

Autorin: Paus- Haase, Ingrid.

Titel: Ein Kompass durch den Mediendschungel. Was Medienpädagogik leisten kann.

Quelle: Markus Schächter (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. München 2001. S. 107- 119.

Verlag: kopaed verlagsgmbh.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin und des Verlags.

Ingrid Paus- Haase

Ein Kompass durch den Mediendschungel. Was Medienpädagogik leisten kann

Drei Äpfel fielen vom Himmel:

Der erste für den, der erzählt,

der zweite für den, der zugehört,

der dritte für den, der verstanden hat.

(Ossip Mandelstam)

Dieses Zitat des in der ehemaligen Sowjetunion verfeimten und auch heute nur Liebhabern bekannten russischen Lyrikers und Essayisten Ossip Mandelstam, der sich als St. Petersburger mit der ihm fremd und faszinierend erscheinenden armenischen Märchenkultur auseinander gesetzt hat und dabei auf die obige

Metapher gestoßen ist, beschreibt geglückte Kommunikation. Sie erscheint aber auch zentral für die Wünsche von Kindern¹, nicht nur im Umgang mit Medien und ihren speziellen Favoriten.

Erzählen - Zuhören - Verstehen: Diese drei essentiellen Momente lassen sich auch als Eckpfeiler einer verantwortlichen Beschäftigung mit Medienpädagogik, und dies impliziert mit ‚Medienkindheit‘ und ‚Kinderkultur‘², verstehen. Sie können aber auch als ein wichtiges Moment in der Gestaltung von qualitätsvollen Produkten im Kinderfernsehen gelten, eine wesentliche Komponente von Medienpädagogik, treffen doch diese drei Begriffe das Interesse von Kindern wie auch von Erwachsenen in unserer leistungsorientierten, widersprüchlichen Gesellschaft, geprägt von Konsumorientierung und Hedonismusstreben, aber auch zunehmender Komplexität in alten Bereichen - nach Nähe und Verstandenwerden.

Medienpädagogik und Alltagskultur³:

Ein ganzheitlicher Ansatz ist unerlässlich

Erfolgreiche Medienpädagogik setzt voraus, die Medienkommunikation von Kindern zu verstehen. Dies setzt vor allem die stete Annäherung an ihre Perspektiven voraus. Das bedeutet, ihre hoch favorisierten Medien - ob Fernsehserien oder Audio- Kassetten, Comics oder Computerspiele und Internetseiten, Chatrooms und Lieblings- MUDs (Rollenspielräume im Netz) - zu kennen und als symbolischen Ausdruck ihrer Anliegen zu begreifen.

Die Basis der Fragestellungen zur Mediennutzung und noch mehr nach der Bedeutung, die die unterschiedlichen Medien, und allen voran noch immer das Fernsehen, für Kinder heute einnehmen, ist der Blick auf ihren Alltag.

Alltagsmedienforschung dieser Art nimmt die Tatsache ernst, dass

1 Die folgenden Ausführungen beziehen auch Jugendliche mit ein.

2 Siehe zum Thema ‚Kinderkultur‘ Kübler (1994).

3 Vgl. Paus-Haase (1997).

Wahrnehmungsprozesse kontextgebunden und immer perspektivisch sind. Dazu gilt es insbesondere, das Spannungsfeld, in dem sich ‚Medienkindheit‘ heute vollzieht, in seinen Dimensionen abzustecken und dabei nicht nur den Blick auf die tatsächlichen, allzu häufig aber auch vermeintlichen Gefahren dieses Umgangs zu richten, sondern auch die Chance der in der Tat vielfältigen, in ihrer Fülle oft verwirrend erscheinenden Medienangebote für Kinder zu diskutieren.

Wie leben heute Kinder in ihren Familien und den Peergroups, die für Kinder schon früh neben die traditionellen Sozialisationsagenturen wie Elternhaus, Kindergarten und Schule treten? Wie sieht ihr Medienumgang aus in der Auseinandersetzung mit und in ihrem Alltag? Fragen dieser Art stehen am Anfang medienpädagogischer Konzeptionen.

Der Blick auf die jeweilige Lebenssituation von Kindern im Bemühen, sich sensibel und mit Empathie für ihre subjektiven Themen an ihre Perspektive anzunähern, bietet die Chance, die Debatte um Medienpädagogik herauszulösen aus der Einbahnstraße der Wirkungs- und Gefahrendiskussion, ohne diese zu verleugnen oder zu verharmlosen; dies stellt die Basis für eine ernst gemeinte Diskussion um Qualität in Kindermedien dar.

