Medienpädagogik und Informationstechnologien der Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Sie ist Lehrerin an der Praxisschule Verbundmodell NMS/BRG der Pädagogischen Hochschule Kärnten und als Ausbildungslehrerin sowie Mentorin für die pädagogisch-praktische Ausbildung im Lehramtsstudium der Sekundarstufe am Standort Kärnten tätig.

Digitale Technologien prägen unsere Gesellschaft enorm und verändern damit auch das Schulsystem: Schüler*innen wachsen mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien auf. Doch auch Schulen können die Digitalisierung als Chance nutzen, für die Organisation, die Verwaltung und natürlich die Lehre. Die Software Schulmanager Online hilft, den Schulalltag für alle Beteiligten einfacher zu gestalten.

Digitalisierung von Organisationsprozessen an Schulen

Ramona Dietrich

Schulen sollten es als Pflichtaufgabe ansehen, Kinder und Jugendliche zu einem sinnvollen und kreativen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen, sie aber auch für die damit verbundenen Gefahren sensibilisieren. Jedoch reicht nicht allein der Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Eine leistungsfähige digitale Infrastruktur, modernisierte organisatorische Abläufe und die Schulung von Lehrkräften und Sekretariat im Umgang mit digitalen Verwaltungstechnologien, beispielsweise zur Verwaltung von Stundenplänen, Krankmeldungen oder Elternsprechtagen, sind ebenso entscheidend. Denn Schulen müssen entlastet werden, damit mehr Zeit für die Unterrichtsgestaltung und Bildung bleibt. Die digitale Schulentwicklung kann also nicht von einzelnen Lehrkräften und deren Engagement geschultert werden. Geklärt werden muss daher, welche Chancen und Möglichkeiten digitale Medien bieten und welche Rahmenbedingungen für deren Einsatz notwendig sind. Nur so kann der Schritt ins digitale Zeitalter auch in den Schulen gemeistert werden.

Mit Digitalisierung mehr Platz für Unterricht schaffen

Die Digitalisierung wird von zahlreichen Bildungseinrichtungen als Chance begriffen, vor allem Gymnasien sind hier meist schon Vorreiter, jedoch hinken auch viele Schulen hinterher. Oftmals scheitern sie an der technischen Grundausstattung oder fachkundigen Unterstützung, beispielsweise von IT-Expert*innen, dem fehlenden technisch-pädagogischen Konzept und der zusätzlichen Belastung der Lehrkräfte an Schulen. Das zeigen auch wissenschaftliche Studien: Aus einer repräsentativen Befragung der *Deutsche Telekom Stiftung* und dem *Institut für Schulentwicklungsforschung* der *Technischen Universität Dortmund* (2019) geht hervor, dass an nur acht Prozent der Schulen eine ausreichende Ausstattung an mobilen Geräten vorhanden ist, nur 44 Prozent bekommen eine ausreichende technische Unterstützung, etwa bei der Wartung der IT-Ausstattung. Nach Angaben von *Bitkom* (2019) würde jede*r Zweite der 503 befragten

CC 0 Tim Gouw_unsplash

Die Digitalisierung an Schulen ermöglicht effizientere Prozesse, zum Beispiel bei Krankmeldungen, bei der Erstellung von Stundenplänen oder beim Versand von Elternbriefen

Lehrkräfte digitale Medien gerne öfter einsetzen. Hier nannten die Teilnehmenden als wichtigste Hürden für die digitale Schule fehlende Geräte, die Sorge, dass die Technik im Unterricht versagt oder ein fehlendes pädagogisches Konzept. Es wird also deutlich, dass die digitale Umrüstung an Schulen nicht am Engagement des Personals, sondern vielmehr an Rahmenbedingungen scheitert (vgl. Schaumburg 2018).
Im Zuge digitaler Lösungen können jedoch nicht nur Lehrkräfte ihren Unterricht interessanter gestalten und kreativer arbeiten. Mit digitaler Unterstützung kann auch die Bürokratie entschlackt und effizienter organisiert werden. Der hohe Verwaltungsaufwand raubt vielen Schulen Zeit und Nerven. Digitale Tools sollen Lehrkräfte entlasten, damit diese sich mehr auf ihr Kerngebiet konzentrieren können, die Unterrichtsgestaltung und Betreuung der Schüler*innen. Mittlerweile gibt es ein umfassendes Angebot an mobilen Applikationen und Schulsoftwares: Von der Informationsapp, die bezüglich Stundenplänen, Schulausfall oder anstehende Veranstaltungen auf dem Laufenden hält, über die digitale Unterrichtsorganisation und das Klassenmanagement bis hin zum virtuellen Lehrerzimmer, in dem das Kollegium digital kommuniziert und Ergebnisse gemeinsam erarbeitet. Einige Schulen nutzen solche digitalen Helfer bereits, doch die Zahlen sind noch stark ausbaufähig. Grundsätzlich sprechen Lehrkräfte sowie Schulleitungen digitalen Lösungen bei der Bewältigung von Verwaltungsaufgaben ein großes Potenzial zu. Laut dem repräsentativen Bericht *Monitor Digitale Bildung* geben 80 Prozent der Lehrkräfte und fast 90 Prozent der 500 befragten Schulleitungen an, mithilfe digitaler Tools administrative Aufgaben besser erledigen zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017). Es gilt also herauszufinden, welche Apps

sich in der Praxis bereits bewährt haben, und für welche Zwecke sich deren Einsatz anbietet – ein Dschungel der digitalen Anwendungen, in dem man sich erst einmal orientieren muss. Trotzdem sollte die Digitalisierung als neuer Lösungsansatz begriffen werden, nicht als Problem. Schließlich bietet der Einsatz digitaler Technologien einen großen Mehrwert – für Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Verwaltung.

Mit Konzept erfolgreich: Chancen und Potenziale der Digitalisierung nutzen

Entscheidend für eine zukunftsgerichtete Schulentwicklung und die erfolgreiche Nutzung digitaler Medien ist ein ausgefeiltes Medienkonzept, welches unter anderem Pläne zur pädagogischen Zielsetzung, Personalentwicklung, digitalen Lernumgebung und zu Support und Wartung enthält. Dieses sollte jeweils an die pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen angepasst werden. Das heißt aber nicht, dass alle Elemente des Schulalltags digitalisiert werden müssen. Vielmehr gilt es, Digitales und Analoges sinnvoll zu kombinieren. So kann man die Qualität der Lehre und die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen. Schüler*innen nutzen die ihnen vertrauten Medien für den Unterricht und setzen sie anders ein. Gleichzeitig profitieren sie auch für das spätere Berufsleben. Der verantwortungsvolle Umgang mit Technik, Medien und den eigenen Daten ist in der heutigen Zeit schließlich eine essenzielle Fertigkeit.

Zudem eröffnet die Digitalisierung auch vollkommen neue Optimierungsmöglichkeiten im Hinblick auf bisher sehr aufwändige und zeitintensive Prozesse. Beispiele dafür sind etwa die Dokumentation von Krankmeldungen, der Versand von Elternbriefen oder die Aktualisierung der Stundenpläne. Ein Großteil dieser Aufgaben wird bisher analog abgewickelt, doch mittels digitaler Tools können administrative Aufgaben sowie Informations- und Kommunikationsprozesse um ein Vielfaches effizienter gestaltet werden. Immerhin sind Informationen dank digitaler Technologien überall und sofort abruf- und steuerbar. Zentrales Ziel der smarten Software-Lösungen ist es, die Bürokratie abzubauen sowie Lehrkräfte und Verwaltung von ihren umfangreichen Tätigkeiten zu entlasten.

Oftmals fehlt es allerdings an Regelungen, wie etwa bei der Anrechnung des Mehraufwands von Lehrkräften beim Einlernen in den Umgang mit digitalen Medien. Ebenso zeigen die Ergebnisse der *Bertelsmann*-Studie (2017), dass die Themen Urheberrecht und Datenschutz für die Anwendenden eine große Herausforderung darstellen. So ist bereits bei der Datenerfassung Vorsicht geboten, da zahlreiche vertrauliche Informationen und personenbezogene Daten von Lehrkräften, Schüler*innen und deren Eltern verarbeitet werden. Die Schulleitung ist verpflichtet, zu jeder Zeit sicherzustellen, dass der Prozess datenschutzkonform abläuft – auch das sollte in einem Medienkonzept festgehalten werden. Arbeitet die Schule mit externen Dienstleistern, wie etwa einem IT-Support oder Software-Anbieter, so liegt die Verantwortung zwar auf beiden Seiten, aber auch dies gilt es in entsprechenden Vereinbarungen eindeutig klarzustellen.

Es wird also ein eigenes Rechtekonzept für Schulen zur Informationssicherheit und zum Datenschutz benötigt, damit die Technik effizient betrieben werden kann. Trotzdem sollten sich Schulträger davon nicht abschrecken lassen.

Technische Infrastruktur als Rahmenbedingung

Technische Kriterien bestimmen die Geschwindigkeit, in der der Übergang zur digitalen Schule gestaltet werden kann. In erster Linie bedeutet

das eine schnelle Internetanbindung und WLAN-Versorgung. Das ist die Grundvoraussetzung für alle digitalen Anwendungen, ob für die Smartphonenutzung im Unterricht oder zur Implementierung einer Schulverwaltungssoftware. Zudem muss die technische Ausstattung stets auf Qualität und Aktualität geprüft werden. Dies sollte nicht weiter die ehrenamtliche Aufgabe einzelner Lehrkräfte sein. Schulen muss stattdessen eine ausreichende Unterstützung bei der Entwicklung eines digitalen Ausstattungskonzepts, der IT-Administration oder dem Support geboten werden. Doch einigen Schulen fehlen schlichtweg die finanziellen Mittel für eine ganzheitliche digitale Umrüstung. Zwar stellen im Zuge des *Digitalpakt Schule* der Bund und die Länder in einem Zeitraum von fünf Jahren Gelder unter anderem für die zeitgemäße digitale Infrastruktur an Schulen zur Verfügung. Schulträger können seit 2019 finanzielle Fördermittel beantragen. Die Problematik: Ein Drittel der Lehrkräfte arbeitet derzeit ohne jegliches Medienkonzept (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2019). Das ist jedoch das entscheidende Kriterium, denn klare pädagogische Ziele und ein Einsatzkonzept für die Technologie sind Voraussetzungen für eine entsprechende Förderung. Schulen sollten sich also darum bemühen, ein solches Medienkonzept aufzusetzen – in vielen Bundesländern gibt es hierfür Medienberatende, die bei der Erstellung unterstützen.

Gemeinsam digitale Schule ermöglichen

Ein entscheidender Hebel für eine erfolgreiche digitale Transformation von Schulen ist neben einem ausgefeilten Konzept und der technischen Ausstattung die wirksame Einbindung und Überzeugung des Kollegiums: Nur wenn alle an einem Strang ziehen, bringen digitale Werkzeuge die gewünschte Erleichterung. Man kann indes nicht von Lehrkräften verlangen, dass sie ihren Schüler*innen digitale Kompetenz vermitteln, wenn in dieser Hinsicht viele von ihnen selbst Nachhilfe benötigen. Die Mitarbeitenden müssen also zunächst selbst im Umgang mit digitalen Tools geschult werden. Um eventuell auftretende Ängste vor der Veränderung gewohnter Arbeitsabläufe zu überwinden, kann beispielsweise eine sogenannte Digital-Arbeitsgruppe gebildet werden. Diese kümmert sich um die praktische Umsetzung des jeweiligen Medienkonzepts und sichtet beispielsweise verschiedene Programme, wählt daraus eines für die Schule und begleitet die Einführung. Die Mitglieder der Digital-Arbeitsgruppe sollten allerdings nicht zusätzlich zu ihrem regulären Pensum belastet werden. Aus diesem Grund benötigt es gewisse Regularien, wie etwa Anrechnungsstunden für medienerzieherische Aufgaben. Des Weiteren sollten in der Gruppe nicht nur technikaffine Mitarbeitende vertreten sein, sondern auch solche, die der Technik gegenüber eher etwas zurückhaltender sind. Ist das Kollegium gegenüber der Implementierung digitaler Tools besonders kritisch, kann es helfen, zunächst nur einzelne Abläufe zu digitalisieren. So kann es sich – hoffentlich – nach und nach von den Vorteilen und der Arbeitserleichterung überzeugen. Stößt die Umstellung auf Anklang im Kollegium, können in der Folge schrittweise weitere Abläufe digitalisiert werden.

Der digitale Werkzeugkasten: Orientierung im Tool-Dschungel gewinnen

Inzwischen gibt es eine Vielzahl digitaler Werkzeuge im Bildungsbereich. Die Tools liefern je nach Ausrichtung einen didaktischen oder administrativen Mehrwert. Wird man das erste Mal mit diesem unübersichtlichen Markt konfrontiert, stellt sich die Frage, welche digitalen Tools den Schulalltag nun tatsächlich erleichtern – sei es bei der Unterrichtsgestaltung oder beim Austausch mit Schüler*innen, Eltern und Kollegium.

CC 0 stem.T4L_unsplash

Digitale Tools können Schulen sowohl im didaktischen als auch im administrativen Bereich unterstützen

Die Auswahl passender Tools steht im engen Zusammenhang mit der Zielsetzung und den technischen Mitteln vor Ort. Bereits kleine digitale Hilfestellungen wie etwa Informations-Apps für Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und die Verwaltung können den Schulalltag erheblich vereinfachen. Um Elternbriefe digital zu versenden und Krankmeldungen online entgegenzunehmen genügt beispielsweise ein einziger Computer in der Verwaltung.

Insgesamt sollte – ob bei der Auswahl des passenden Schulverwaltungstools oder anderer digitaler Instrumente – die Medienkompetenz aller Beteiligten miteinbezogen werden. So wird bei der Nutzung einer App beispielsweise vorausgesetzt, dass deren Handhabung bekannt, verstanden und beherrscht wird. Zudem sind der Datenschutz, eine selbsterklärende Benutzeroberfläche, die Mobilität, eine reibungslose Funktionsfähigkeit und der zuverlässige Support zentrale Elemente des Entscheidungsprozesses. Ebenso ist es essenziell, trotz aller Angebote und Diskussionen nicht den Kern aus den Augen zu verlieren: den Unterricht und damit auch die Bildung der Schüler*innen zu verbessern. Die digitale Umrüstung von Schulen geht selbstverständlich mit zahlreichen Veränderungen einher, die eine anfängliche Mehrbelastung mit sich bringen, doch der positive Effekt, der sich durch die Entlastung der Verwaltung und der Lehrkräfte äußert, tritt schnell ein.

