



Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung

Praxis und Perspektiven

Ein Projekt im Rahmen von:



Finanziert durch:



Projekträger in Bremen



Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung

Praxis und Perspektiven

Stefan Welling
Marion Brüggemann

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib)
Am Fallturm 1
28359 Bremen
welling@ifib.de
brueggemann@ifib.de

Herausgeber:
LernNetzwerk Bremen
c/o Arbeitnehmerkammer Bremen
Bürgerstraße 1, 28195 Bremen
info@lernnetzwerk-bremen.de
www.lernnetzwerk-bremen.de

© 2004 LernNetzwerk Bremen

Inhaltsverzeichnis

1.	Zusammenfassung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse	1
2.	Einleitung	4
3.	Medienpädagogik und Medienkompetenz in der außerschulischen Jugendarbeit	7
4.	Theorie und Methodologie der Studie	14
5.	Die Medienpraxis in den Jugendeinrichtungen	18
5.1	Die offene Nutzung und ihre Voraussetzungen	18
5.2	Die Medienpraxen der Jugendlichen aus Sicht der MitarbeiterInnen	20
5.2.1	Die Medienpraxen der Jugendlichen im Spiegelbild einer eingeschränkten Lebensweltorientierung der PädagogInnen	21
5.2.2	Die unterschiedlichen Aspekte der Chatnutzung	24
5.2.3	Computerspiele	29
5.2.4	Die Differenzierung der Nutzung im biografischen Verlauf	32
5.2.5	Die Nutzung der digitalen Medien in schulisch geprägten Verwendungskontexten	33
5.3	Zusammenfassung	36
5.4	Die Nutzung der digitalen Medien im Kontext von Kursen und Projekten	37
5.4.1	Die Kursangebote	37
5.4.2	Die Projektarbeit	40
5.5	Produkt- vs. Prozessorientierung – Zwei Seiten der selben Medaille	45
5.6	Die computerunterstützte Jugendarbeit im Kontext intergenerationeller Bildungsprozesse	47
5.7	Strukturelle Probleme	52
6.	Die computerunterstützte Jugendarbeit im Kontext des medienpädagogischen Selbstverständnisses der EinrichtungsmitarbeiterInnen	55
7.	Qualifizierung	59
7.1	Die Fortbildungspraxis aus Sicht der PädagogInnen	59
7.1.1	Zeitlich-organisatorische Dimension der Fortbildungspraxis	59
7.1.2	Die Komplexität des Fortbildungsgegenstands	61
7.1.3	Die autodidaktischen Lernwege	63
7.1.4	Lernen und Reflexion im Austausch mit Anderen	66
7.1.5	Grundlagenwissen und Spezialisierung	70
7.2	Zusammenfassung	73
7.3	Die Ansprüche an medienpädagogische Fortbildungen	73
7.3.1	Überblick, Motivation und Ideen für die medienpädagogische Praxis	74
7.3.2	Inhaltliche Wünsche zwischen technischer Qualifizierung und pädagogischer Reflexion	80
7.3.3	Konzeption positiv bewerteter Fortbildungsveranstaltungen	83
7.3.4	Materialien für die medienpädagogische Qualifizierung	86
7.4	Zusammenfassung	88
8.	Implikationen der Untersuchung für die Eckpunkte eines medienpädagogischen Qualifizierungskonzeptes für die computerunterstützte Jugendarbeit	91
8.1	Inhaltliche Schwerpunkte der medienpädagogischen Qualifizierung	91
8.2	Weiterentwicklung der unterschiedlichen Qualifizierungspfade	94
8.2.1	Fortbildungsveranstaltungen	94
8.2.2	Autodidaktisches Lernen	95

8.2.3	Austausch und Reflexion.....	96
8.3	Medienpädagogische Materialien.....	96
8.4	Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.....	97
9.	Erste Ansätze zur Operationalisierung eines mittelfristig angelegten medienpädagogischen Qualifizierungskonzeptes	97
10.	Hinweise zur Transkription.....	100
11.	Literaturverzeichnis	101
12.	Anhang	104