Wandel in der Kindheit - Wandel in der Kinder(medien)kultur

Heute sieht sich der Einzelne im Zuge fortschreitender Individualisierung der Lebensformen (Beck u.a. 1996) nicht - wie es noch der Grundlage zur Analyse der Moderne von Max Weber entsprach - in eine Industriegesellschaft hineingeworfen, sondern aus ihrer Sicherheit heraus in die Turbulenzen der Weltkrisengesellschaft mit ihren unterschiedlichen einander widersprechenden Risiken. Auch der Alltag von Kindern und Jugendlichen steht unter diesem Postulat, ist gekennzeichnet von Disparität und Ausdifferenzierung - man denke an die Verinselung der Lebensformen Arbeiten hier, Wohnen dort, Spielen, Lernen

und Freizeit wieder an einem anderen Ort - , gemischt mittlerweile in vielen Familien mit einer gehörigen Portion sozialer Angst, etwa um den Arbeitsplatz.⁴

Schon Kinder sind heute gefordert im Hinblick auf die Vielfalt moderner Lebensformen, die Zunahme von Alleinerziehenden, Adoptions- und Pflegefamilien, ein eigenes Leben aufzubauen, ihre Biografie selbst zu gestalten (Baacke 1995 a und 1999). Kinder müssen heute mehr denn je Experten sein, um sich zurechtzufinden, sich ihr Weltbild zu machen. Kindern fehlen dazu Räume, die sie sich nach ihren Vorstellungen und ihren Kräften aneignen können. Einsparungen in der Jugendhilfe, bei Kindergärten spitzen diese Situation weiterhin zu.

Ein kritischer Blick auf den Begriff Kindheit zeigt, dass Kindheit als sog. „Nebenentwurf“, als „Nebenschauplatz“ aufgefasst wird, wonach diese Lebensphase als eine Art eigenständige Erfahrungs- und Gesellschaftsform neben der Erwachsenenwelt gelten kann, als ein besonderer Lebenszusammenhang, in dem wir selbst nicht stehen und in den wir nur wenige oder gar keine Einblicke haben. Sie gilt als eine Art Schutzraum für Kinder.⁵ In einer spannungsvollen Beziehung befindet sich auch der Begriff der ‚Kinderkultur‘; zum einen steht er in unmittelbarer Relation zum Verständnis von Kindheit als Schonraum, zum anderen verweist ‚Kinderkultur‘ auf den komplexen Prozess marktgesteuerter und konsum- wie erlebnisorientierter Ausdrucksweisen von Kindern heute.

Der Begriff „Erlebnisgesellschaft“, von Schulze (1992) auf der Basis von gesellschaftsanalytischen Untersuchungen zu unterschiedlich verfassten, ästhetisch organisierten Lebensstilen eingeführt, weist auf die hohe Bedeutung des Erlebens hin als Kategorie der Welterfahrung infolge überhand nehmender ästhetisch formierter, wenn nicht überformter Wahrnehmungsweisen und Weltzugänge. Dieser Begriff stellt Kindsein heute und Kindheit in ihrer hergebrachten Sichtweise in Frage, lassen sich doch Kinder nicht von den

4 Siehe dazu Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (1993).

5 Siehe zur Entwicklung von Kindheit Honig u.a. (1996).

Prozessen zunehmender, von Medien gesteuerter Ästhetisierung des Alltags ausschließen. Droht daher, so eher populärwissenschaftliche Befürchtungen, der totale Geheimnisverlust durch Medienkommunikation? Das Verschwinden der Kindheit war in den 80er Jahren dafür ein beliebter Begriff (Postman 1983).

Vor diesem Hintergrund steht der Begriff der Entwicklung auf dem Prüfstand, der seit Rousseau als zentrales Merkmal Kindsein konstituiert. Die Besonderheit der Kindheit lag bislang vor allem in der Anerkennung des Kindes als Menschen in der Entwicklung. Dieser Blick auf das Kind, der vor allem um die Jahrhundertwende als Plädoyer für die Eigenwelt des Kindes durch die Reformpädagogik (Oelkers 1992) erneut belebt wurde, findet heute nicht zuletzt durch die von Ariès in seiner „Geschichte der Kindheit“ (1975) formulierte Einsicht um die historische und kulturelle Variabilität der Kindheitsphase als von Reifungs- und Wachstumsprozessen dominierte Lebensphase seine Kritik (Honig u.a. 1996, S. 11).