Digitalisierung in der Praxis anwenden: Schulmanager Online

So viel zur Theorie. Wie werden die einzelnen Schritte bewerkstelligt – vom ersten Vorschlag eines vielversprechenden Tools über die Integration bis hin zur Erfolgskontrolle? Die Stadt Friedberg in Bayern hat sich beispielsweise mit all ihren fünf Schulen, darunter Grund- sowie Mittelschulen,

Schulmanager Online

Schulmanager Online *stellt alle wichtigen Informationen übersichtlich dar*

zur Implementierung des digitalen Schulverwaltungstools *Schulmanager Online* entschieden. Der ursprüngliche Anstoß dazu kam von der Rektorin der *Johann-Peter-Ring-Grundschule Ottmaring*, die auf einer Schulleiterfortbildung auf digitale Verwaltungstools aufmerksam wurde und die Nutzung derer den Schulen in Friedberg vorschlug. Daraufhin wurde bei einem gemeinsamer Termin mit allen Schulen und der Stadt, die als Aufwandsträger fungiert, das Tool vorgestellt: Funktionalitäten, Optimierungsmöglichkeiten und die unterschiedlich kombinierbaren 16 Module. Die Einführung des Tools wurde beschlossen, mit dem Ziel, organisatorische Abläufe zu vereinfachen und vor allem Papier einzusparen. Jede Schule wählte sich einzelne Module des Tools aus: Weiterführende Schulen starteten meist mit umfangreicheren Paketen, um nun beispielsweise Klassenarbeiten online einzutragen, Elternbriefe elektronisch zu erstellen und zu versenden, Technik für den Unterricht zu reservieren oder Geld für Bücher und Ausflüge von den Eltern nicht mehr im Unterricht einsammeln zu müssen. Schüler*innen nutzen die Software, um sich für Wahlfächer einzutragen oder aktuelle Vertretungen und Termine von Klassenarbeiten im Blick zu haben.

Die Grundschulen wählten anfangs nur zentrale Module aus, wie etwa den Kalender, das Klassenbuch, den Stundenplan, das Schwarze Brett sowie die elektronische Krankmeldung. Krankmeldungen können so von den Eltern per Klick am Computer oder Smartphone eintragen werden. Um allerdings der Sorge entgegenzuwirken, dass sich die Schüler*innen so selbst krankmelden, muss weiterhin eine schriftliche Krankmeldung eingereicht werden – das Tool ersetzt für die Eltern lediglich den Anruf am Morgen, das Sekretariat spart sich so einige Telefonate vor Schulbeginn. Das Klassenbuch ermöglicht Lehrkräften eine Übersicht über krankgemeldete bzw. abwesende Schüler*innen und bietet die Möglichkeit, Unterrichtsstoff und Hausaufgaben einzutragen. Die elektronische Datensammlung ermöglicht die Auswertung von Fehlzeiten oder Lehrnachweisen. Die Anschaffung von spezieller Hardware ist nicht

nötig, da die Nutzung von *Schulmanager Online* nur ein Computer in der Verwaltung zwingend erforderlich ist; dieser ist in jeder Schule vorhanden. Endgeräte für Lehrkräfte sind hilfreich, aber nicht notwendig. Um abwesende Schüler*innen aus dem Klassenzimmer heraus einzutragen, benötigt jedes Klassenzimmer ein internetfähiges Endgerät und funktionierendes WLAN; optional nutzen einige Lehrkräfte ihr privates Endgerät.

Die Software läuft auf Servern in einem zertifizierten Rechenzentrum in Deutschland und alle Daten werden verschlüsselt übertragen. Durch das Rechtekonzept ist zudem sichergestellt, dass Nutzende nur die Daten sehen, die sie betreffen.

Die Lehr- und Verwaltungskräfte wurden im Vorfeld der Einführung umfassend geschult und die Eltern per Brief informiert. Inzwischen sind bereits 94 Prozent aller Eltern dabei, jedoch nicht alle, da sie beispielsweise digitale Medien ablehnen. In Brennpunkt-Schulen besteht oft das Problem, dass viele Eltern und/oder Schüler*innen kein Deutsch sprechen und das Tool daher gar nicht bedienen können. Die wichtigsten Prozesse, wie das Sammeln von Unterschriften der Eltern, werden daher weiterhin analog abgewickelt.

Vorteile des digitalen Schulverwaltungstools sieht die Rektorin aus Ottmaring vor allem in der einfachen Bedienfreundlichkeit. Zwar sei sie selbst digitalen Medien gegenüber aufgeschlossen, aber auch weniger Technik-Begeisterten sei das System zu empfehlen. Eine größere Aufgabe werde die Implementierung des Tools für die Schule sicher zum neuen Schuljahresanfang, wenn alle neuen Schüler*innen eigepflegt werden müssten, doch sei dies auch im analogen Schulalltag immer eine Herausforderung in der Verwaltung.

Fazit

Grundsätzlich hat die Digitalisierung großes Potenzial, die Schulkultur nachhaltig zu verbessern. Doch der digitale Wandel kann nur dann erfolgreich gestaltet werden, wenn er Schritt für Schritt, konsequent und strategisch durchgeführt wird. Hinsichtlich des Medienkonzepts lässt sich feststellen: Das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden, man kann sich durchaus an bewährten Methoden und Lösungen orientieren. Auch ist klar, dass sich nicht alles via Laptop und smarten Systemen umsetzen lasse. Doch Bildungseinrichtungen sollten jetzt die Chancen und Potenziale digitaler Medien erkennen – und die neuen Technologien implementieren. Schließlich eröffnet die Digitalisierung vollkommen neue Räume der Kreativität, Interaktion und Kommunikation. So wurden bereits wichtige und richtungsweisende Impulse gesetzt, um Schulen fit für die Zukunft zu machen, wie Fördermittel im Rahmen des *Digitalpakt Schule*, ein umfangreiches Angebot an Schulsoftwares und Tools sowie externe Beratung.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2017). Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Teilhabe_in_einer_digitalisierten_Welt/BST_DigiMonitor_Schulen_web.pdf [Zugriff: 08.01.2020]

Bitkom (2019). Smart School – Auf dem Weg zur digitalen Schule. www.bitkom.org/sites/default/files/2019-03/Pr%C3%A4sentation%20Bitkom-PK%20Bildungskonferenz%2012.03.2019_final.pdf [Zugriff: 08.01.2020]

Deutsche Telekom Stiftung (2019). Schule digital: Unterstützung gefragt. Repräsentative Befragung von 600 Lehrern der Sekundarstufe I – Vertiefende Interviews mit Schulleitungen und -trägern sowie Didaktikern. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Befragung-Schuledigital-Web.pdf [Zugriff: 08.01.2020]

Schaumburg, Heike (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens. In: McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.), Digitalisierung in der schulischen Bildung. Münster: Waxmann, S. 27–40.

Ramona Dietrich arbeitet in der Kommunikationsbranche und beschäftigt sich unter anderem mit Themen aus dem Bildungs- und Digitalisierungsbereich.

Der Artikel gibt einen Überblick über offene Werkstätten, Kreativstätten und Orte, an denen Neues erfahren und gelernt werden kann. Diese Orte firmieren unter Bezeichnungen wie Makerspace oder FabLab – und haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Es wird versucht, die Breite des Angebots aufzuzeigen und spezifische Charakteristika herauszustellen. Exemplarisch wird das Kaiserslauterer iQL-Lab in die Vielfalt der Orte eingeordnet.

Makerspace, Hackerspace und Social Lab im universitären Kontext
Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen

Claudia Schumacher

Seit einigen Jahren kann beobachtet werden, dass an Universitäten, Bibliotheken, Schulen, städtischen Einrichtungen sowie in privaten Einrichtungen Orte geschaffen werden, in denen digitale Technik zur Verfügung gestellt wird, damit Menschen individuell oder gemeinsam selbstgesteuerte Lernprozesse vorantreiben. Offenkundig besteht ein Interesse an praktischen Tätigkeiten mit digitalen Medien, sodass (neue) Räume[1], die unter Bezeichnungen wie Social Lab, Media Lab, Makerspace, Hackerspace, HackLab oder FabLab firmieren, entstehen konnten.

Labore bzw. Labs existieren in unterschiedlicher Ausprägung schon lange im Bildungskontext, und die jeweiligen Konzeptionen sind sich in ihren grundsätzlichen Zielstellungen durchaus ähnlich: Sie dienen der vertieften Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und haben eine starke Problemlösungsorientierung (vgl. u. a. Hofhues/Schiefner-Rohs 2017). Möglicherweise sind infolge der Digitalisierung und der Hochschulstruktur-Reformen – verbunden mit einer stärkeren Kompetenzorientierung – Rahmenbedingungen entstanden, die auch im Hochschulkontext eine ‚Renaissance' von Lernlaboren und -werkstätten begünstigt haben.

Im Folgenden werden unterschiedliche Formen dieser ‚neuen' Räume bezüglich ihrer theoretisch-konzeptionellen Unterschiede erörtert und mit Beispielen aus dem universitären Umfeld exemplifiziert. Es wird der Versuch unternommen, die Vielfalt aufzuzeigen und die jeweiligen Charakteristika herauszustellen. Daran anknüpfend wird das Kaiserslauterer *iQL-Lab* beschrieben und in die Vielfalt der Orte eingeordnet.

Formen von Laboren und ‚Spaces'

Medienlabore/Media Labs

Medienlabore im universitären Kontext widmen sich vorrangig den Herausforderungen der IT-gestützten Lehre. Üblicherweise wird in ihnen

neuartiges technisches Equipment zur Verfügung gestellt, das dort erprobt werden kann (z. B. zur Erstellung von Bild- und/oder Tonaufnahmen).
Medienlabore sollten in der Regel über eine hinreichende finanzielle Ausstattung verfügen, sodass sie nicht auf die Verwendung von Open-Source-Software angewiesen sind. Gleichwohl kann bei der Ausstattung hierauf zurückgegriffen werden, um die Nutzenden im Umgang mit offenen Bildungsressourcen zu sensibilisieren.
Einzelne Medienlabore an Hochschulen können auf eine lange Historie zurückblicken, da einige Medienzentren bereits in den 1960er-Jahren gegründet wurden (z. B. *Medienzentrum MeZ* der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* oder das *Medienlabor* der *Universität Augsburg*).
Medienlabore sind jedoch nicht nur im universitären Kontext zu finden. So fokussiert sich beispielsweise das *Media Lab Bayern* auf Akteur*innen aus der Medienbranche, insbesondere auf Nachwuchsjournalist*innen.

(Digitale) Learning Labs/Lernlabore

Lernlabore bzw. Learning Labs fokussieren auf Lern-/Bildungsprozesse und deren Erforschung. Das Ziel besteht (oft) darin, interessierten Lehrende Erprobungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie neue Konzepte ausprobieren können.
Die bereitgestellten Medien umfassen analoge (Bücher, Kartenmaterial etc.) und/oder digitale Zugänge (Tablets mit Apps) bis hin zu modernster Technik (Eyetracker, Augmented-Reality-Brillen).
Lernlabore müssen aber nicht zwangsläufig nur eine Unterstützungsmaßnahme für Lehrende darstellen. So fokussiert das Lernlabor am *Karlsruher Institut für Technologie (KIT)* auf die Lernprozesse der Studierenden, beispielsweise mit Kursen zu Zeit- und Selbstmanagement. Und innerhalb eines kollaborativen und selbstgesteuerten Lernkonzepts zielt das Learning Lab *Digital Technologies* der *Hochschule München* auf die Vermittlung von Funktionalitäten digitaler Geräte an Studierende wie auch auf die Reflektion dahinterliegender Architekturen.
Außerhalb des universitären Kontextes finden sich Lernlabore wie das der Bielefelder *Bültmannshofschule*[2], die sich den Bedürfnissen von Schüler*innen im Kontext eigenverantwortlicher Lernprozesse widmet.

FabLabs

Das erste FabLab (Fabrication Laboratory) wurde 2002 am *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* von Neil A. Gershenfeld initiiert, und legte den Grundstein für die sogenannte Maker-Bewegung. In Deutschland entstand das erste FabLab im Jahr 2009 an der *RWTH Aachen University*.
FabLabs sind Orte, an denen eine Reihe von digitalen Werkzeugen bereitsteht (z. B. 3D-Drucker), damit Produkte eigenständig hergestellt werden können (vgl. Assaf 2014). Diese Labore bieten die Möglichkeit, sich in Einführungskursen mit den vorhandenen Werkzeugen vertraut zu machen, mit den verschiedenen Werkzeugen zu arbeiten, sich auszuprobieren, Ideen zu entwickeln bzw. zu realisieren (vgl. Schön 2014). Mittlerweile sind FabLabs – genau wie Hackerspaces – an vielen Standorten in Deutschland erreichbar. Der Unterschied zwischen Makerspaces, Hackerspaces und FabLabs ist fließend, sie alle stellen (meist) Arbeitstechnik zur Verfügung und bieten Raum für die gemeinsame Arbeit an neuen Ideen. Hackerspaces fokussieren allerdings die Annäherung der Bevölkerung an die Computertechnik, wohingegen in FabLabs und Makerspaces das Erschaffen neuer Güter im Sinne einer offenen Werkstatt im Vordergrund steht.
Durch die gesunkenen Anschaffungskosten für hochwertige technische Ausstattung können FabLabs wie an der *Universität Siegen* oder das *FabLab München* inzwischen vielfältige Fertigungsmöglichkeiten anbieten, und demokratisieren mit ihrem ‚Offenen-Werkstatt-Gedanken' Prototyping und Produktion (vgl. Bergner 2017).