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des Projektes *Kooperations- und Beratungsnetzwerk für Internetzugangs- und Lernorte (KuB-Netzwerk)* entstanden. Das KuB-Netzwerk ist in das Gesamtvorhaben LernNetzwerk Bremen – Innovation und Kompetenz für die Region Bremen und Bremerhaven eingebettet, dem Bremer Beitrag zum vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* und der EU geförderten Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Lokaler Projektträger des LernNetzwerk Bremen ist die *Arbeitnehmerkammer Bremen*. Ziel des Programms ist es, innovative Bildungsstrukturen zu initiieren und zu fördern und lebenslanges Lernen als Leitidee in der Region zu verankern. Im Teilvorhaben KuB-Netzwerk ist die Verbesserung des Qualifizierungsangebots für die computerunterstützte Jugendarbeit in Bremen das Ziel. Dazu werden schriftliche Materialien zur Begleitung und Nachbereitung von Workshops und zur Unterstützung autodidaktischen Lernens entwickelt, erprobt und zur Verwendung durch die MultiplikatorInnen der medienpädagogischen Arbeit bereitgestellt. KooperationspartnerInnen des KuB-Netzwerks sind das *Zentrum für Schule und Beruf (zsb)*, die *Bremische Zentralstelle zur Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau (ZGF)* und die *Stadtbibliothek Bremen-Musikbibliothek*.

1. Zusammenfassung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Rekonstruktion zentraler Orientierungen der computerunterstützten Jugendarbeit auf der Grundlage der Auswertung von Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode. Das sind zum einen die unterschiedlichen Medienpraxen der Jugendlichen, wie sie sich aus Sicht der EinrichtungsmitarbeiterInnen darstellen. Zum anderen sind es die mit der medienpädagogischen Arbeit einhergehenden Fortbildungspraxen der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen. Die Analyse mündet in die Ausarbeitung eines Rahmens für ein mittelfristig angelegtes Qualifizierungskonzept für die außerschulische computerunterstützte Jugendarbeit.

Für die Medienpraxen im Umgang mit den digitalen Medien in den Einrichtungen aus MitarbeiterInnensicht ist Folgendes festzuhalten:

- Über weite Strecken wird die computerunterstützte Arbeit von einer eingeschränkten Lebensweltorientierung der MitarbeiterInnen begleitet, die einhergeht mit einer unzureichenden Perspektivenübernahme. Für die Jugendlichen bedeutungsvolle Praxen werden häufig nicht ernst genommen oder es wird diesen mit Unverständnis begegnet.
- Von den MitarbeiterInnen kritisierte Medienpraxen wie Computerspiele und Chatten führen regelmäßig zur Initiation anderer positiv bewerteter Handlungspraxen bzw. zum Erwerb von Medienkompetenzen, die gemeinhin als nützlich anerkannt werden (z. B. Erwerb medientechnischen Wissens).
- In vielen Projekten (als dem ‚Königsweg‘ der medienpädagogischen Arbeit) ergibt sich eine Diskrepanz zwischen den von den MitarbeiterInnen an die Jugendlichen gestellten Erwartungen und den von den Jugendlichen im Projektverlauf enaktierten Handlungspraxen. Diese können den Projekterfolg und die –zufriedenheit nachhaltig einschränken.
- Während bei den MitarbeiterInnen häufig ein ausgeprägtes Interesse am Medienprodukt (z. B. einer Internetseite) besteht, scheint für die Jugendlichen das Handeln unabhängig vom Ergebnis regelmäßig eine weitaus höhere Relevanz zu haben. Projekte scheinen u. a. an dieser Diskrepanz zu scheitern.
- Intergenerationelle Bildungsprozesse sind die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Medienpraxen zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen. Die eingeschränkte Lebensweltorientierung und die begrenzte Perspektivenübernahme schränken diese Prozesse ein.
- Der Wunsch, den Jugendlichen möglichst weit reichende Freiheiten einzuräumen steht im Widerspruch zur Frage nach der für das Handeln der Jugendlichen zu übernehmenden Verantwortung und den sich daraus ergebenden Diskrepanzen einer Kontrollpraxis.
- Die Freiwilligkeit der Teilnahme als Grundprinzip der außerschulischen Jugendarbeit wird immer wieder durch die ‚Erzwingung‘ bestimmter Praxen (z. B. Kursteilnahme) unterlaufen. Ungeklärte Verantwortungsfragen und die ‚Erzwingung‘ von Medienpraxen sind geeignet, die Entwicklung vielfältiger Medienpraxen einzuschränken.