Nicht länger steht das Moment der Entwicklung allein im Vordergrund, sondern die Aufmerksamkeit gilt, angestoßen durch den britischen Soziologen Jenks, den Kindern als „Personen eigenen Rechts“ (Jenks 1992) - so wie die Produzenten kommerzieller Kindermedien Kinder mehr und mehr wahrnehmen oder wahrzunehmen vorgeben. Was Kinder sind und vor allem was sie sein sollen - nach der Maßgabe gesellschaftlicher Vorstellungen, und dies ist eine zentrale Frage nach den Grundkoordinaten von Medienpädagogik und damit ihrer Leistungsfähigkeit -, wird geprägt durch historisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Honig u.a. 1996, S. 11). Ihnen muss besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität gelten, sollen Kinder in Konzepten der Medienpädagogik um ihrer selbst willen vorkommen und nicht auf eine erwachsenenzentrierte Sichtweise festgelegt werden. Es gilt insbesondere, dem Kind als Subjekt gerecht zu werden, womit auch die Bewertung seines Status in der Gesellschaft und den aus den historisch und gesellschaftlich unterschiedlichen Generationsverhältnissen resultierenden Zuschreibungen von Statusmerkmalen aufs engste verbunden ist.

Es gilt ernst zu nehmen, dass die jeweiligen Alltagskulturen und ihre spezifischen Sozialformen Erfahrungen von Heranwachsenden ermöglichen oder verhindern, wozu in besonderer Weise auch Medien zählen, die Kindern angeboten werden; dieser Prozess wird geprägt von einer aufeinander verweisenden Enkulturation von Selbst- Sozialisation und sozialer Integration.

Die heute noch weitgehend die öffentliche Diskussion bestimmende bewahrpädagogische Tradition der Medienpädagogik, die sich vor und nach der Jahrhundertwende in der Sorge um negative Einflüsse von ‚Schundliteratur‘ und ‚Filmspektakel‘ (Tulodziecki 1995, S. 505) herausbildete - dabei galt es zum einen, vermeintlich Gefährdendes von Heranwachsenden fern zu halten, und zum anderen den Sinn für gute Medienerzeugnisse zu wecken, und sie wird immer wieder virulent, wenn ein neues Medium wie zur Zeit die multimediale Verbindung unterschiedlicher Medien, Computerspiele, Internet oder Cyberspace zur pädagogischen Reflexion ansteht - , greift vor diesem Hintergrund zu kurz. Diese Sichtweise stößt obendrein bereits aus praktischen Gründen an ihre Grenzen: Kinder und Jugendliche gehen auch dann mit Medien um, wenn Pädagogen oder speziell Medienpädagogen diese lieber von ihnen fern hielten.

Es erscheint notwendig, das Bild, das in unserer Gesellschaft über Kinder, Kindheit und Kinderkultur virulent ist, aufzubrechen und neu zu reflektieren. Nach wie vor werden medienpädagogische Konzeptionen und medienpädagogisches Arbeiten geprägt von der Angst Erwachsener vor der Macht von Bildern, verbunden mit der Befürchtung von Kontrollverlust und dem Preisgeben pädagogischen Terrains. Diese Ängste liegen wie eine Nebeldecke auf der Beurteilung von Kindern in ihren Medienwünschen und

-kompetenzen (vgl. Baacke 1995 b). Sich ihnen zu stellen sollte am Beginn ernsthafter medienpädagogischer Überlegungen stehen.