TU Dresden/Fanny Hauser

Slub Makerspace, Technische Universität Dresden

Am *MIT* wurde eine internationale Fab Charter entwickelt, welche sämtliche FabLabs zur Einhaltung verschiedener Regeln verpflichtet (vgl. Fastermann 2016). Hierunter zählt beispielsweise die Vorgabe, den Zugang zur Werkstatt nicht einzuschränken, selbst wenn kommerzielle Aktivitäten vorgesehen sind. Der Öffentlichkeit sollte demnach mindestens einmal pro Woche ein freier Zugang zum Equipment ermöglicht werden. Auch muss in allen FabLabs eine gemeinsame Mindestausstattung (wie Lasercutter, 3D-Drucker und vieles mehr) zur Verfügung stehen, und für alle Nutzenden weltweit die Herstellung derselben Produkte sichern. Ausschließlich Werkstätten, die sich den Prinzipien der Fab Charter verpflichtet fühlen, werden auch in die Liste der FabLabs aufgenommen (vgl. Schön/Ebner 2017).

Darüber hinaus stehen einige Labore auch Schulklassen und Interessierten im Rahmen von Workshops, Kursen und Ausstellungen offen.

FabLabs sind demnach, ähnlich wie Makerspaces, Einrichtungen, die zum Herstellen von Artefakten dienen. Damit handelt es sich um offene Werkstätten, in denen mithilfe der zur Verfügung gestellten Technik neue Produkte entwickelt werden können.

Makerspace

Im Sinne der Maker-Bewegung, bei der es um das Tun geht, geht es in Makerspaces auch um den offenen Austausch. Sie sind häufig Ausgangspunkt für Start-ups. Mithin lässt sich in der Maker-Bewegung durchaus eine „Demokratisierung gesellschaftlicher und ökonomischer Produktionsprozesse" (Aufenanger et al. 2017, S. 4) erkennen.

Üblicherweise werden in Makerspaces industrielle Produktionsverfahren sowie Technik zur eigenständigen Herstellung von Dingen zur Verfügung gestellt. Die Verwendung der unspezifischen Bezeichnung ‚Dinge' ist durchaus passend, „denn der Nutzer soll in seiner Kreativität möglichst nicht eingeschränkt werden" (Horn 2014, o. S.). Im Gegensatz zu Hackerspaces wird bei Makerspaces tendenziell stärker auf eine ansprechende Gestaltung der Räumlichkeiten (well-considered shop layouts) geachtet (vgl. Ultimaker, o. J.).

Auch wenn die Maker-Bewegung in Deutschland noch nicht die gleichen Schnittstellen zur institutionalisierten Bildung ausgebildet hat wie in den USA (vgl. Mietzner/Lahr 2017; Bergner 2017; Barrett et al. 2015), so sind sie an deutschen Universitäten keine Seltenheit (vgl. Makerspace Wiesbaden) und ziehen mit kooperativen

CC BY Hackerspace Charlotte_flickr

Hackerspace Charlotte

Angeboten, wie das der *Stadtbibliothek Köln* zusammen mit der Kölner *ding fabrik* (vgl. Scheurer 2017), nun allmählich auch in Schulen ein (vgl. Aufenanger et al. 2017).

Hackerspace

Hackerspaces wiederum sind dauerhaft oder temporär eingerichtete Orte, an denen sich Hacker*innen treffen, um gemeinsam zu programmieren – und mit der vielfach bereitgestellten Technik Artefakte zu erstellen. Darüber hinaus besteht das Ziel in der Regel darin, einem interessierten, aber unkundigen Publikum Know-how aus dem Computerbereich näherzubringen, wie es der Anfang der 1980er-Jahre gegründete *Chaos Computer Club* (*CCC*) umsetzt. Die Etablierung von Hackerspaces wurde unter anderem durch die *CCC*-Schrift *Hackerspace Design Patterns* (Haas et al. 2007) vorangebracht. Hacker*innen verfügen über technische Fähigkeiten und sind in besonderer Weise in der Lage, Computerprobleme zu lösen. In öffentlichen Diskursen ist die Bezeichnung ‚Hacker' oftmals negativ konnotiert, sie werden mit kriminellen und destruktiven Aktivitäten in Verbindung gebracht. Dieses klischeehafte Vorurteil trifft jedoch höchstens auf einen kleinen Teil der Hacker-Szene zu (vgl. ausführlicher zur Verwendung des Hackerbegriffes Glaser 2015; Jaglo 2013; Scholz 2014; Witte 2013). Hacker*innen können vielmehr als „kreative Tüftler" (Aufenanger et al. 2017, S. 5) betrachtet werden, die im Bereich von Hard- und Software Lösungen finden, um sie anschließend anderen zur Verfügung zu stellen. Ähnlich wie bei Makerspaces ist der „Gemeinschaftsgedanke von zentraler Bedeutung" (ebd.).

An deutschen Universitäten sind Hackerspaces eher ungewöhnlich, da sie in Deutschland in der Regel Dependancen des *CCC* darstellen. Allerdings finden dort einzelne Veranstaltungen statt, in denen die Ideen von Hackerspaces umgesetzt werden (z. B. der Hackathon *I²oTHack* an der *Universität Bremen*). *Genius Loci Lab*, das Hacklab der *Universität Weimar*, stellt eine jährlich stattfindende (einwöchige) Veranstaltung von Studierenden dar, die mit dem Licht-Installations-Festival *Genius Loci* der Stadt Weimar im Zusammenhang steht (vgl. Weinreich 2017).

Einen sehr bekannten deutschen Hackerspace, im Sinne eines physikalischen Raums, bietet der Verein *c-base*, dessen Vereinszweck unter dem Motto ‚be future compatible' Fortbildungen in den Bereichen Hard- und Software sowie Netzwerke mithilfe von Schulungen, Vorträgen, Workshops und kulturellen Veranstaltungen aller Art im Fokus hat.

Lisa Ziegler/Universität Weimar

Genius Loci Lab der Bauhaus Universität Weimar

Einordnung eines neuen Labors: Das Kaiserslauterer iQl-Lab

Die Akteur*innen, die im *Immersive Quantified Learning Lab (iQL-Lab)*[3] wirksam sind, kommen aus dem *Deutschen Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz* (*DFKI*) und von der *Technischen Universität Kaiserslautern (TUK)*. Von Seiten des *DFKI* steht die automatisierte Forschung im Vordergrund, von Seiten der *TUK*-Sozialforschung wiederum Lernforschung sowie didaktische Überlegungen, die in die Gesellschaft transferiert werden sollen. Dementsprechend konnten sich die Beteiligten auf zwei grundsätzliche Schwerpunkte des Labors einigen: die Beforschung und die Bereicherung von Lehr-Lern-Szenarien.

Geschaffen wird eine cyber-physische Lernumgebung, um Einblicke in individuelles Lernverhalten und die Bedingungen von Lernerfolg zu erhalten. Zu den bereitgestellten Technologien gehören unter anderem Eye-Tracking, Schrifterkennung oder Augmented Reality. Die verschiedenen Technologien dienen dazu, adressatenspezifische, interaktive und partizipative Lernkonzepte zu entwickeln. Auf diese Weise können Lehr-Lern-Konzepte zur Initiierung individueller kognitiver Prozesse entwickelt und/oder optimiert werden.

Im *iQL-Lab* sind umfangreiche Forschungsaktivitäten vorgesehen. Mithilfe moderner Technologien werden beispielsweise Daten zum Lernprozess erhoben, um individuelle Prädispositionen sensorbasiert analysieren zu können. Mit der Verwendung kognitions-psychologischer Analyseverfahren sowie von Deep-Learning-/Big-Data-/Machine-Learning-Verfahren von Lernprozessen soll es ermöglicht werden, ‚just-in-time' individuelle Unterstützungsmaßnahmen für jede Altersgruppe bereitzustellen. So kann beispielsweise die Belastung der Lernenden ermittelt werden.

Das *iQL-Lab* ist gleichwohl als multifunktionaler Raum konzipiert, der in Zusammenarbeit mit Schulen, Hochschulen und Unternehmen aus der Region ganz bewusst verschiedene Zielgruppen adressiert. Durch die vielfältige Technik[4] und die verschiedenen Veranstaltungsformate kann man das *iQL-Lab* in die Nähe digitaler Innovation Hubs verorten. Innovation Hubs sind Veranstaltungen, Projekte und Unternehmungen, bei denen es darum geht, zukünftige Technologien und Trends in den Blick zu nehmen, aber auch Know-how auszutauschen und Zukunftstechnologien auszuprobieren. Dies wird

Form	Beispielhafte Funktion (eigenständig und/oder angeleitet)	Beispielhafte Ausstattung	Beispielhafte Zielgruppe
Medienlabor	Vermittlung von Kompetenzen zur Mediengestaltung und Mediennutzung	Technik zur Erstellung von Lehr-Lern-Materialien und/oder eigenen Medienprodukten: Kameras, Mikrofone, Computerprogramme, Apps, Videoschnitt-Arbeitsplätze	Institutionszugehörige Zielgruppe, alle Interessierten, Start-ups
(digitales) Lernlabor	Beforschung und Bereicherung von Lehr-Lernprozessen und -settings	technische Hilfsmittel (Gerätschaften und Software) zur Unterstützung und Erforschung von Lernprozessen, wie zum Beispiel Eyetracker, Tablets, Whiteboards/ Smartboards, Laptops, Apps	Institutionszugehörige Zielgruppe, ggf. alle Interessierten
FabLab	Herstellung neuer Produkte	gestaltungsorientierte Technik wie 3D-Drucker, Lasercutter (festgelegte Ausstattung, vgl. www.fabfoundation.org)	alle Interessierten, Institutionszugehörige, Start-ups
Makerspace	Herstellung neuer Produkte	gestaltungsorientierte Technik wie 3D-Drucker, Lasercutter	alle Interessierten, Mitglieder, Start-ups
Hackerspace/ Hacklab/ Hackathon	Herstellung neuer Produkte; gemeinsames Programmieren; Verständnis über digitale Technik in der Bevölkerung fördern	gestaltungsorientierte Technik wie 3D-Drucker, Lasercutter sowie Computer(-technologie)	alle Interessierten, Hacker*innen

Tab. 1: Generalisierte Übersicht: Medienlabore, Lernlabore, FabLabs, Makerspaces, Hackerspaces

beispielsweise umgesetzt beim jährlichen Innovationstag des *Innovation Hubs*, einer von der Europäischen Union und dem Land Nordrhein-Westfalen im Rahmen des *EFRE*-Programms unterstützten Unternehmung in Düsseldorf.

Möglicherweise könnte im Rahmen eines solchen Innovation Hubs das Format Hackathon weiterentwickelt werden. Im Sinne von Media Labs könnten im *iQL-Lab* ebenso eigene Projekte, beispielsweise mit den dort vorhandenen Tablets und der darauf befindlichen Software, durchgeführt werden.

Trotz Fokussierung auf das Lernen ist eine generelle Öffnung möglich und kann durch weiterführende Nutzungen des Labs schnell auch andere Ausprägungen erlangen. Die Konzepte wandeln sich den Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechend.

Zusammenfassung

Es besteht eine große Vielfalt an Laboren, die sich nach ihren jeweiligen Schwerpunkten voneinander differenzieren lassen, ohne eine absolut trennscharfe Grenzziehung, da zum Teil mehrere Prinzipien miteinander kombiniert werden. Im Verständnis nach Wong und Partridge (2016) verweisen die unterschiedlichen Bezeichnungen zwischen Labs und Spaces auf ein und dieselbe Art von Raum: „all provide opportunities for informal, hands-on learning" (S. 144). Die sogenannten Spaces weisen Ähnlichkeiten zu den Laboren auf, haben aber einen stärkeren Fokus auf die Computertechnologie oder traditionelle Werkzeuge, und der

Do-it-yourself-Gedanke ist stärker ausgeprägt. In Hackerspaces liegt der Fokus hingegen auf der Softwareerstellung und dem Umgang mit Software und Tools, während in Makerspaces die anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit Software oder webbasierten Tools eher in den Hintergrund rückt (vgl. Latham 2018; Tab. 1).

Die Vielfalt der Begrifflichkeiten lässt zwar den Eindruck entstehen, dass sich hieraus ein bestimmtes Konzept ableiten ließe, was jedoch weder bei Spaces noch bei Laboren/Labs der Fall sein muss. So lässt sich auf der theoretischen Ebene zwar eine gewisse Begriffsschärfe herstellen, jedoch nicht in der praktischen Umsetzung beobachten.

Anmerkungen

1 Hier kann auch ein virtueller Raum gemeint sein.

2 Ausgewählte Präsentationen der Kinder sind zugänglich unter www.bueltmannshofschule.de/161-Lernlabor.

3 Das iQL-Lab ist ein Kooperationsprojekt der Technischen Universität Kaiserslautern und dem Deutschen Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI), welches 2018 gestartet ist. Für die Gesamtprojektleitung sind Prof. Andreas Dengel (DFKI-Standortleiter in Kaiserslautern) und Prof. Jochen Kuhn (Leiter der AG Didaktik der Physik an der Technischen Universität Kaiserslautern) verantwortlich.

4 Die vorhandene Technik reicht von Microsoft Hololenses über Tobii Eyetracker und zwei Ricoh Smartboards sowie Microsoft Surface-Rechnern, HTC Vive, Nintendo Switch und iPads bis hin zu Sitzdrucksensoren im Prototypenstadium.

Literatur

Assaf, Dorit (2014). Maker Spaces in Schulen: Ein Raum für Innovation. In: Rummler, Klaus (Hrsg.), Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 141–149.

Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin/Mertes, Kathrin (2017). Vom Doing zum Learning. Maker Education in der Schule. In: Computer + Unterricht, 105/2017, S. 4–7.

Cavalcanti, Gui (2013). Is it a Hackerspace, Makerspace, TechShop, or FabLab? www.makezine.com/2013/05/22/the-difference-between-hackerspaces-makerspaces-techshops-and-fablabs [Zugriff: 02.11.2019]

Haas, Thorsten/Weiler, Lars/Ohlig, Jens (2007). Hackerspace Design Patterns. Building a Hacker Space. Chaos Computer Club Cologne e. V. https://wiki.hackerspaces.org/images/8/8e/Hacker-Space-Design-Patterns.pdf [Zugriff: 02.11.2019]

Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2017). Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In: Igel, Christoph (Hrsg.), Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 32–43. www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3720Volltext.pdf&typ=zusatztext [Zugriff: 02.11.2019]

Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (2017). Zur Einleitung – Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. In: Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hrsg.), Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.