Für die bisherige Qualifizierungspraxis und die Ansprüche an zukünftige Fortbildungsangebote ist folgendes festzuhalten:

- Die Bandbreite der an Fortbildungen adressierten inhaltlichen Wünsche bewegt sich zwischen den Polen medientechnischer Qualifizierung und der Bearbeitung medienpädagogischer Grundfragen. Zurzeit scheint sich ein großer Teil des Fortbildungsinteresses um den ersten Pol zu gruppieren. Technikkompetenz und Medienkompetenz erscheinen dabei oft als synonyme Konstrukte.
- Fortbildungsinhalte sollten möglichst transparent sein. Deren Vermittlung sollte sich an den Potenzialen, d. h. den Interessen und vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen orientieren. Ein experimentierend ausgerichteter Umgang mit den jeweiligen Programmen kann die Motivation der TeilnehmerInnen fördern.
- ‚Gute‘ Fortbildungen verschaffen einen Überblick zum Fortbildungsthema, motivieren zum selbständigen (und autodidaktischen) Weiterarbeiten, eröffnen neue Handlungsoptionen für die Medienpraxis in den Einrichtungen und werden im Idealfall von TeilnehmerInnen besucht, die über weitgehend homogene Erfahrungs- und Wissensbestände verfügen. Letzteres ist jedoch in der Praxis der beruflichen Weiterbildung nur schwer herstellbar. Deshalb sollten Fortbildungskonzepte die Integration unterschiedlicher lernbiografischer Voraussetzungen und Wissensstände berücksichtigen. Positiv bewertete Veranstaltungen bieten eine ausgewogene Mischung von allgemeiner Information und Medienpraxis.
- Die Bereitschaft der TeilnehmerInnen sich über den Veranstaltungstermin hinaus mit dem Fortbildungsgegenstand auseinander zu setzen, ist eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg bzw. die Nachhaltigkeit einer Fortbildung im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit. Entsprechende Angebote sollen über die konkrete Vermittlung von Nutzungskompetenzen hinaus Selbstlernaktivitäten fördern.
- Dokumentationen haben eine wichtige Bedeutung für die über den Veranstaltungstermin hinausgehende Beschäftigung mit dem Fortbildungsgegenstand. Themen sollten in übersichtlicher und bedarfsgerechter Form (reduzierte Komplexität) aufbereitet werden. Optimal erscheinen Materialien, die durch ihre einfache Strukturierung leicht zu erfassen sind und schnelle Antworten geben. Computersachbücher für Kinder werden als ein idealtypisches Muster beschrieben.
- Spezifische Einstiegsangebote können das Interesse von bisher wenig technikinteressierten PädagogInnen wecken, indem sie medienpädagogische Ziele transparent machen und einen genussvollen Umgang mit dem Medium Computer vermitteln.
- Neben dem ‚ständigen‘ Fortbildungsangebot (vor allem in Form von Tagesworkshops) haben eventartige Fortbildungsveranstaltungen (Fachtagungen) hohen motivierenden Charakter und geben wichtige Impulse für die weitere Arbeit.
- Der Wunsch nach Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen medienpädagogischen Praxis wächst mit zunehmender Dauer dieser Praxis. Gewünscht werden Fortbildungszusammenhänge, die (1) eine von der konkreten Technikanwendung unabhängige Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Praxis ermöglichen, (2) Raum zur Bearbeitung pädagogischer Fragen bieten und (3) auch als Austausch- und Diskussionsforum genutzt werden können.

Aus der Untersuchung ergeben sich folgende Eckpunkte eines mittelfristig angelegten Qualifizierungskonzeptes für die computerunterstützte außerschulische Jugendarbeit.

- Die inhaltliche Schwerpunktsetzung hat zum Ziel: (1) die Lebensweltorientierung in der medienpädagogischen Arbeit zu stärken, (2) medientechnische und pädagogische Aspekte stärker zusammenzuführen, (3) die Reichweite intergenerationeller Bildungsprozesse zu erhöhen, (4) Verantwortlichkeiten (z. B. Jugendschutz) zu klären, und (5) unterschiedliche Formen des Peer-Learning und Peer-Tutoring zu entwickeln.
- Um die inhaltlichen Schwerpunkte umzusetzen, sind die verschiedenen Qualifizierungspfade weiter zu entwickeln. Dazu gehören (1) Fortbildungsveranstaltungen mit Präsenzcharakter, (2) Formen autodidaktischen Lernens und (3) Möglichkeiten für Austausch und Reflexion.
- Medienpädagogische Materialien sollen zum einen dazu genutzt werden können, Fortbildungsveranstaltungen nachzubereiten. Zum anderen sollten sie so konzipiert sein, dass mit ihrer Hilfe auf autodidaktischem Wege die erforderlichen Kompetenzen erworben werden können, um eigenständig medienpädagogische Projekte zu entwickeln und durchzuführen.
- Mittels einer wissenschaftlichen Begleitung kann die Wirksamkeit der Bestandteile des Qualifizierungskonzeptes überprüft und, wenn nötig, eine Anpassung der Vorgehensweise eingeleitet werden.