Schließlich findet der Prozess der Suche von Kindern nach Identität, Balance und Geborgenheit, nach Orientierung auf der einen Seite, nach Autonomie und starkem Erleben auf der anderen Seite - zentrale Wünsche und Bedürfnisse

Heranwachsender - seinen Niederschlag mehr und mehr im Umgang mit allen Formen medialer Kommunikation und trifft damit auf eine zunehmende Vermarktung kultureller, auch kinderkultureller Ausdrucksformen. Medien sind zum einen ‚Fenster zur Welt‘, durch das Kinder jederzeit simultan mit der ganzen Welt, mit der ganzen ‚geheimnisvollen Erwachsenenwelt‘, verbunden sein können. Mit ihnen, wie das Beispiel Pokemon zeigt, kann es ihnen aber auch gelingen, eine ganz eigene, den Erwachsenen kaum einsehbare Welt zu konstruieren. Medien jedenfalls werden zu einem Teil von Kindheit und damit auch zu einem gewichtigen Teil von ‚Kinderkultur‘:

So halten die bei Kindern besonders beliebten Medienangebote neben Unterhaltung vor allem Orientierungen bereit, die ihnen deutlich zeigen, wo es ,langgeht: Ihre Handlungs- und Identifikationsangebote sind mächtig, weil eindeutig, klar und unmissverständlich. Sie sind damit auch an der Sozialisation von Kindern mit beteiligt, indem sie Wirklichkeit mit konstruieren und Einfluss auf die Weltsicht, das Weltbild von Kindern gewinnen.

Dekodieren von ‚Mediensprachspielen‘

Es gilt, nicht länger vor gesellschaftlichen mithin medialen Veränderungsprozessen die Augen zu verschließen oder Lamenti anzustimmen, sondern Kindern zu helfen, sich in diese Welt einzufinden, sie kennen und ihre ‚Sprachspiele‘ entschlüsseln zu lernen. Das bedeutet für Medienpädagogen, um dies leisten zu können, vor allem die ‚Medien- Sprachspiele‘⁶ der Kinder dekodieren zu können.

Im Spannungsfeld von kindlichem Autonomiestreben und Abhängigsein - der Alltag von Kindern ist überzogen von einem Netzwerk aus Ge- und Verboten, von Leistungs- und Liebeserwartungen, Behütet- und doch Alleingelassenwerden - bieten Medien Kindern - bei der aggressiven Vermarktung kann man schon von aufdrängen sprechen - Fantasiewelten, also eine Möglichkeit, sich ‚Freiräume‘ zu

6 Siehe dazu auch Fromme (1997).

schaffen. Ihre mehrfach vermarkteten Helden werden zu Stellvertretern, zu ‚Gefährten‘ im Kinderalltag. Mit ihnen geben sie ihren Träumen und Ängsten, Wünschen und Hoffnungen, aber auch ihrem Streben nach Macht, wie es Astrid Lindgren formuliert, Ausdruck.

In seinem Buch „Kinder brauchen Märchen“ hat Bettelheim (1980) [Original 1975] darauf hingewiesen, dass die Identifikationsangebote und die Erzählstruktur der Märchen in der kindlichen Entwicklung eine tiefe Bedeutung gewinnen können. Auf dem Wege der Identifikation mit dem Märchenhelden kann ein Kind wesentliche Hilfen zur Lösung seiner Entwicklungsaufgaben erhalten, sich selbst auskundschaften, indem es seinem Helden virtuell durch Gefahren und Abenteuer folgt.

Doch nicht allein Märchen bieten einen Fundus für die Identitätsauseinandersetzung. In zahlreichen rezeptionsanalytischen Untersuchungen⁷ konnte bestätigt werden, dass Kinder auch im Prozess der Identifikation mit Medienthemen die eigene Lebenssituation, die eigenen Handlungsmöglichkeiten reflektieren können. Insbesondere personenzentrierte Fernsehprogramme und Hörkassetten, aber auch Computer- Spiele und Video-Spiele halten Identifikationsangebote bereit. Die Attraktivität des Helden spielt dabei eine wesentliche Rolle. Sie erhöht die Illusion der persönlichen Beziehung.

Medienangebote, vom Lieblingshelden der Favoritenserie bis zum Comic oder Buch, der entsprechenden Hörspiellkassette oder dem gleichnamigen Computerspiel⁸ - heute durch unterschiedliche Medienverbundprodukte auf verschiedenen, kommerziell vielfach vermarkteten sinnlichen Ebenen (Mattusch 1996) erfahrbar, es sei an *Pokémon* erinnert -, dienen Kindern als Erlebnisquelle, als Teilnahmemöglichkeiten am Erwachsenenalltag, zur Auseinandersetzung mit

7 Siehe dazu insbesondere die Forschungsarbeiten von Stefan Aufenanger, Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander, Ben Bachmair, Michael Charlton und Klaus Neumann- Braun, Bernd Schorb und Helga Theunert sowie der Autorin dieses Beitrags.