Krotz, Friedrich (2001). Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Latham, Shelley (2018). Makerspaces and Fab Labs. www.linkengineering.org/Explore/LE_Blog/56959.aspx [Zugriff: 02.11.2019]

Mietzner, Dana/Lahr, Markus (2017). Think, Make, Share – Die Rolle von FabLabs an Hochschulen. In: Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, Ausgabe 27 (4), S. 24–27. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe04/synergie04-beitrag05-mietzner-lahr.pdf [Zugriff: 02.11.2019]

Rohs, Matthias (2013). Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 02/2013, S. 39–42. DOI: 10.3278/DIE1302W039

Schön, Sandra (2014). Fablabs, Makerspace und Co.: Was ist das eigentlich? (Maker Movement). www.medienpaedagogik-praxis.de/2014/05/27/fablabs-makerspace-und-co-was-ist-das-eigentlich-maker-movement-teil-12 [Zugriff: 02.11.2019]

Wong, Anne/Partridge, Helen (2016). Making as Learning: Makerspaces in Universities. In: Australian Academic and Research Libraries, 47 (3), pp. 1–17.

Die komplette Literatur zu diesem Artikel finden Sie online unter www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/details/2020-02-beruf-medienpaedagogin.

Claudia Schumacher ist mediendidaktische Betreuerin für das digitale Lernlabor iQL-Lab. Sie ist angestellt im eTeaching Service Center (DISC) der TU Kaiserslautern im Projekt „Offene Digitalisierungsallianz Pfalz". Als Referentin für Medienpädagogik sowie Medienberaterin engagiert sie sich unter anderem an der PH Ludwigsburg, der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, für die VHS-Verbände Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg sowie für Schulen in Rheinland-Pfalz.

Keine Zeit für gewöhnliches Kino

70. Berlinale – starke Sektion GENERATION

Die Jubiläumsausgabe der Berlinale: neue Leitung, leichte Änderungen der Programmsektionen, ein durchschnittlicher WETTBEWERB und gute Filme in GENERATION, der Schiene mit Filmen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (Kplus und 14plus). Viele Diskussionen und Berichterstattungen drehten sich dieses Mal um das neue Berlinale Leitungs-Duo Mariette Rissenbeek und Carlo Chatrian, wie beinahe in jedem Jahr wurde viel über die Qualität der Wettbewerbsfilme gesprochen, und die Frage, welche Stars nach Berlin kämen. An dieser Stelle soll es jedoch um die Filme gehen.

Bei den 70. Internationalen Filmfestspielen 2020 konnte durchaus wieder die Vielfalt der Kunstform Kino gefeiert werden. Die Vorführungen waren bestens besucht und das Publikum hat sich den gesellschaftlichen und politischen Themen vieler Filmbeiträge gestellt. Insbesondere in der Sektion *GENERATION* war es ein guter Jahrgang, in dem die Zuschauer*innen manche Filme frenetisch bejubelt haben, aber auch die Q&A-Runden für kritische und unbequeme Fragen nutzten. Es gab formal wie inhaltlich anspruchsvolle Filmerzählungen, die auch das junge Publikum herausforderten, und bewiesen, dass Kino nach wie vor ein politischer Raum sein kann. *GENERATION*-Leiterin Maryanne Redpath fasste treffend zusammen: „Dies ist keine Zeit für gewöhnliches Kino".

Starke Filme von Regisseurinnen

Im *GENERATION* Programm liefen insgesamt 59 Filme (ca. die Hälfte davon Langfilme) aus 34 Nationen. 29 Filme waren Weltpremieren und bei knapp 60 Prozent führten Frauen Regie. Eine verstärkt weibliche Perspektive sorgte im Hinblick auf die Themen und Inhalte für spannende Beiträge. Zahlreiche Geschichten stellten Protagonistinnen ins Zentrum und zeigten facettenreiche jugendliche Hauptfiguren: heldenhaft, rebellisch, mutig und provokant, aber auch fragend, offen, verletzlich und einzigartig.

Mädchen, die nicht aufgeben

Drei der Filme für Jüngere in *GENERATION Kplus* zeichneten sich durch starke Ensembleleistungen aus. *Las Niñas (Schoolgirls)* handelt von einer Gruppe Schülerinnen einer katholischen Mädchenschule im Spanien der 1990er-Jahre. Nachdem eine neue Mitschülerin in die Klasse gekommen ist, beginnt die eher zurückhaltende Celia (Andrea Fandos) gegen die strengen Regeln aufzubegehren. Zunächst in eher kleinen Gesten, bestärkt durch Texte aus Popsongs und die Dynamik ihrer Peergroup wird die Elfjährige rebellisch und stellt für die Erwachsenen unangenehme Fragen. Nicht zuletzt an die Mutter (Natalia de Molina), die Celias Herkunft bislang hinter einer Fassade aus Lügen verstecken konnte. Regisseurin Pilar Palomero hat in Sarajevo Regie studiert und zeigt mit *Las Niñas* ihr Spielfilmdebüt.

Zwischen Zugehörigkeit und Abrenzung

Der französische Film *Mignonnes (Die Süßen)* von Maïmouna Doucouré hat eine thematische Parallelität zu *Las Niñas*. Auch hier prallen konservative, religiös-motivierte Traditionen der Elterngeneration mit den aufkeimenden Wünschen der Heranwachsenden aufeinander. Amy ist elf und mit ihrer Familie aus dem Senegal nach Paris gezogen. Das Mädchen ist fasziniert von einer Gruppe Mädchen, die für sie ungewohnt freizügig gekleidet sind und jede freie Minute für Tanzübungen nutzen. Amys

© Jean-Michel Papazian/Bien ou Bien Productions

Mignonnes | Cuties | Die Süßen

Mutter erfährt, dass der Vater eine Zweitfrau heiraten und sie mit nach Paris bringen wird. Die Mutter ist entsetzt und traurig, sie ahnt nicht, dass Amy alles mitgehört hat. Unter den wachsamen Augen der streng konservativen Tante muss Amy zur muslimischen Betstunde gehen und helfen, jene Zweithochzeit vorzubereiten. Sie will aber unbedingt bei der Tanzgruppe dabei sein und auch so modern und sexy aussehen wie die anderen Mädchen. Das familiäre Drama verdrängend, setzt sie alles daran, zu tanzen, in der Clique dazuzugehören – und überschreitet dabei immer mehr die Grenzen. *Mignonnes* ist bunt und musikalisch. Die ausschweifenden Tanzperformances, in denen sich die Teenies lasziv tanzend zur Schau stellen, irritieren im Verlauf der Geschichte jedoch mehr und mehr. Gegen den Eindruck, dass der Film selbst mit stereotypen Geschlechtsrollen spielt, helfen die Auskünfte der Regisseurin beim Q&A nach dem Screening: Maïmouna Doucouré wollte das Extreme am Zwiespalt der heranwachsen Mädchen zeigen, wenn sie auf der Suche nach ihrer weiblichen Identität sind und sich mit tradierten Rollenbildern auseinandersetzen müssen. Doucourés eigene Erfahrungen sind in die Geschichte eingeflossen. Wirklich stark machen den Film letztlich vor allem die Nachwuchsdarstellerinnen – allen voran Fathia Youssouf (Amy) und Médina El Aidi-Azouni (Angelica).

Trauma des Verlusts

Nicht nur vor, sondern auch hinter der Kamera bestand das komplette Team im argentinischen Film *Mamá, Mamá, Mamá* ausschließlich aus weiblichen Akteurinnen. Wie auch in den anderen beiden genannten Filmen, ist auch hier die Regisseurin gleichzeitig die Autorin. Sol Berruezo Pichon-Rivières Debütfilm hat eine starke Exposition: Cleo ist zwölf Jahre alt und soeben ist ihre kleine Schwester Erin im familieneigenen Pool hinter dem Haus ertrunken. Das Haus wird nun von Cleos Tante und ihren Töchtern bevölkert, während sich ihre Mutter in ihr Schlafzimmer zurückzieht und nicht mehr ansprechbar ist. Hieraus entwickelt sich ein Kammerspiel, das Cleos nun völlig auf den Kopf gestellte Welt in Bruchstücken aus Gesprächen mit und zwischen ihren Cousinen zeigt, die durch Trauer und Erinnerungsfetzen durchbrochen werden. Nichts wird mehr so sein wie zuvor. Zäh und wie in Trance geht das Leben weiter.

In diesem Jahr hat sich die Internationale Jury von *GENERATION Kplus* entschieden, zwei „Lobende Erwähnungen" auszusprechen, die gleichermaßen an *Mignonnes* und *Mamá, Mamá, Mamá* gingen. Den *Großen Preis* in *Kplus* hat der Film *Los Lobos* erhalten.

Wölfe weinen nicht

Gemeinsam mit ihrer Mutter Lucía haben der achtjährige Max und sein drei Jahre jüngerer Bruder Leo ihre mexikanische Heimat verlassen und es in die USA geschafft. In Albuquerque/New Mexico kommen sie in einem kahlen Ein-Zimmer-Appartement unter. Die völlig verdreckte Wohnung lässt einem den Atem stocken, und alles ist ganz anders als es sich Max und Leo vorgestellt haben. Sie wollten nach *Disneyland* und nun müssen sie jeden Tag allein in der notdürftigen Unterkunft bleiben, während ihre Mutter auf Arbeitssuche ist. Der Film *Los Lobos (Die Wölfe)* des mexikanischen Filmemachers Samuel Kishi Leopo stellt die Perspektive der beiden Jungs zentral in den Mittelpunkt und rückt dabei stets sehr nah an sie heran. Auf dem mitgebrachten Kassettenrecorder

© Octavio Arauz

Los lobos | Die Wölfe

hat Lucía Regeln für die Kinder aufgenommen: Nur mit Schuhen auf den verdreckten Teppich gehen, nicht weinen, sich nach einem Streit umarmen, das Zimmer aufräumen, auf gar keinen Fall jemals das Appartement verlassen. Lucía findet Arbeit, während für die beiden Jungen die Tage allein endlos werden. Die Situation wird zunehmend schwieriger. Sie erhalten die Aufgabe, mit Hilfe des Kassettenrecorders Englisch zu üben. „We want to go Disney. A ticket please." Die kahlen Wände des Zimmers werden zu einer Projektionsfläche für Max und Leo, sie zeichnen dort Heldenfiguren, die sie mit ihrer Fantasie zum Leben erwecken. Kishi Leopo webt dazu animierte Szenen in den Film ein. Die Jungen wissen, sie müssen starke Wölfe sein, um zu überleben. „Wölfe weinen nicht. Wölfe beißen. Sie heulen. Und beschützen ihr Zuhause."

Migrationserfahrung

Los Lobos ist ein Highlight der *Berlinale* 2020: eindrücklich wie schonungslos, gleichermaßen authentisch und poetisch – der Film fesselt und berührt. Samuel Kishi Leopo erzählt darin seine eigene Geschichte – und die seines jüngeren Bruders. Sie sind in den 1980er-Jahren mit ihrer Mutter aus Mexiko in die USA emigriert. Samuels Bruder Kenji Kishi Leopo hat die Musik für den Film komponiert. Sie verstärkt die Intensität der Story noch, indem den einzelnen Hauptfiguren Instrumente und Melodielinien zugeordnet werden. Besonders hervorzuheben sind zudem die außerordentliche Kameraarbeit von Octavio Arauz und die schauspielerische Leistung. Martha Reyes Arias spielt Lucía liebevoll und bestimmt. Die beiden Jungen Maximiliano Nájar Márquez und Leonardo Nájar Márquez sind auch in Wirklichkeit ein Brüderpaar, deren Besetzung sich als wahrer Glücksfall erwiesen hat.

Es sind tiefgehende Szenen, die *Los Lobos* unvergesslich machen. Beispielsweise wie Max hadert, wenn er zu den im Hof spielenden Kindern gehen möchte, aber weiß, dass er die Wohnung nicht verlassen darf, oder wenn die alte chinesische Vermieterin mit den als Ninjas verkleideten Kindern zu Halloween durch die Nachbarschaft zieht.

Die autobiografischen Züge machen *Los Lobos* zu Samuel Kishi Leopos bislang wichtigstem Film. Vier Jahre hat er am Buch gearbeitet und bei der Recherche für den Dreh im heutigen Albuquerque die Stimmung vorgefunden, die ihn an die eigenen Erlebnisse der 1980er-Jahre in Santa Ana (Kalifornien) erinnert haben. Angesichts der heutigen Lage an der Grenze zwischen Mexiko und den USA sowie den weltweiten Flüchtlingsbewegungen ist die Geschichte von Max, Leo und Lucía top aktuell und politisch. Bei seinen Vorarbeiten ist Samuel Kishi Leopo

© 2020 The Phone of the Wind Film Partners

Kaze no Denwa | Voices in the Wind

auf den Roman *Archiv der verlorenen Kinder* der mexikanischen Autorin Valeria Luiselli gestoßen. Das Buch schildert ebenfalls sehr empathisch und leidenschaftlich individuelle Schicksale von Flucht anhand von biografischen Elementen vor dem Hintergrund globaler humanitärer Tragödien (erschienen 2019 im Verlag *Antje Kunstmann*).

Wähle das Leben!

Im *14plus*-Beitrag *Kaze No Denwa (Voices in the Wind)* nimmt der renommierte japanische Autorenfilmer Nobuhiro Suwa uns und seine Hauptfigur, die 17-jährige Schülerin Haru (Serena Motola), auf eine Reise durch Japan mit. Die Eingangssequenz des Films zeigt eine Texttafel, die erläutert, dass Haru beim Tsunami des Jahres 2011 ihre Eltern und ihren Bruder verloren hat. Wie viele andere Opfer sind sie bis heute vermisst. Damals war Haru neun Jahre alt. Seit der Katastrophe lebt sie bei ihrer Tante Hiroko (Makiko Watanabe) in der Präfektur Hiroshima. Als beide zum Essen zusammensitzen, überlegt die Tante, bald nach Ōtsuchi zu reisen. Dem Ort, an dem Haru und ihre Familie bis zum Tōhoku-Erdbeben gelebt haben. Haru murmelt nur etwas. Sie redet ohnehin wenig, was sich durch die gesamte Geschichte zieht. Mit einigen wenigen Ausnahmen, wenn sie ihren Schmerz und ihre Trauer in die Welt hinausschreit. Der Verlust lastet schwer auf Haru, aber mindestens genauso stark bedrückt sie die Tatsache, die einzige Überlebende ihrer näheren Familie zu sein. Für das Mädchen wird die Lage noch prekärer, als sie die Tante ohne Bewusstsein im Haus findet. Wartend verbringt sie die Nacht im Krankenhausflur. Die Tante lebt, ist aber nicht ansprechbar. Haru macht sich auf den Weg, um Antworten auf ihre vielen offenen Fragen zu suchen. Die Reise führt sie durch ganz Japan von Hiroshima über Tokio nach Fukushima und weiter bis Ōtsuchi. Dort wartet ein Ziel auf sie, von dem sie zunächst nichts ahnt.