2. Einleitung

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird zunehmend durch die Verwendung der digitalen Medien geprägt. In Freizeit, Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf spielt die Beherrschung unterschiedlicher Medienpraxen eine immer größere Rolle. Man lernt sich im Chat kennen, spielt Computerspiele und bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz werden zunehmend zumindest Grundkenntnisse im Umgang mit Computer und Internet erwartet. Schlagwörter wie Generation@, Net- oder Cyber-Kids suggerieren, dass die Jugendlichen die Nutzung der digitalen Medien bereits wie das Fahrradfahren verinnerlicht haben. Nichtsdestotrotz haben viele von ihnen bislang keine oder nur sehr eingeschränkte Erfahrungen im Umgang mit den digitalen Medien gesammelt. Diese Entwicklung wird als ‚digitale Spaltung‘ beschrieben.¹ Es herrscht ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass dieser Situation mit Initiativen begegnet werden muss, sodass u. a. alle Jugendlichen geeignete Pfade finden, sich die für das Leben in der Informationsgesellschaft im weitesten Sinne immer unverzichtbarer werdende Medienkompetenz anzueignen.

Viele Jugendliche scheinen derartige Kompetenzen in der Schule nicht oder nur sehr eingeschränkt zu entwickeln. Regelmäßig fehlt es auch an entsprechender Unterstützung durch die Eltern. Computerunterstützte Angebote in außerschulischen Jugendeinrichtungen können eine Alternative sein, um Medienkompetenz zu entwickeln. Dem folgt auch die Bremer Kinder- und Jugendpolitik. Schon im *Rahmenkonzept zur Neubestimmung der offenen Jugendarbeit in Bremens Stadtteilen* aus dem Jahr 1997 heißt es, dass den Jugendlichen der Zugang zu den computerbasierten Informationsnetzen ermöglicht werden muss und die Entwicklung von Fähigkeiten zur eigenständigen Ermittlung, zur kritischen Hinterfragung und zur wirksamen Nutzung gefördert werden soll. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen die Einrichtungen zum einen über eine adäquate technische Ausstattung (bestehend aus Hard- und Software, Peripheriegeräten, breitbandiger Internetanbindung sowie ausreichendem technischen Support) verfügen.² Zum anderen müssen die MitarbeiterInnen über ausreichende Kompetenzen verfügen, um entsprechende Angebote machen zu können.

Die Vermittlung solcher Qualifikationen ist u. a. im *Anpassungskonzept für die bremische Kinder- und Jugendförderung in den Jahren 2000 – 2005* festgeschrieben. Mittels des Anpassungskonzeptes werden die für den Kinder- und Jugendbereich beschlossenen finanziellen Einsparungen für die Jahre 2000 bis 2005 umgesetzt und Mittel für die im Zuge der Kürzungen erforderlichen Umstrukturierungsmaßnahmen in den unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt. So soll z. B. die Einführung in die Nutzung so genannter Jugendinformationsterminals durch fachkundige MitarbeiterInnen erfolgen.³ Die Vermittlung von Medienkompetenz ist auch ein Schwerpunkt der Anpassungsqualifizierung. Mittels dieser soll sichergestellt werden, dass die Mitarbeiter-

¹ Vgl. zur Problematik der ‚digitalen Spaltung‘ und deren gesellschaftlichen Implikationen u. a. Kubicek/Welling (2000), Wilhelm (2000) und Warschauer (2003).

² Es ist geplant, dass jede Bremer Jugendeinrichtung im Verlauf des Jahres 2004 zumindest eine medientechnische Grundausstattung erhält.