8 Kinder nutzen Medien im Rahmen eines Gesamtmenüs (Hasebrink/ Krotz 1996).

ihren Entwicklungsaufgaben, insbesondere der Aneignung ihrer Geschlechtsidentität.⁹

Medien erfüllen mehr denn je, vor allem bei älteren Kindern, die Funktion der Abgrenzung zu den Erwachsenen, werden zu einem deutlichen Zeichen von ‚eigenständiger‘ Kultur, zum Verbindungsglied zwischen Freunden und Gruppen.

Medienangebote werden dabei in ihren Handlungsstrukturen oder auch Vorbildanteilen keinesfalls nur platt imitiert, sie sind vielmehr eine Art „zweite Produktion“ (Hengst 1994, S. 138). Sie werden benutzt als Stoff für Rollenspiele, zum Regeln von Beziehungen zu Gleichaltrigen in Peergroups und anderen auch institutionellen Gruppen, in Kindergarten und Schule, zum Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften, zum Austragen auch von Konflikten, wobei die eigentlichen Probleme, die zu Streitigkeiten führen, und bei denen sich Kinder auch der Mediovorlagen bedienen, fast ausschließlich bereits im Vorfeld zu suchen sind, in der Persönlichkeit der Kinder, ihren Charaktereigenschaften und speziellen Alltagskonstellationen und -situationen (Paus-Haase 1998).

Wie kann Medienpädagogik konkret aussehen?

Basisüberlegungen zur Konzeptbildung

Als zentraler Ansatzpunkt für medienpädagogische Praxis erscheint die Konzeption der interaktions- und handlungsorientierten Medienpädagogik nach wie vor von Bedeutung. Ihre zentrale Maxime, insbesondere von Dieter Baacke geschärft, zielt darauf, vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen Lebens- und Handlungszusammenhänge von Rezipienten Mediennutzung und -einsatz an ihren Bedürfnissen und Interessen festzumachen und sie in Bezug auf die soziale Verantwortung der jeweiligen Klientel gegenüber zu reflektieren. Als wesentliche Stichworte der handlungsorientierten Medienpädagogik (Baacke 1992 a) lassen sich die fünf folgenden benennen: Erfahrungs-, Bedürfnis-, Handlungs-, Kommunikations- und Entwicklungsorientierung.

⁹ Siehe Keuneke 2000.

Schon zu Beginn der 90er Jahre forderte Baacke jedoch die konsequente Weiterentwicklung der handlungsorientierten Medienpädagogik im Hinblick auf die Herausforderung der ‚*aisthesis*‘ (Baacke 1992 b). Dieser Begriff umfasst nach einer Definition von Hentigs sowohl die „Fähigkeit, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren, zu verändern, als auch das Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene und die Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption“ (von Hentig 1975, S. 29). Wahrnehmung erweist sich heute als vordringlicher und grundlegender Weltzugang, da die Heterogenität von Lebensformen, Handlungsweisen und Wissenstypen, so Welsch (1987, 1996), nicht deduziert werden kann, sondern zuallererst wahrgenommen werden muss. Die handlungsorientierte Medienpädagogik ist auf die Bedeutung der Wahrnehmung hin zu erweitern. Dabei gilt für die Medienpädagogik, die nach wie vor stark auf Wissen und Rationalität als wichtige Momente vernünftiger Wahrnehmungs- und Handlungszugänge ausgerichtet ist, den Blick in Richtung sinnlich wahrnehmbarer, leiborientierter Aspekte zu erweitern. Schließlich bedeutet auch Medienumgang sinnhaftes, sinnlich, mithin emotional bestimmtes Handeln (Paus-Haase 2000).

Zu den medienpädagogischen Aufgabenfeldern zählt es, kommunikative Kompetenz und speziell Medienkompetenz zu vermitteln - vor dem Hintergrund, dass Alltagswelten heute Medienwelten sind, ein nicht mehr aufschiebbares Anliegen schon in Kindergarten und Grundschule. Doch auch Medienproduzenten, insbesondere die Fernsehanstalten, sind herausgefordert, Kinder im Umgang mit Medienprodukten durch qualitätsvolle Produkte zu unterstützen.