Der 60-jährige Regisseur Nobuhiro Suwa thematisiert in seinen Filmen häufig Reisen und Aufbrüche, lässt seine Protagonist*innen streunen und suchen. Er war bereits vor zehn Jahren mit der Filmparabel *Yuki & Nina* (2009) bei *GENERATION* auf der *Berlinale* vertreten (Rezension in *merz 3-2010*) und drehte für *Paris, je t'aime* (2006) die Episode „Place des Victoires" (mit Juliette Binoche und Willem Dafoe). Auch in *Kaze No Denwa* verläuft der Roadtrip in Etappen. Das Mädchen trifft auf un-

© Luh Barreto

Meu nome é Bagdá | My Name Is Baghdad

terschiedliche Menschen, die für eigene Episoden stehen und jeweils auf empathische Weise Haru auf ihrer Reise weiterhelfen. In den kurzen, aber intensiven Begegnungen lassen sie Haru an ihrem eigenen Schicksal teilhaben und die schweigsame 17-Jährige lernt, dass sie mit ihrem Verlust nicht allein ist. Gleichzeitig nimmt das Mädchen, wenn es weiterzieht, stets ein kleines bisschen von der Last der Menschen mit. Da ist zum Beispiel Kohei (Tomokazu Miura), der Haru weinend auffindet und zu seinem Haus mitnimmt, das durch Zufall von einem Erdrutsch verschont geblieben ist. Hier lebt er mit seiner dementen Mutter. Diese hält Haru zunächst für ihre Tochter, die, wie sich herausstellt, vor Jahren Selbstmord begangen hat. In ihren lichten Momenten hat die alte Frau noch gute Erinnerungen an die Atombombe auf Hiroshima. Nach weiteren Episoden trifft Haru auf den ebenfalls stillen Morio (Hidetoshi Nishijima) aus Fukushima, der in seinem Van wohnt, aber ruhelos umherfährt. Morio beschließt Haru bis nach Ōtsuchi zu bringen. Unterwegs halten sie in Fukushima an Morios Haus, das er und seine Familie vor acht Jahren verlassen haben. Haru erfährt, dass Morio im Atomkraftwerk von Fukushima tätig war und bei der Katastrophe seine Frau und seine Tochter verloren hat. Schließlich erreicht Haru nach rund 1.300 km Ōtsuchi und findet bei den letzten Fundamenten ihres ehemaligen Zuhauses nichts weiter als eine unendliche Einsamkeit. Sie kann jedoch hier ihre Trauer zulassen und hat auf der Reise erkannt, dass es Viele gibt, die Grund zum Verzweifeln haben, aber dennoch nicht aufgeben.

Telefonanschluss ins Jenseits

Harus Weg führt sie noch an ein weiteres Ziel: Im Hinterland von Ōtsuchi steht in einem blühenden Garten ein weißes Telefonhäuschen mit einem alten Wählscheibenapparat. Dieser hat keinen Anschluss, kann aber genutzt werden, um mit jenen zu sprechen, die anders nicht mehr zu erreichen sind. Haru hat noch so viele Fragen an ihre Eltern, die sie über das „Wind-Telefon" stellen kann, und die ihr helfen, das zu bewältigen, was noch kommen wird. Haru spricht die längsten Sätze des gesamten Films und aus ihnen klingt nicht nur die unermessliche Trauer, sondern auch ein bisschen Hoffnung: „Ich werde am Leben bleiben. Wenn ich zu euch komme, werde ich eine richtig alte Dame sein. Ich freue mich darauf."

Kaze No Denwa (*Voices in the Wind)* beruht auf der realen Erdbeben- und Nuklear-Katastrophe vom

März 2011 und der wahren Geschichte des „Wind-Telefons“, das sich tatsächlich in diesem idyllischen Garten über dem Meer befindet. Nobuhiro Suwa hat seinen Spielfilm Itaru Sasaki gewidmet, der bereits 2010 – zunächst nur für sich – den Garten und das Telefonhäuschen errichtet hat, um mit seinem verstorbenen Cousin in Kontakt bleiben zu können. Nach dem Tōhoku-Erdbeben und Tsunami, der die Region hart getroffen hat, wurde der magische Ort immer bekannter. Bis heute haben um die 30.000 Menschen Itaru Sasakis Telefon benutzt, das an keine Leitung angeschlossen ist, aber mit dem dennoch eine Verbindung aufgebaut werden kann. Der Film erhielt die „Lobende Erwähnung“ der Internationalen Jury *GENERATION 14plus*.

Diversität und Politik

Der Große Preis der Internationalen Jury *14plus* wurde an den brasilianischen Film *Meu Nome é Bagdá (My Name is Baghdad)* vergeben. Ein originelles und engagiertes Plädoyer für Gleichberechtigung und eine offene, tolerante Gesellschaft. Regisseurin Caru Alves de Souza stellt die 17-jährige Skaterin Bagdá ins Zentrum der Geschichte. Sie ist ein selbstbewusstes Mädchen, das Ungerechtigkeit anmahnt und vor allem von ihren männlichen Skater-Kollegen mehr Respekt einfordert. Hauptdarstellerin Grace Orsato stammt selbst aus der riesigen Skaterszene von São Paulo. Sie engagiert sich für bessere Bedingungen der weiblichen Skaterinnen und für einen offeneren Umgang in der brasilianischen Gesellschaft. Der Film macht auf Diskriminierung, Gewalt und Sexismus aufmerksam, und zeigt sehr authentisch – auch durch die eingesetzten Laiendarsteller*innen – Anderssein und Vielfalt als Werte des Zusammenlebens. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Lage in Brasilien ein hoch politisches Statement.

Markus Achatz ist Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge, Leiter des Bereichs Bildung im Deutschen Jugendherbergswerk und gelegentlich als freier Journalist, Filmrezensent, Musiker und DJ aktiv.

Las Niñas (Schoolgirls)
Spanien 2020, 97 min
Regie und Buch: Pilar Palomero
Kamera: Daniela Cajías
Darstellende: Andrea Fandos (Celia), Natalia de Molina (Celias Mutter), Zoé Arnao (Brisa), Julia Sierra (Cristina), Francesca Piñón (Mutter Consuelo)
Produktion: Inicia Films (Barcelona), BTeam Prods (Madrid), Weltvertrieb: Film Factory Entertainment (Barcelona)

Mignonnes (Die Süßen)
Frankreich 2019, 95 min
Regie und Buch: Maïmouna Doucouré
Kamera: Yann Maritaud
Darstellende: Fathia Youssouf (Amy), Médina El Aidi-Azouni (Angelica), Esther Gohourou (Coumba), Ilanah Cami-Goursolas (Jess), Myriam Hamma (Yasmine), Maïmouna Gueye (Mariam, Amys Mutter)
Produktion: Bien ou Bien Productions (Paris)
Weltvertrieb: Bac Films Distribution (Paris)

Mamá, Mamá, Mamá
Argentinien 2020, 65 min
Regie und Buch: Sol Berruezo Pichon-Rivière
Kamera: Rebeca Rossato Siqueira
Darstellende: Agustina Milstein (Cleo), Chloé Cherchyk (Nerina), Camila Zolezzi (Manuela), Matilde Creimer Chiabrando (Leoncia), Siumara Castillo (Aylín), Vera Fogwill (Tía), Jennifer Moule (Madre)
Produktion: Rita Cine (Buenos Aires)

Los Lobos (Die Wölfe)
Mexiko 2019, 95 min
Regie: Samuel Kishi Leopo
Buch: Samuel Kishi Leopo, Sofía Gómez Córdova, Luis Briones
Kamera: Octavio Arauz
Musik: Kenji Kishi Leopo
Darstellende: Maximiliano Nájar Márquez (Max), Leonardo Nájar Márquez (Leo), Martha Reyes Arias (Lucía), Cici Lau (Frau Chan), Johnson T. Lau (Herr Chan)
Produktion: Animal de Luz Films (Mexiko-Stadt)
Weltvertrieb: FiGa Films (Miami)

Kaze No Denwa (Voices in the Wind)
Japan 2020, 139 min
Regie: Nobuhiro Suwa
Buch: Kyoko Inukai, Nobuhiro Suwa
Kamera: Takahiro Haibara
Darstellende: Serena Motola (Haru), Hidetoshi Nishijima (Morio), Tomokazu Miura (Kohei), Makiko Watanabe (Hiroko), Toshiyuki Nishida (Imada)
Produktion: Broadmedia Studios Corporation (Tokio)
Weltvertrieb: Open Sesame (Tokio)

Meu Nome é Bagdá (My Name is Baghdad)
Brasilien 2020, 99 min
Regie: Caru Alves de Souza
Buch: Caru Alves de Souza, nach Motiven aus *Bagdá, o Skatista* von Toni Brandão
Kamera: Camila Cornelsen
Darstellende: Grace Orsato (Bagdá), Karina Buhr (Micheline), Marie Maymone (Joseane), Helena Luz (Bia), Nick Batista (Vanessa)
Produktion: Manjericão Filmes und Tangerina Entretenimento (São Paulo), Weltvertrieb: Reel Suspects (Paris)

KonterBUNT – Kontern gegen Stammtischparolen

Antworten auf Stereotype

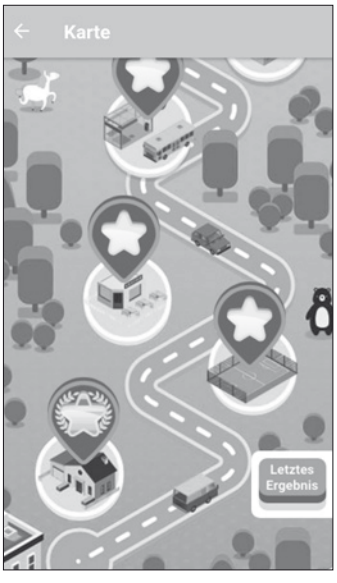
Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (2019). **KonterBUNT**. App für iOS und Android. kostenfrei. USK 12.

Ein sonniger Tag in der Stadt könnte so schön sein, würde man nicht an jeder Ecke auf Stereotype und Stammtischparolen treffen. So geht es zumindest den Spieler*innen der App *KonterBUNT*. Zwischen den farbenfrohen Gebäuden, die dem Namen der App alle Ehre verleihen, wimmelt es nur so vor Aussagen wie „Homosexualität ist ansteckend!" oder „Sinti und Roma gehören alle abgeschoben!". Wie soll man da nur reagieren? Genau das will die App der *Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung* zeigen. User*innen sollen Hilfestellungen erhalten, anhand derer sie Argumentationsstrategien ausprobieren und konstruktive Argumente sammeln können.

Im Minispiel begeben sich die Spieler*innen auf einen Stadtrundgang zu verschiedenen Schauplätzen: Angefangen zwischen Spielplatz und Supermarkt werden die Nutzenden etwa zu einer Bushaltestelle oder einer Bar gelotst, wo sie mit unterschiedlichen Parolen konfrontiert werden. Die Zuordnung von Themen zu gewissen Orten lässt sich dabei nicht immer nachvollziehen, beispielsweise spielt Sexismus beim Besuch der *KonterBUNT*-Disco keine Rolle. Pro Minilevel warten vier virtuelle Pöbler*innen darauf, innerhalb einer Minute gekontert zu werden. Dabei sind pro Parole vier Antwortmöglichkeiten gegeben. Ziel des Spiels ist es, die richtige Antwort zu finden, und so dem im oberen Bildrand dargestellten „Gegner" den bestmöglichen Konter zu bieten. Je nach Qualität der Antwort ändert sich dessen Stimmung: Wandert der Zeiger durch gute Antworten in den grünen Bereich, können Spieler*innen die Diskussion für sich entscheiden. Rutscht die Stimmung aber durch unpassende Äußerungen in den roten Bereich ab, eskaliert das Gespräch und die Spieler*innen müssen das Level wiederholen.

Nach acht Zwischenstationen, bei denen sich die Parolen leider ziemlich schnell wiederholen, folgt schließlich der Endgegner: die Familienfeier. Hier geht es besonders hoch her, denn während bisher jeweils Parolen aus meist zwei Themenbereichen bewältigt werden mussten, prasseln hier Aussagen aus allen Feldern auf einen ein. Daneben wird auch der Zeitdruck erhöht: Sieben Aussagen müssen in 40 Sekunden gekontert werden.

Die Spieler*innen müssen sich mit Äußerungen aus acht verschiedenen Themengebieten gegen verschiedene Teile der Gesellschaft behaupten – sei es aufgrund ihrer (sozialen) Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, gewisser Eigenschaften oder ihres Glaubens. Auf diesen Ebenen will die App Anregungen für Nutzende bieten, die sich mit Vorurteilen dieser Kategorien auseinandersetzen wollen, und Tipps für Reaktionen auf ähnliche Kommentare erhalten möchten. Sie können Argumentationsstrategien und Argumente in einem geschützten Umfeld ausprobieren. Auch wenn die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, können sie sich so einen Überblick verschaffen, welche funktionieren *könnten*. Denn dass die Antworten der App nicht in jeder Situation und gegenüber jeder*m Gesprächspartner*in die richtigen sein mögen, wird nie behauptet. Es kann schließlich auch nicht davon ausgegangen werden, dass die aufgezeigten Parolen den Spieler*innen genauso beim echten Stadtspaziergang oder der nächsten Familienfeier unterkommen. Doch mithilfe der in der App beschriebenen Strategien werden Nutzende sensibilisiert und könnten den Mut fassen,



konterBUNT

Bei konterBUNT *muss auf Stammtischparolen zu verschiedenen Themen gut gekontert werden*

sich der nächsten Äußerung von Hetze, Hass oder Vorurteilen kritisch gegenüber zu stellen – und sie nicht einfach unbeantwortet im Raum stehen zu lassen. Ähnliche Argumente könnten entkräftet und der Frieden bei Familienfeiern oder dergleichen durch Strategien wie das ‚Brückenbauen' oder den Verzicht auf Belehrungen bzw. den moralischen Zeigefinger gewahrt werden.