³ Dabei handelt es sich um Computer mit Internetzugang, die in den Jugendeinrichtungen aufgestellt werden, um die Servicequalität der Jugendinformation in den Einrichtungen zu verbessern. Dieser Begriff entspricht nicht mehr dem medialen und kommunikativen Charakter des Internets und sollte durch einen adäquateren Terminus ersetzt werden.

Innen der Jugendeinrichtungen die erforderlichen Kompetenzen erwerben, um die sich im Verlauf des Strukturwandels der verschiedenen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe verändernden Arbeitsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. U. a. müssen die Fachkräfte der Jugendarbeit Gelegenheit finden, „sich für den Umgang mit dem PC und den Online-Diensten zu qualifizieren und den methodischen Einsatz medienpädagogischer Konzepte erlernen zu können, [u]m die benötigte Kompetenz im Schwerpunkt der Medienpädagogik und des präventiven Jugendschutzes für jeden Stadtteil sicherzustellen“ (SfAFGJS 2000). Es stellt sich die Frage, welche Qualifikationen die MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen für die computerunterstützte Jugendarbeit benötigen und wie diese am Besten vermittelt werden können.

Auffällig ist, dass die Beantwortung dieser Frage über weite Strecken ohne die Einbeziehung derer auskommt, die die computerunterstützten Angebote in die Alltagspraxis der Jugendeinrichtungen überführen sollen. Wenig ist über die Medienarbeit in den Jugendeinrichtungen und die ihr zugrunde liegenden Orientierungen der MitarbeiterInnen bekannt. Das Selbe gilt für die Frage, welche Wege das im Rahmen von Fortbildungen erworbene Wissen in die medienpädagogische Praxis nimmt und wie diese Angebote von den TeilnehmerInnen beurteilt werden. Ebenso unklar ist, in welchem Umfang schriftliche Materialien im Verlauf der Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommen. Ähnlich unscharf erscheinen jenseits institutionalisierter Angebote liegende Qualifizierungspfade.

Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Rekonstruktion der Orientierungen der MitarbeiterInnen, die ihrer medienpädagogischen Praxis und den in deren Verlauf beschrittenen Qualifizierungspfaden zugrunde liegen. Zunächst skizzieren wir den Stand der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Begriffe der Medienpädagogik und der Medienkompetenz als deren zentralem Zielwert (Kap. 3). Im Verlauf einer geeigneten Operationalisierung wird er zum zentralen Gegenstand medienpädagogischer Qualifizierungsangebote. Die Rekonstruktion der Orientierungen der MitarbeiterInnen erfolgt auf der Grundlage der Auswertung von Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode (Kap. 4). Kapitel 5 basiert auf einer intensiven Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und Bewertung der von den Jugendlichen alleine oder gemeinsam mit den MitarbeiterInnen umgesetzten Medienpraxen. Dabei geht es vor allem darum, erfolgreiche Vorgehensweisen zu identifizieren und Probleme der medienpädagogischen Arbeit zu benennen. Beide Aspekte sollten zum Gegenstand zukünftiger Qualifizierungsangebote gemacht werden. In Kapitel 6 entwickeln wir unter Bezug auf die vorhergegangene Auseinandersetzung die ersten Umriss einer Typologie medienpädagogischen Handelns vor dem Hintergrund des entsprechenden Selbstverständnisses der MitarbeiterInnen um so den Rahmen herauszuarbeiten innerhalb dessen sich die medienpädagogische Arbeit bewegen soll.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 7) untersuchen wir die bisherigen ‚Qualifizierungserfahrungen‘ der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen. Im Zentrum stehen zum einen die Bewertung der bisherigen Fortbildungspraxis und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Qualifizierungspfaden. Zum anderen geht es um die an Fortbildungsveranstaltungen gestellten Anforderungen, sowie die Verwendung medienpädagogischer Materialien. Im achten und letzten Kapitel diskutieren wir die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableitbaren Implikationen für die weitere Vorgehensweise innerhalb des *Kooperations- und Beratungsnetzwerks für Internetzugangs- und –Lernorte (KuB-Netzwerk)*. Dabei berücksichtigen wir auch den Entwurf des *Aktionsplan Medienkompetenz in der Kinder und Jugendhilfe in Bremen und Bremerhaven* des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit und

Soziales, um auf diese Weise möglichst praxisnahe und umsetzbare Vorschläge zu machen.