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist, nicht länger eine kaum mehr zu rechtfertigende Trennung von Hoch- und Trivialkultur aufrechtzuerhalten und bewahrpädagogisch vehement zu verteidigen, sondern anzuerkennen, dass sich mit fortschreitender und gesellschaftlich gewollter (Medien-)Entwicklung im Alltagsleben auch der Kinder eine eigene, ihren lebensweltlichen Bedingungen

gemäße Popularkultur mit einer daraus resultierenden spezifischen Ästhetik entwickelt hat. Ein ganzheitliches Verstehen des Umgangs mit Medien, insbesondere der Bildschirmmedien, ist nötig, indem explizit auch das ‚sinnliche Empfinden‘, der Faktor Faszination (Baacke 1995 b), ins Blickfeld gerückt wird.

Als Basis kann dafür der Begriff der ‚*common culture*‘ (Willis 1990) dienen, der ausdrücklich auf eine in Bezug auf Kinder- und Jugendkultur noch häufig praktizierte Dichotomie von ‚Hochkultur‘ und ‚Trivialkultur‘ zugunsten des Gesamtbegriffs ‚Alltagskultur‘ verzichtet. Er ermöglicht es, kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksformen und Stile auf der Folie subjektiver Praxen als kreative Möglichkeiten zur Bewältigung ihres Alltags zu verstehen; der Umgang mit Medien unterschiedlicher Art gehört dazu.

Kinder verfügen über unterschiedliche ‚Kapitalien‘

„Öffentlich-rechtliches Kinderprogramm muss seinen Zuschauern ein ganzheitliches Angebot machen, das ihnen hilft, in ihrer menschlichen Entwicklung voranzukommen. Nach Lage der Kinder in unserer Gesellschaft muss es Partei für sie ergreifen, sich auf ihre Seite stellen und sie beschützen helfen vor funktionalen, rein materiellen bzw. instrumentellen Zugriffen. Es muss ihnen helfen leben zu lernen“ (Albus 1994, S. 383).

Diese programmatische Forderung, von Michael Albus für das öffentlich-rechtliche Kinderfernsehen formuliert, lässt sich auch auf medienpädagogische Konzeptionen übertragen. Um sie nur ansatzweise erfüllen zu können, muss zunächst anerkannt werden, dass Kinder andere Vorstellungen hegen als Erwachsene in Bezug auf ein ‚gutes‘ Programm.

Dabei ist jedoch vor allem zu bedenken, dass (junge) Menschen über unterschiedliche subjektive ‚Kapitalien‘ verfügen, ihren Alltag kompetent zu bewältigen und zu gestalten; diese hängen zusammen mit dem sozialen Ort, in den sie hineingeboren worden sind, mithin mit dem sozialen Milieu, in dem sie aufwachsen und sich ihrer selbst bewusst werden. Die unterschiedlich verteilten ,

Kapitalien' der Heranwachsenden, die zusammenhängen mit ihrer Herkunft, ihrer formalen Bildung und ihrem Geschlecht, gilt es medienpädagogisch wahr- und ernstzunehmen und sie - abgestimmt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen spezifisch aufbereitet - auszugleichen, mithin die vermeintlich Schwächeren zu stärken.

Eine Medienpädagogik für alle kann es also nicht geben, nur eine mit spezifischer, sorgfältig eruiertes Adressierung. Vor diesem Hintergrund lassen sich Gefahrenquellen eher eingrenzen und bearbeiten; so sind zunächst die jungen Menschen zu identifizieren, die Medien naiv und hoch involviert rezipieren. Sie stehen in der Gefahr, sich unkritisch an den dort angebotenen Wirklichkeitskonstruktionen in ihrem Alltag zu orientieren. Dazu ein Beispiel aus der ‚Talkshow- Studie‘¹⁰ : Julia, 12 Jahre, Sekundarschülerin, stammt aus einer Großstadt in Sachsen-Anhalt; sie ist erklärter Talkshow- Fan. Als favorisierte Talkshow bezeichnet sie *Sonja*. An einigen Tagen, erzählt sie, baue sie sich ein ‚Paradiesbett‘ mit sämtlichen Kuscheltieren und ihrem Meerschweinchen; von da aus schaue sie dann die Talkshow *Sonja*. Dabei idealisiert Julia die Talkshow-Moderatorin in extremer Weise; sie erscheint ihr nicht nur als ehrlich, sondern geradezu als die ‚weise Frau‘. So kann sich Julia *Sonja* nicht nur als ältere Schwester vorstellen, sie phantasiert den Gedanken weiter, dass die Moderatorin eine gute Mutter für sie sein könnte.