Die Anzahl der jeweiligen Beispiele ist mit fünf bis sieben begrenzt, und bietet somit nur einen kleinen Einblick in mögliche prekäre Szenarien. Dass nicht alle Stammtischparolen aufgeführt werden, ist verständlich. In der Kategorie Sexismus wäre es jedoch wünschenswert, wenn nicht nur gegenüber Frauen, sondern auch auf Männer bezogene Stereotype eingebaut worden wären. Ebenso wären im Bereich Klassismus nicht nur abwertende Aussagen gegenüber der sozialen Unterschicht, sondern auch gegenüber höhergestellten Personen denkbar. Daneben sind die Grenzen zwischen den Bereichen Ablehnung von Geflüchteten und Rassismus nicht trennscharf.

KonterBUNT bietet nicht nur mögliche Konter, sondern nebenbei auch Anstoß zur Reflexion der Lebensumstände der Parolenverbreitenden und versorgt die Nutzenden mit hilfreichen Hintergrundinformationen. Bei Kontern ist in der Realität jedoch zu beachten, dass Hetze und Co. differenzierter ausfallen können als sie in der App dargestellt werden, und Schlagfertigkeit kein Indiz für das stichhaltigere Argument ist.

Dass die App nicht bei jeder*m Nutzenden auf Zufriedenheit stößt, lässt sich aus den Rezensionen erahnen: Im *Google Play Store* etwa erreicht die App lediglich eine Bewertung von 2,3 von 5 Sternen, was auf eine hohe Anzahl von Bewertungen zurückzuführen ist, bei denen ein Stern vergeben wurde. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass viele entsprechende Kommentare befürchten, die App diene der Wahlbeeinflussung, Meinungsmache oder „Hetze gegen Andersdenkende".

Die App, deren gesamtes Angebot auch ohne Download auf der zugehörigen Website abrufbar ist, wurde für ihren Beitrag zu einer toleranten Demokratie 2019 mit dem *Pädagogischen Medienpreis* ausgezeichnet. Die Website bietet zusätzlich vertiefende Informationen und weiterführende Quellen, etwa zu Rassismus und dessen Entstehung. Während der Einsatz der App in Alltagsdiskussionen nicht denkbar ist, könnte sie theoretisch bei Online-Diskussionen verwendet werden.

Von der *KonterBUNT*-App können übrigens nicht nur Heranwachsende ab zwölf Jahren profitieren, sondern auch Erwachsene können auf dieser Basis ihre Argumentationsstrategien auf den Prüfstand stellen, kritisch hinterfragen und erweitern.

Dana Neuleitner ist studentische Hilfskraft bei merz | medien + erziehung. Sie studiert Medien und Kommunikation an der Universität Passau.

Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung

Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020). **Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung.** Weinheim: Beltz Juventa. 658 S., 39,95 €.

In der Sozialen Arbeit ist die Digitalisierung längst kein Fremdwort mehr, jedoch blieb ein Überblick zu den aktuellen Diskursen bisweilen noch aus. Mit ihrem Handbuch zeichnen nun die Herausgeber*innen Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann und Isabel Zorn ein detailreiches Bild zu den Schnittstellen von Sozialer Arbeit und Digitalisierung. Dabei liegt dem im Open-Access zugänglichen Werk ein erweitertes Verständnis von Digitalität zugrunde, indem „die Etablierung soziotechnischer Arrangements und [ihre] Folgen" (S. 10) mitgedacht werden. Ferner wird nicht nur der Ist-Zustand in der Digitalisierungslandschaft der Sozialen Arbeit aufgegriffen, sondern auch Perspektiven aufgezeigt. Hinzu kommt der hervorzuhebende Umstand, dass die Herausgeber*innen selbst auch zahlreiche Beiträge zum *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* als (Co-)Autor*innen beisteuern. Dabei verfolgen sie das Ziel, gesicherte Erkenntnisse zwischen im Zuge der Digitalisierung entstehenden Vorgängen und der Sozialen Arbeit zusammenzufassen, um einen Beitrag zur Verortung der Sozialen Arbeit im Kontext von Digitalisierungsprozessen zu leisten.

Das Handbuch gliedert sich in sieben Teile:

- *Disziplinäre Perspektiven*: Hervorzuheben ist, dass nicht nur ‚Soziale Arbeit' drauf steht, sondern auch drin steckt – und damit ein wichtiges Signal für die Anerkennung der Sozialarbeitswissenschaft als etablierte Disziplin gesendet wird. In vier theoretischen Beiträgen findet ein Aufbrechen des parallel verlaufenden, nebeneinanderher Denkens von Sozialer Arbeit und Digitalität statt. Gleichzeitig werden nicht nur die Perspektiven aus einer Bezugswissenschaft eingenommen, sondern auch stets aus Sicht der Sozialarbeitswissenschaft (mit-)argumentiert.
- *Gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse*: In acht Aufsätzen wird zunächst ein Blick in bisherige und mögliche künftige Veränderungen in differente Lebenswelten geworfen, bevor höchstaktuelle, sozialpolitische Thematiken behandelt werden.
- *Digitalisierte Formen der Dienstleistungserbringung*: Im dritten Teil halten neun Beiträge Einzug. Das Kapitel überzeugt im Aufbau durch einen rekapitulierenden, gegenwartsbezogenen und zukunftsorientierten Dreischritt. Dabei wird ein besonderer Blick darauf geworfen, wie sich sozialarbeiterisches Handeln in diesem Kontext durch digitalisierte Erweiterungen verändert und welche positiven bzw. negativen Konsequenzen damit einhergehen (können). Ferner wird diskutiert, welcher Mehrwert in analogen Formen der Dienstleistungserbringung in der Sozialen Arbeit steckt. Und auch eine Grundsatzdebatte, ob etablierte Konzepte wie die Sozialraumorientierung im Zuge der Digitalisierung restrukturiert werden müssten, gibt der Leserschaft interessante Denkanstöße.
- *Digitalisierung und Profession*: Eine Metabetrachtung der sich entwickelnden Profession Soziale Arbeit wird im vierten Kapitel vorgenommen. Insgesamt fünf Aufsätze befassen sich mit Fragen nach den Handlungsmodalitäten, der Ausbildung von Sozialarbeitenden und den erforderlichen Kompetenzen für eine professionelle Praxis. Besonders hervorzuheben ist der für sich stehende Beitrag zu ethischen Fragen und der damit zugeschriebenen Relevanz.

- *Digitalisierung und Organisation*: Die Organisation Sozialer Arbeit sowie organisierte Organisationen in der Sozialen Arbeit werden im fünften Kapitel anhand von sechs Beiträgen thematisiert. Das Kapitel scheint ganz im Zeichen des Wandels zu stehen, da allen Aufsätzen ein gewisser Aufbruch innewohnt. Ob sozialwirtschaftliche, bürokratische oder datenschutzrechtliche Umbrüche im Zuge von Digitalisierungsprozessen, um nur einige ausgewählte Beispiele zu nennen, aber auch, wie soziale Einrichtungen Social Media für sich nutzen können. Die Diversität der Beiträge garantiert vielversprechenden Lesestoff für ein breites Fachpublikum.
- *Digitalisierung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit*: Von der Wiege bis zur Bahre – diese Floskel beschreibt passend das umfangreichste Kapitel des Handbuchs. 15 Beiträge decken hierbei nicht nur verschiedenste Lebensalter ab, sondern liefern auch spannende Einblicke in Digitalisierungsprozesse von Berufsfeldern der Sozialen Arbeit, die von Zeit zu Zeit in Vergessenheit geraten, ohne dabei zentrale Handlungsfelder, wie den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, außer Acht zu lassen.
- *Forschung*: Als abschließendes Kapitel fungiert dieser Bereich mit drei Perspektiven auf qualitative, quantitative und internationale Forschung zu Sozialer Arbeit und Digitalisierungsvorgängen. Hiermit wird sich der Frage angenommen, wie Forschungsdesigns an die zunehmend vermischten Online-Offline-Welten der Klientel angepasst werden können, um sich dem Gegenstand Sozialer Arbeit empirisch anzunähern.

Die Herausgeber*innen stellen in ihren einleitenden Worten fest, dass ihr Handbuch aufgrund der schnelllebigen und vielfältigen Diskurse in diesem Feld nicht mehr als ein „erster konzeptioneller Versuch" (S. 11) sein kann. Diese Umschreibung bildet in keiner Weise den Gehalt des Handbuches ab. Mit den unterschiedlichsten theoretischen und empirischen Perspektiven auf die Disziplin und Profession Soziale Arbeit im Kontext von Digitalisierungsprozessen wird ein impulsgebender und erkenntnisreicher Schritt für Wissenschaft und Praxis begangen. Der eigene Anspruch, ein breites Themenspektrum trotz subjektiver Priorisierungen durch die Herausgebenden abzudecken, ist als erfüllt zu betrachten. Lediglich das Kapitel der Forschung ist mit drei der insgesamt 50 Beiträge spärlich skizziert. Ein angemessener Umfang des Handbuchs, gepaart mit einem schlüssigen Gesamtaufbau des Inhalts, rahmen die Positionen einer Fülle der versiertesten Wissenschaftler*innen des Fachgebiets. Die Publikation *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* eignet sich hervorragend für Sozialarbeitende, die Ausschau nach einer Unterfütterung ihres praktischen Handelns in den Schnittstellen von Sozialer Arbeit und Digitalisierung halten. Außerdem bietet es Studierenden der Sozialen Arbeit und Bezugswissenschaften einen (ggfs. ersten) Einblick in das weitreichende Feld, aber auch erfahrenen Akademiker*innen kann die Lektüre nahegelegt werden. Mit ihrer Arbeit haben die Herausgeber*innen einen wirklich empfehlenswerten Anknüpfungspunkt für die verschiedensten Kontexte und Diskurse sowie eine umfassende Querschnittsanalyse geschaffen.

Stefanie Neumaier ist Volontärin bei kopaed und merz | medien + erziehung. Zu ihren Schwerpunkten als Sozialarbeiterin zählen unter anderem KI, Medienethik und Theorien der Sozialen Arbeit.

kurz notiert

Evers-Wölk, Michaela/Opielka, Michael (2019). **Neue elektronische Medien und Suchtverhalten.** Forschungsbefunde und politische Handlungsoptionen zur Mediensucht bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Baden-Baden: Nomos. 161 S., 39 €.

Elektronische Medien durchdringen immer mehr den Alltag. Dadurch gerät auch das Risiko der suchtartigen Mediennutzung zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit. Michaela Evers-Wölk und Michael Opielka setzen sich in der Publikation *Neue elektronische Medien und Suchtverhalten* mit aktuellen Forschungsergebnissen zur Medienabhängigkeit auseinander.

In dem ersten Teil wird der theoretische Rahmen der Studie dargestellt: Neben dem Zusammenhang von Sucht und Gesellschaft und der Relevanz der Mediensucht für Kinder und Jugendliche werden verschiedene Formen der Mediensucht wie die Onlinespielsucht oder die allgemeine Internetsucht differenziert betrachtet. Sowohl aus diesen Forschungsergebnissen als auch aus den Resultaten einer wiederholten Befragung zur Mediensucht mit Stakeholder*innen leitet das Autorenteam Schlussfolgerungen in Form von politischen Handlungsoptionen ab. Damit wird die Notwendigkeit der verstärkten Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Mediennutzungsverhalten postuliert.

Die Publikation ist besonders für interessierte Psycholog*innen und Pädagog*innen zu empfehlen. Durch die rudimentäre Verknüpfung der präsentierten – weniger überraschenden – Studienergebnisse mit Anregungen für die praktische Arbeit bleibt die Arbeit allerdings auf einer theoretisch-abstrakten Ebene. Gleichwohl fußt die medienkritische Haltung auf einer fundierten Grundlage. *cs*

Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Kauffmann, Rémy (Hrsg.) (2019). **Neue Medien – neuer Unterricht?** Bern: hep. 263 S., 24 €.

Im schulischen Kontext wird Digitalisierung oft mit einer rein technologischen Entwicklung gleichgesetzt. Allein der Einsatz von digitalen Geräten im Unterricht kann jedoch nicht zum Lernerfolg führen. Es bedarf dazu auch einer didaktisch sinnvollen Betreuung seitens der Lehrkräfte. Die Publikation *Neue Medien – neuer Unterricht?* bietet Unterrichtsmethoden und Tipps zur Integration von neuen Medien wie Computer, Tablet und Handy im Unterricht. Hierdurch sollen Lehrkräfte die Digitalisierung weniger als Bedrohung erfahren, und vielmehr in die Lage versetzt werden, die neuen Möglichkeiten wahrzunehmen. Der erste Teil widmet sich der Darstellung des Mehrwerts digitaler Medien im Unterricht. Im nächsten Schritt werden Unterrichtsszenarien zur Verbesserung der Medienkompetenz der Schüler*innen vorgestellt. Insbesondere für Lehrkräfte, die sich zum ersten Mal mit diesem Thema auseinandersetzen, sind diese Anwendungsbeispiele von großem Nutzen. Weiterhin wird gezeigt, wie Lehrkräfte Projektarbeiten im Unterricht einsetzen können. Mit Hilfe dieser Projektarbeiten können sich Schüler*innen intensiver mit einem Lerngebiet auseinandersetzen. Dabei bleibt das neu erlernte Wissen auch nach der Prüfung vorhanden. Eine Liste der erwähnten Tools befindet sich im Anhang und erleichtert Lehrenden die Auswahl für ihren Unterricht. Im letzten Kapitel werden Vorstellungen präsentiert, wie die Schule von morgen mit einer integrierten Digitalisierung aussehen sollte. Von besonderer Bedeutung sind die ‚Intermezzo'-Unterkapitel, in denen die Ergebnisse einer Erhebung vorgestellt werden. Dabei wurden Schüler*innen zweier Klassen zu ihren Meinungen befragt. Sie geben hier eine praktische Orientierungshilfe über ihre Wünsche und Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien. Hofer-Krucker und Kauffmann sind Geistes- und Kulturwissenschaftler*in und selbst Lehrkräfte an Gymnasien. Sie adressieren mit den in dieser Publikation zusammengetragenen Erfahrungen mit neuen Medien im Unterricht insbesondere Lehrkräfte, die ebenfalls in der Sekundärstufe unterrichten. Auch Lehrende anderer Schulstufen, die sich der Herausforderung neuerer Entwicklungen im Unterrichtskontext stellen wollen, können von dieser Publikation profitieren, und verschiedene

leicht verständliche Arbeitsmethoden mit digitalen Medien für ihre Unterrichtsgestaltung ausfindig machen. Viele der vorgestellten Methoden können auch für die Anwendung im außerschulischen Kontext angepasst werden. *as*

Killguss, Hans-Peter/Meier, Marcus/Werner, Sebastian (Hrsg.) (2020). **Bildungsarbeit gegen Antisemitismus.** Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. 224 S., 24,90€.