Das zentrale Thema im Daily Talk ist für Julia das Thema ‚Familie‘. Im weiteren Gespräch wird deutlich, dass Julia vor allem das Thema Trennung/Scheidung meint; sie spricht in diesem Zusammenhang davon, ihr Herz habe Zacken, tue weh. Diese Äußerungen lassen sich einordnen, wirft man einen Blick auf Julias lebensweltliche Bedingungen; sie lebt in belasteten, unübersichtlichen familiären Verhältnissen. Die Trennung ihrer Eltern, für die sie sich selbst die Schuld gibt, überfordert sie ebenso wie die neue häusliche Situation. Julias familiärer Hintergrund lässt sich nur schwer erschließen; sie selbst spricht in diesem Zusammenhang von einer „Stieffamilie“. Julias Verhältnis zu ihrer Mutter ist

10 Dieses Fallbeispiel ist nachzulesen in der ‚Talkshow- Studie‘; siehe: Paus-Haase, Ingrid/ Hasebrink, Uwe/ Mattusch, Uwe/ Keuneke, Susanne/ Krotz, Friedrich (1999).

geprägt von tiefer Ambivalenz, Unsicherheit und großem Misstrauen. Für Julia und einige ihrer Freundinnen gleichen Alters, die ebenfalls in problembelasteten Familien leben und mit denen sie sich ab und zu trifft und über die Talkshow *Sonja* spricht, wird Sonja geradezu zum Anker in Julias Identitätsgenese; sie wird für die Zwölfjährige zur ‚Moderatorin‘ ihres nicht ausbalancierten Identitätsprojekts.

Medienpädagogische Konzeptionen müssen an den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Rezipienten bzw. Rezipientengruppen ansetzen, um diese überhaupt zu erreichen.¹¹

Fazit

Angebote zur Reflexion, Distanzierung und zur Verarbeitung wie auch Anleitung zur qualifizierten Nutzung von Medien erhalten erst dann realistischen Charakter, wenn sie sich stärker als bisher auf die Lebens- und Mediensituation der Kinder beziehen, wenn nach der Bedeutung von Medien für die Alltagsbewältigung der Kinder gefragt wird.

Medienpädagogische Diskurse müssen bei den subjektiven Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen selbst ansetzen, um - und davon sollte verantwortliche Medienpädagogik nicht abweichen - den jungen Menschen helfen zu können, ihre Identität mit Medienangeboten und nicht trotz ihrer - zur Selbstbestimmung zu führen. Dies impliziert zunächst einmal, die Perspektiven von Erwachsenen auf Kindheit und Jugend sowie auf die Medienumgangsweisen von jungen Menschen (selbst-)kritisch zu reflektieren und insbesondere über festgefügte und letztlich allzu häufig auch Ratlosigkeit überspielende, überkommene theoretische Konzepte und Modelle hinauszugehen. Qualität im Kinderfernsehen wie auch

11 Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt das auf den Ergebnissen der ‚Talkshow-Studie‘ aufbauende und von der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (LfR) und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter (LPR) Rheinland-Pfalz vergebene Projekt zur Erstellung und Evaluierung medienpädagogischer Materialien dar. Das vom Adolf-Grimme-Institut in Kooperation mit der Autorin dieses Beitrags durchgeführte Projekt wurde im Herbst 2000 abgeschlossen.

erfolgreiche Medienpädagogik resultiert, so lässt sich zusammenfassend sagen, vor allem aus dem verantwortlichen Blick auf Kinder und ihre Interessen.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine verstärkte Anstrengung aller Beteiligten im Sinne eines ethischen Diskurses dringend geboten. Erst eine sensibel mit dem Blick auf die jungen Menschen und ihre unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in ihren jeweiligen stark voneinander differierenden Alltagskontexten bezogene Zusammenarbeit von Medienforschung, Medienpolitik, Jugendmedienschutz, medienpädagogischen Institutionen und Medienproduzenten kann der Herausforderung gerecht werden, die eine wachsende, sich schnell verändernde Medienwelt mit sich bringt.

Schließlich gehören die Frage nach medienpädagogischen Konzepten und die Frage nach Qualität in Kindermedien zusammen. Beide Ebenen müssen im Kontext betrachtet werden, da sich die kindliche Rezeption von Medienangeboten vor dem Hintergrund der ‚Lesarten‘ bewegt, die die Medienprodukte in ihren Symbolangeboten bereithalten; diese wiederum sind gebunden an die Wertvorstellungen in Bezug auf Kinder. Dazu gilt es, alle gesellschaftlichen Gruppen, die mit dem Thema ‚Medienpädagogik‘ befasst sind, zu einem Dialog zusammenzuführen: Eine Veranstaltung wie die ‚1. Medienpädagogische Tagung des ZDF‘ erscheint als ein Schritt auf diesem Weg.

Literatur

Albus, Michael (1994): Programmauftrag: Leben lernen. Gute und schlechte Sendungen aus der Sicht des öffentlich-rechtlichen Kinderprogramms. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 380- 385.

Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München/ Wien: Hanser.

Baacke, Dieter (1992 a): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske und Budrich, S. 33- 58.

Baacke, Dieter (1992 b): Zur Ambivatenz der neuen Unterhaltungsmedien oder vom Umgang mit schnellen Bildern und Oberflächen. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Zeit- Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag, S. 17- 24.

Baacke, Dieter (1995 a): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (6. Aufl.).

Baacke, Dieter (1995 b): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn, in: Baacke, Dieter / Roll, Franz Josef (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß, GMK-Schriftenreihe Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich, S. 25- 49.

Baacke, Dieter (1999): Die 0-5Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M: edition suhrkamp.

Bettelheim, Bruno (1980): Kinder brauchen Märchen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Original 1975/76).

Fromme, Johannes (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag.

Hasebrink, Uwe / Krotz, Friedrich (1996): Individuelle Nutzungsmuster von Fernsehzuschauern. In: Hasebrink, Uwe / Krotz, Friedrich (Hrsg.): Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster. Baden-Baden: Nomos, S. 163- 177.

Hengst, Heinz (1994): Richtung Gegenwelt? Kinderkultur als gleichaltrigenorientierte Konsumkultur. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 134- 154.

Hentig, Hartmut von (1975): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 12. Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Ernst Klett Verlag (4. unver. Aufl.).

Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hrsg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.

Jenks, Chris: Constituting the Child. In: Jenks, Chris (Ed.) (1992): The Sociology of Childhood. Essential Readings. Aldershot 1992, pp. 9- 24 (Original London 1982).

Keuneke, Susanne (2000): Medienrezeption und Geschlechtserwerb. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich.

Kübler, Hans-Dieter (1994): Inszenierte Kindheit: Zwischen kommerzieller Konformität und kontingenten Gegenläufigkeiten. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 41.Jg., Heft 1, S. 8- 26.

Mattusch, Uwe (1996): Die Wa(h)re(n)-Kraft des Blaubären. Zur Vermarktung von Medienfiguren. In: Medien Concret Heft 1, S. 20- 25.

Oelkers, Jürgen (1992): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München.

Paus-Haase, Ingrid (1997): Wer bestimmt Qualitätskriterien für Kindersendungen? In: Gottberg, Joachim von u.a. (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: Vistas Verlag, S. 245- 265.

Paus-Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Paus-Haase, Ingrid / Hasebrink, Uwe / Mattusch, Uwe / Keuneke, Susanne / Krotz, Friedrich (1999): Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung, Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein- Westfalen Bd. 32. Opladen: Leske + Budrich.

Paus-Haase, Ingrid (2000): Stärken des Eigen- Sinns. Schlussfolgerungen für die medienpädagogische Theorie und Praxis. In: Paus-Haase, Ingrid / Schnatmeyer, Dorothee / Wegener, Claudia (Hrsg.): Information, Emotion, Sensation. Wenn im Fernsehen die Grenzen zerfließen, Schriften zur Medienpädagogik Bd. 30. Bielefeld: AN Druck&Verlag, S. 236- 253.

Postman, Neil (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt: S. Fischer.

Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt M./New York: Campus (Original 1992).

Tulodziecki, Gerhard (1995): Medienpädagogik. In: Erlinger, Hans Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz: Ölschläger UVK Medien, S. 501- 511.

Welsch, Wolfgang (1987): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft, Acta Humaniora.

Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.

Willis, Paul: Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young. Milton: Keynes 1990.

Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.