Antisemitismus wird häufig mit der Zeit des Nationalsozialismus assoziiert. Die Publikation *Bildungsarbeit gegen* Antisemitismus, herausgegeben von Hans-Peter Killguss, Marcus Meier und Sebastian Werner, zielt mit Informationen zu Grundlagen, Methoden und Übungen darauf ab, einen Beitrag gegen die zunehmende Judenfeindlichkeit zu leisten. Der Fokus liegt dabei im Besonderen auf der schulischen und außerschulischen politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Unter anderem wird hier auf Verschwörungstheorien, die Diskriminierung von Muslim*innen und verschiedene Abwehrmechanismen nach dem Holocaust eingegangen.

Neben einem einführenden Abriss über die historische Entwicklung des Antisemitismus werden verschiedene Facetten und Formen von Judenfeindlichkeit beleuchtet. Mit der Darstellung von Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen diesbezüglicher politischer Bildungsarbeit werden Pädagog*innen, wie durch die Thematisierung der Lebenswelten von Jugendlichen, Perspektiven für den Umgang mit Antisemitismus eröffnet. Darüber hinaus finden sich sowohl Einblicke in die soziale Konstruktion von Differenzen als auch in den Zusammenhang zwischen moderner Gesellschaft und Judenfeindlichkeit wieder.

Durch die methodische Verankerung der theoretischen Inhalte richtet sich die Publikation an Studierende, Praktiker*innen und Forscher*innen der Pädagogik. Ihnen wird aufgrund der Bandbreite der Themenbereiche die Möglichkeit gegeben, für ihre Zielgruppe angemessene Übungen auszuwählen. Die Theorie-Praxis-Verzahnung bietet dabei die Gelegenheit, Jugendliche auf kompetente Art für den alltäglichen Antisemitismus zu sensibilisieren. *cs*

Krommer, Axel/Lindner, Martin/Mihajlovic, Dejan/Muuß-Merholz, Jöran/Wampfler, Philippe (2019). **Routenplaner #digitaleBildung**. Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: ZLL21 e. V. 300 S., 22,50 €.

Welche Bedeutung haben das Internet und der digitale Wandel für die Bildung sowie die Gesellschaft? Eine weitgreifende Frage, der die Autoren aus verschiedenen Perspektiven begegnen möchten. Die Beiträge sind aus dem Kontext von Diskussionen innerhalb der Gruppe sowie auf öffentlich zugänglichen Kanälen wie Blogs und Sozialen Netzwerken entstanden. Der Band strebt an, auch in der Offline-Diskussion genutzt zu werden. Dabei wird mit Elementen von Netzbeiträgen wie Querverweisen und nicht-linearem Lesen gearbeitet. So ist die Reihung und Aufteilung der Texte nur ein unverbindlicher Vorschlag. Dabei mussten die Autoren, wie sie auch selbst sagen, einige Abstriche machen, um die Lesenden zur Diskussion in der Netzwelt zu bewegen. Ziel ist es unter anderem, neben den im öffentlichen Diskurs vorhandenen warnenden oder euphorischen Haltungen zur digitalen Bildung eine aufgeschlossene Herangehensweise zu fördern. Im Mittelpunkt stehen konkrete Phänomene – nicht deren Bewertung. Zu diesen gehören unter anderem auch neue Lernräume wie Barcamps, Flipped Classroom oder Gamification. Gleichzeitig nehmen sich die Autoren Begriffe vor, die ihrer Meinung nach verwechselt werden oder überflüssig sind. So findet Wampfler, dass es keine *digital natives* gibt, und dieser Begriff nur Vorurteile in sich birgt. Die damit einhergehenden Vorannahmen erschweren eine neutrale Betrachtung dessen, wie sich Menschen (neue) Medien aneignen. Weiterhin gehen die Autoren darauf ein, wie Bildung, Lehren und Lernen digitalisiert werden können, sodass die neuen Medien nicht nur als Optimierung der ‚alten' Pädagogik fungieren. *Routenplaner #digitale Bildung* regt dazu an, (eigene) Sichtweisen auf digitale Bildung zu hin-

terfragen, neue zu erfahren und nach eigenen Wegen zu suchen sowie eine zeitgemäße Bildung zu ermöglichen. Einen Nutzen hieraus ziehen alle Tätigen, Forschende und Studierende aus Bereichen wie Medien- oder Kulturpädagogik, Erziehungs- oder Kommunikationswissenschaften. *mh*

Pirsching, Manfred (2019). **Bluff-Menschen**. Selbstinszenierungen in der Spätmoderne. Weinheim: Beltz Juventa. 326 S., 29,95 €.

In einer Welt, in der Individualisierung und gleichzeitig Konformität gefordert werden, muss sich jedes Subjekt Strategien überlegen, um sich in dieser Umgebung verorten zu können. Schlussendlich wird zum Bluff gegriffen. Bei diesem Begriff handelt es sich laut Pirsching um Denk- und Handlungssysteme, bei denen alle Beteiligten wissen, dass die Spielregeln Fiktionen, Imaginationen und Metaphern enthalten. Ihm zufolge weiß aber nicht nur jede Person von diesem Verfahren – es wird von jeder*m auch erwartet, dieses zu beherrschen. Denn ohne diese Fähigkeit wäre es den Menschen nicht möglich, eine Überbrückung zwischen ihrem individuellen und anschlussfähigen Wesen zu schaffen. In *Bluff-Menschen* will Pirsching beispielhafte Anwendungen dieser Mechanismen aus Religion, Gemeinschaft, Politik und Wissenschaft darlegen. Dabei geht es dem Autor nicht darum, in irgendeiner Form therapeutische oder moralische Wegweiser von dieser Entwicklung weg zu bieten. Vielmehr geht es um die Aufdeckung der Erscheinungsformen. Besonders hervorzuheben sei die ‚Generation Me'. Ihr werde vermittelt, dass sie einzigartig und wertvoll sei und große Eigenständigkeit verdiene. Entscheidungsfreiheit kann jedoch auch zu Unsicherheit führen, und begünstigt so die Entwicklung eigener Bluffstrategien. Wie in der Einführung angegeben, verfügt der Band über keine (direkten) Hinweise zu möglichen Verhaltensweisen, die dem entgegenwirken. Dies – zusammen mit den negativ konnotierten Entwicklungen von heute und positiveren Schilderungen von damals – lässt die Leserschaft etwas frustriert zurück. Der Band ist eine komplette Neufassung der Publikation *Das Selbst, die Maske, der Bluff. Über die Inszenierungen der eigenen Person* (2009).

Bluff-Menschen eignet sich als Überblick über verschiedene Ausprägungen und Ausbreitungsgebiete des beidseits wahrgenommenen Bluffs. Da keine Hinweise zur Durchbrechung dieser Strukturen vorgestellt werden, können die Erkenntnisse eventuell schwer ohne Mehrarbeit in der Praxis oder Forschung angewandt werden. Der Autor richtet sich vor allem an Soziolog*innen. Der Band ist jedoch auch für Tätige der Pädagogik, der Kommunikationswissenschaft und anverwandten Bereiche geeignet. *mh*

impressum

Herausgeber*in Kathrin Demmler, Bernd Schorb; JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis **Beirat** Roland Bader (Fachhochschule Hildesheim/Holzminden/Göttingen), Eva Bürgermeister (Kinder- und Jugendfilmzentrum Remscheid), Anja Hartung-Griemberg (PH Ludwigsburg), Susanne Heidenreich (Hochschule Nürnberg), Dagmar Hoffmann (Universität Siegen), Friedrich Krotz (Universität Bremen), Andreas Lange (Hochschule Ravensburg-Weingarten), Björn Maurer (PH Thurgau), Ulrike Wagner (Werkhof Bistrica Feistritz ob Bleiburg) **Redaktion** Swenja Wütscher (verantwortlich), Stefanie Neumaier (Volontärin), Dana Neuleitner (Hilfskraft), Jerome Wohlfarth (Hilfskraft), Maurice Pflug (Praktikant), Susanne Eggert (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis München), Karin Knop (Universität Landau), Klaus Lutz (Medienzentrum Parabol Nürnberg), Eike Rösch (PH Zürich), Mareike Schemmerling (Medienzentrum München des JFF) **Anschrift der Redaktion** Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon 089.68989.120, Fax 089.68 989.111, merz@jff.de, www. merz-zeitschrift.de. Für unverlangt eingereichte Beiträge wird keine Verantwortung übernommen, sie gelten erst nach Bestätigung als angenommen. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. **Redaktion merz-Thema** Klaus Lutz, Eike Rösch **Autor*innen** Markus Achatz, Günther Anfang, Patrick Bettinger, Ramona Dietrich, Nicoleta Fotiade, Johannes Fromme, Monika Himmelsbach, Kai-Uwe Hugger, Hans-Dieter Kübler, Maria Leonida, Klaus Lutz, Josefa Much, Dana Neuleitner, Stefanie Neumaier, Kati Nõlvak, Maurice Pflug, Steffi Rehfeld, Eike Rösch, Mareike Schemmerling, Bernd Schorb, Claudia Schumacher, Andrea Stephani, Cornelia Stoll, Christian Swertz, Friederike Tilemann, Suvi Tuominen, Nora Ulbing, Jerome Wohlfarth, Swenja Wütscher **Verlag** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089.688 900 98, Fax: 089.689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **Erscheinen + Bezugsbedingungen** merz erscheint 6x jährlich regelmäßig jeweils Mitte Februar, April, Juni, August, Oktober und Dezember eines Jahres, davon 1x als merzWissenschaft Das Einzelheft kostet Euro 10,- (merzWissenschaft als Einzelheft Euro 12,-). Das Jahresabonnement kostet Euro 36,-, das ermäßigte Abonnement Euro 28,80, jeweils zzgl. Versandkosten (Euro 6,-, Europa Euro 8,-). Das E-Book-Abo kostet Euro 25,99. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt.-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **Layout-Konzept** Katharina Kuhlmann/Claudia Stranghöner München **ISSN** 0176-9418

termine

Tagung: Jugendschutz und Nutzerkompetenz
13. Mai 2020
Die Fachtagung der *Bayerischen Landeszentrale für neue Medien* beleuchtet das Thema Humor aus unterschiedlichen Perspektiven: Darstellungen von Witz und Humor in den Medien sind immer wieder Thema im Jugendschutz, sie betreffen oft auch Fragen der Menschenwürde und andere strafrechtlich relevante Bereiche. Nicht zuletzt aber werden in München auch pädagogische Aspekte diskutiert: Welchen Effekt hat Humor auf das Lernen und wie kann er gezielt eingesetzt werden, um den Unterrichtserfolg zu verbessern?
www.blm.de

Fachtag Jugendmedienarbeit 2020
17. Juni 2020
Die *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)* lädt ein, sich unter dem Motto „Challenges, Selftracking und Aktivismus" mit kompetitivem und sozialem digitalem Handeln von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Welche Rolle Challenges, Tracking und das Ringen um ‚Likes' im Leben von Kindern und Jugendlichen spielen, welche Entwicklungsaufgaben, aber auch welches Risikopotenzial damit verbunden sind, wird im Zentrum der Tagung stehen. Mit Impulsen aus Forschung und Praxis sowie mit Workshops werden Hintergründe und methodische Ansätze der Medienpädagogik vermittelt und erfahrbar gemacht. Die Veranstaltung findet in der *Stadtbibliothek Bielefeld* statt.
www.gmk-net.de

re:publica 2020
10. bis 12. August 2020
Unter dem Motto „ASAP – as soon as possible" werden in Berlin Fragestellungen zur nachhaltigen digitalen Infrastruktur als Menschenrecht, die heutzutage eine gesellschaftliche Teilhabe erst ermöglicht, beleuchtet. Auch wird die Langsamkeit der Prozesse, wenn es um Ressourceneffizienz und erneuerbare alternative Energien geht, hinterfragt. Dabei wird der Dialog zu Themen des globalen Klimawandels, der Migrationspolitik, des Nationalismus und Rassismus gesucht. Gemeinsam möchte man dabei das Raum-Zeit-Kontinuum beleuchten.
https://20.re-publica.com

Gamescom
25. bis 29. August 2020
Die Messe für Computer- und Videospiele in Köln bietet wieder ein umfangreiches Event- und Kongressprogramm für Spielebegeisterte aus aller Welt. Als zentrale Plattform für die europäische Computer- und Videospielbranche bringt sie Industrie, Handel und Medien zusammen. Besucher*innen haben die Gelegenheit, Neuheiten aus den Bereichen Hardware und Software zu entdecken und zu testen.
www.gamescom.de

ausschreibungen

Smart Hero Award
Einsendeschluss: 27. April 2020
Die *Stiftung Digitale Chancen* und *Facebook* zeichnen seit 2014 Projekte aus, die soziale Medien für den guten Zweck nutzen. ‚Smart' steht dabei für den klugen Einsatz von Social Media für Anerkennung, Respekt und Toleranz. Die Auszeichnung wird in drei Kategorien vergeben: Sozial Handeln, Demokratisch Gestalten und Ökologisch Wirtschaften. Teilnehmen können alle, die für ein entsprechendes Projekt verantwortlich sind.
www.smart-hero-award.de

Fördermittelantrag: Total Digital!
Einsendeschluss: 30. April 2020
Der *Deutsche Bibliotheksverband e. V.* vergibt Mittel aus dem Förderprogramm *Kultur macht stark* an Aktionen, die sich mit dem Lesen und Erzählen mit digitalen Medien auseinandersetzen. Das Förderprogramm richtet sich an Einrichtungen, die Projekte für Kinder und Jugendliche zwischen drei und 18 Jahren planen.
www.lesen-und-digitale-medien.de

Preis für digitales Miteinander
Einsendeschluss: 30. April 2020
Herausragende Initiativen für digitale Teilhabe, die den Zugang zur digitalen Welt verbessern oder digitale Technologien auf innovative Weise für das Gemeinwohl einsetzen und die Chancen des digitalen Wandels für die gesamte Gesellschaft nutzbar machen, werden anlässlich des Digitaltags am 19. Juni 2020 von der *Initiative Digital für Alle* gewürdigt. Bis Ende April können sich teilnahmeberechtigte Einzelpersonen, Gruppen, Initiativen, NGOs und gemeinnützige Organisationen bewerben. Preise werden in den Kategorien „Digitale Teilhabe" und „Digitales Engagement" vergeben.
www.digitaltag.eu

Drehbuchpreis Kindertiger
Einsendeschluss: 30. April 2020
Der von *VISION KINO* und *KiKA* vergebene Preis ermöglicht die Entwicklung eines neuen Kinder- oder Jugendfilmdrehbuchs. Erstmalig entscheiden ausschließlich Kinder über Nominierung und Preisträger*in. Für die Teilnahme können Autor*innen, Produzent*innen oder Verleiher*innen deutschsprachige Drehbücher von Kinderfilmen einreichen, deren Kinostart zwischen dem 01. Mai 2019 und dem 30. April 2020 liegt und die eine FSK-Freigabe ohne Altersbegrenzung oder ab sechs Jahren haben.
www.visionkino.de

Dietrich-Oppenberg-Medienpreis
Einsendeschluss: 31. Mai 2020
Zum 20. Mal rufen die Stiftung Lesen und die Stiftung Presse-Haus NRZ Journalist*innen auf, sich mit ihren Beiträgen zum Thema Lesen für den Dietrich- Oppenberg-Medienpreis zu bewerben. Die inhaltliche Bandbreite ist weit gefasst: Berichte über das Lesen im Zeitalter der Digitalisierung oder Reportagen über ideenreiche Leseförderprojekte können ebenso eingereicht werden, wie Hintergrundartikel zu bildungswissenschaftlichen Studien. Interessierte können mit Print-, Online-, Radio- und TV-Beiträgen bewerben, die zwischen 1. Januar 2019 und 31. März 2020 erschienen sind.
www.stiftunglesen.de

Alle Angaben sind – aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie – unter Vorbehalt.
Aktualisierte und auch weitere Termine, Ausschreibungen, Call for Papers und Neuigkeiten aus der Medienpädagogik finden Sie online unter merz-zeitschrift.de.

Deutscher Nachwuchs-Drehbuchpreis
Einsendeschluss: 01. Juli 2020
Drehbuchautor*innen bis 27 Jahre aus ganz Deutschland sind eingeladen, sich mit ihren noch unverfilmten Skripten zu bewerben. Der Wettbewerb steht sowohl Einzelautor*innen als auch Autor*innen-Teams offen. Die Auszeichnung wird zwei Mal vergeben. Beide Preise sind gleichwertig und mit je 2.000 Euro dotiert; Preisstifter ist das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF). Sie sind außerdem mit je einer Autoren-Patenschaft und einer einjährigen Junior-Mitgliedschaft im *Verband Deutscher Drehbuchautoren* (*VDD*) verbunden.
www.drehbuchfestival.up-and-coming.de

Dieter Baacke Sonderpreis
Einsendeschluss: 31. Juli 2020
Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK) schreibt gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) einen Sonderpreis beim Dieter Baacke Preis aus. Zum Thema „Speak out & connect" können gezielt Projekte entwickelt und realisiert werden. Der Sonderpreis ist mit 2.000 Euro dotiert, bewerben können sich medienpädagogische Projekte, die Kindern und Jugendlichen kreativ und kritisch die Nutzung digitaler Medien zur Umsetzung und Verbreitung ihrer Interessen, ihrer Themen und für ihr Engagement vermitteln. Im Mittelpunkt des Sonderpreises stehen Projekte, die Kinder und Jugendliche zur engagierten Teilhabe und Äußerung ermutigen und anregen.
www.dieter-baacke-preis.de

Förderprogramm RISE
Einsendeschluss: 31.12.2020
Das Projekt *RISE* möchte in einer so vielfältigen Gesellschaft wie unserer, die auch von verschiedenen Medien geprägt ist, ein demokratisches Werteverständnis fördern. Jugendliche werden dabei unterstützt, mit eigenen Medienproduktionen Antworten auf extremistische Positionen zu geben. Alle 14- bis 26-Jährigen sind daher aufgerufen, ihre Ideen einzureichen – um bis zu 2.000 Euro und jede Menge Expertise für ihr Filmprojekt zu erhalten. Eingereicht werden können Spiel-, Dokumentar-, Animations- oder Experimentalfilme. Die Spieldauer sollte am Ende zwischen drei und zehn Minuten liegen. Mit dem Ziel der bundesweiten Wirkung und Vernetzung wird dieses Projekt vom *JFF – Institut für Medienpädagogik*, *ufuq.de*, dem *Medienzentrum Parabol* und dem *Netzwerk Vision Kino* umgesetzt.
www.rise-jugendkultur.de/foerderung

call for papers

Jugendliche Mediennutzung als Herausforderung für den Qualitätsjournalismus
Einsendeschluss: 15. April 2020
Der interdisziplinäre Forschungsbereich *innsbruck media studies* des *Medienforum Innsbruck* an der *Leopold-Franzens-Universität Innsbruck* sucht für den digitalen Sammelband des *Medientag 2019* themenverwandt weiterführende Artikel. Fragen des Medientags waren etwa: Wie kann Qualitätsjournalismus Jugendliche erreichen? Wie muss sich der Qualitätsjournalismus weiterentwickeln, um auch in Zukunft seine Funktion in der Gesellschaft einzunehmen? Welche Bildungsangebote muss es geben, um Jugendliche für die Qualität von Medien zu sensibilisieren? Zur Einreichung eingeladen sind Wissenschaftler*innen, Bildungsanbieter*innen, Pädagog*innen, Aktivist*innen und Medienschaffende.
www.medien-kommunikation-ims.uibk.ac.at

Ästhetik – Digitalität – Macht
Einsendeschluss: 26. April 2020
Die gemeinsame Tagung des Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, der DGfE-Sektion Medienpädagogik und des Forschungsprojekts DiKuBi-Meta möchte Forschende zur ästhetisch-kulturellen Bildung und Forschende im Feld der Medienpädagogik zusammenbringen, gegenseitig Einsichten erkunden, Kooperationsmöglichkeiten sondieren und gemeinsam neue Perspektiven für Forschung und Praxis diskutieren. Gebeten wird um Einreichungen, die insbesondere Schnittfelder von ästhetischen, künstlerischen, medialen, (post-)digitalen und designbezogenen Phänomenen und Praktiken in pädagogischer beziehungsweise bildungstheoretischer/bildungsbezogener Perspektive in den Blick nehmen.
www.dikubi-meta.fau.de

Call for Workshops: GMK-Forum Kommunikationskultur
Einsendeschluss: 05. Mai 2020
Auf dem 37. Forum der *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* an der *Universität Bielefeld* werden unter dem Motto „Medienkultur und Öffentlichkeit" Fragen der Meinungs- und Medienbildung zwischen Engagement, Einfluss und Protest behandelt. In diesem Jahr lädt die *GMK* Referent*innen der Medienpädagogik, Medienbildung und Medienwissenschaft ein, sich für das Workshop-Programm der Tagung zu bewerben. Eingereicht werden können Workshops à 90 Minuten (inkl. Moderation) sowie Einzelbeiträge (à 30 Minuten).
www.gmk-net.de

Targeted – Digitale Kommunikation und Werbung
Einsendeschluss: 01. Juni 2020
Die Gemeinsame Jahrestagung der Fachgruppen *Digitale Kommunikation* und *Werbekommunikation* der *Deutschen Gesellschaft für Publizistik-und Kommunikationswissenschaft* an der *Technischen Universität Chemnitz* rückt die intensiven Wechselbeziehungen zwischen digitaler Kommunikation und Werbung in den Fokus. Angesichts des dynamischen Wandels der hier zu beobachtenden technologischen Möglichkeiten und sozialen Nutzungsweisen will die Tagung sowohl gegenwärtige Innovationen untersuchen als auch für Beiträge offen sein, die sich mit den historischen Traditionen und den größeren transformatorischen Prozessen von Werbung und Kommunikation befassen. Ebenso sind Beiträge willkommen, die sich kritisch mit ethischen, regulatorischen oder gesellschaftlichen Implikationen auseinandersetzen. Gebeten wird um aussagekräftige „Extended Abstracts".
www.dgpuk.de

Mensch und Computer: Digitaler Wandel im Fluss der Zeit
Einsendeschlüsse: variierend bis 31. Juli 2020
Die Konferenz der *Gesellschaft für Informatik e .V.* bietet eine Plattform für Beiträge und Diskussionen zu innovativen Formen der Interaktion zwischen Menschen und Technik, zu nutzerorientierten Entwicklungsmethoden, interaktiven Anwendungen und weiteren Themen aus dem Spannungsfeld zwischen Nutzer*innen, Organisationen und Gemeinschaften einerseits sowie zu ihren Informations- und Kommunikationstechnologien andererseits. Für die Tagung können Beiträge aus Wissenschaft und Praxis eingereicht werden; hierbei gelten jeweils abweichende Einsendeschlüsse.
www.muc2020.mensch-und-computer.de

Lebst du noch – oder bist du online?

von Hans-Dieter Kübler

Mehr als vier Stunden – so schätzen Zwölf- bis 19-Jährige laut *JIM-Studie 2018* selbst – sind sie täglich im Netz, allerdings in den Altersgruppen und Bildungsniveaus recht unterschiedlich. Zu über 90 Prozent tun sie dies mit dem Smartphone oder Laptop, stationärer Computer und Tablet erreichen erst recht deutlich geringere Werte. Und in der Tat: Trifft man Jugendliche irgendwo, sind sie ständig mit ihrem Smartphone beschäftigt, nehmen andere und ihre Umgebung kaum mehr war, leben gewissermaßen in einer virtuellen Blase. Bei den Sechs- bis 13-Jährigen zeigen sich laut *KIM-Studie 2018* ähnliche Trends. Da kann es Eltern und Erziehenden schon bang werden, wenn sie an die Realitätswahrnehmung ihrer Sprösslingen denken, an die möglichst ausgewogene Entwicklung ihrer Fähigkeiten, an deren Kontaktkultur und Empathie. Entsprechend häufen sich Warnungen, Hilfsangebote und Ratgeber, wie man im ‚digitalen Leben' richtig oder falsch leben soll. Die Kontroversen polarisieren zwischen Beschränkung und Verbot, weil körperliche und psychische Schäden drohen, und euphorischen Zustimmungen und Appellen, um die Welt endlich digitaler und künftige Generationen dafür fit zu machen. Ob bei Arbeit, Medizin, Pflege, Verkehr, Haustechnik, Kultur und natürlich Bildung – überall sind Digitalisierung 4.0 und KI zu faszinierenden Zauberwörtern für Fortschritt und Wohlstand avanciert. Politik und Wirtschaft überbieten sich im permanenten Wettbewerb mit Investitionsforderungen und kühnen Szenarien dazu.

Plakativ sind viele Behauptungen und Vorwürfe auf beiden Seiten: Seit der milliardenschwere Digitalpakt zwischen Bund und Ländern beschlossen ist und erste Gelder – allerdings viel zu wenige – abgerufen werden können, schwärmen die Befürworter*innen vom Ende der schulischen Kreidezeit. Eilends verbreitete Erhebungen, wie etwa die *ICLS*, weisen allerdings nach, dass sich die ‚Computerkenntnisse' von Achtklässler*innen zwischen 2013 und 2018 kaum verbessert haben. Und die jüngste *PISA*-Studie vermeldete sogar Rückgänge der allgemeinen Lese- und Rechenfähigkeiten. Kritiker*innen wie der Mediengestalter Lankau (2017) versichern, dass „kein Mensch digital" lernen könne und fordern die Schule als „Schutzraum" für alle IT-Risiken. Der Schweizer Sachbuchautor Dobelli landete sogar einen paradoxen Coup: Seine *Kunst des digitalen Lebens* (2019) propagiert die totale Medien- und Online-Askese – und wurde damit Bestseller.

Fragt man genauer nach, was denn digitale Bildung konkret im Unterricht bedeutet, bleibt es noch immer recht vage: Dann sollen Schüler*innen etwa „algorithmisch denken", also Problemlösungen konzipieren, aus Webseiten und mittels Internetrecherchen Informationen erarbeiten und bewerten, Bilder gestalten, Grafiken erstellen lernen, sich in komplexen Computersimulationen zurechtfinden – alles Aufgaben und Fähigkeiten, die auch schon in der analogen Welt bildungswertig waren, und nun mit IT-Techniken womöglich neue Formatierungen erfahren. Doch wenn sie vor der Digitalisierung von vielen nicht gelernt wurden, wie dann mit digitalen Medien? Da kommt erneut der uralte Traum von Lernmaschinen auf, die stets automatische Lernfortschritte versprachen und hernach scheiterten. Jener Technikdeterminismus dürfte auch beim nächsten digitalen Schub eine Zeitlang vorhalten. Anstatt zu erproben, was, wie, in welchem Alter und mit welchen Hilfs- und Motivationsmitteln gelernt wird, wird zuerst ein gigantischer Markt für IT- und Lernsoftware-Industrie aufgemacht, zumal er im privaten Konsum längst etabliert ist und derzeit an seine Grenzen stößt.