An dieser Stelle möchten wir uns vor allem bei den MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen bedanken, die sich bereit erklärt haben, an unseren Gruppendiskussionen teilzunehmen. Ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Des Weiteren bedanken wir uns bei Susanna Krüger, Andreas Breiter, Herbert Kubicek und Ralf Bohnsack für konstruktives Feedback.

3. Medienpädagogik und Medienkompetenz in der außerschulischen Jugendarbeit

Medienkompetenz ist in aller Munde. Vor nicht allzu langer Zeit wurde der Begriff bereits zum Wort des Jahres erkoren und hat sich als Synonym für die Summe unterschiedlicher Kompetenzen etabliert, von denen allgemein angenommen wird, dass sie für das Leben in der so genannten Informationsgesellschaft immer unverzichtbarer werden. Die sich hinter dem Begriff verbergenden Konzepte und assoziierten Annahmen sind vielfältig, manchmal widersprüchlich. Ähnlich verhält es sich mit der Medienpädagogik. Ist ein einzelner Computer, der in einer Jugendeinrichtung zur freien Nutzung steht, schon ein medienpädagogisches Angebot? Wie verhält es sich mit der LAN-Spiel Gruppe, die am liebsten Ego-Shooter spielt, wo ist dabei das Pädagogische? Auch wenn der pädagogische Auftrag, wie es eine der Gruppendiskussionsteilnehmerinnen formuliert, bisweilen „minifutzi klein“ ist und hinter der Technik zu verschwinden droht, ist die computerunterstützte Jugendarbeit immer auch eine pädagogische. Was aber macht das Pädagogische dieser Arbeit aus? Was bedeutet Medienpädagogik in diesem Kontext?

Im Folgenden skizzieren wir wesentliche Grundzüge des fachtheoretischen Diskurses zur Medienpädagogik und Medienkompetenz. Da der Begriff der Medienkompetenz mittlerweile zum Zielwert der Medienpädagogik avanciert ist, lassen sich beide Konzepte kaum unabhängig voneinander diskutieren (Wiedemann 2001, Wunden 2003).⁴ Die außerschulische, computerunterstützte Jugendarbeit muss sich an der handlungspraktischen Umsetzung dieses Zielwertes messen lassen. Da die Medienpädagogik jedoch in besonderer Weise auf solche Wirklichkeitskonstruktionen reagiert, die jenseits der wissenschaftlichen Theoriebildung im Alltagsleben der Menschen erfolgen, gilt es auch diese zu berücksichtigen (Baacke 1997: 5). In dieser Untersuchung sind es in erster Linie die Wirklichkeitskonstruktionen der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen. Somit sind es diese beiden Pole, sowie die entsprechenden Vorgaben der Bremischen Kinder- und Jugendpolitik, die die in Kapitel 8 ausgeführten Implikationen für die Eckpunkte einer Qualifizierungsstrategie rahmen.

Generell wird die Medienpädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften gefasst. Es besteht jedoch nach wie vor erheblicher Klärungsbedarf hinsichtlich einer differenzierten Abgrenzung dieses pädagogischen Teilbereiches gegenüber anderen. Das zeigt sich beispielsweise an der den Gegenstandsbereich begleitenden Professionalisierungsdebatte, die insbesondere durch das Fehlen eines monopolisierten medienpädagogischen Tätigkeitsanspruches erschwert wird.⁵ Dieter Baacke zufolge umfasst Medienpädagogik „alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen, und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen“ (ebd.: 5). Seit Mitte der siebziger Jahre dominieren

⁴ So wird beispielsweise versucht, mittels des Konzeptes der Medienkompetenz die wichtigsten Aufgaben der Medienpädagogik zu fassen und auseinanderzugliedern und diese Aufgaben als Auftrag an die pädagogischen Einrichtungen weiterzugeben (Baacke 1997: 4f).

⁵ Auf die Professionalisierungsdebatte kann hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. für einen aktuellen Überblick Hugger (2001) und Neuß (2003).

handlungs- und interaktionsorientierte Ansätze die Medienpädagogik.⁶ Diese zielen darauf ab, „vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen Lebens- und Handlungszusammenhänge von Heranwachsenden Mediennutzung und Medieneinsatz an den Bedürfnissen und Interessen festzumachen und sie in Bezug auf die soziale Verantwortung dieser Klientel gegenüber zu reflektieren“ (Paus-Haase 2001: 89, vgl. auch Schell 2003: 25ff).⁷

Die handlungsorientierte Medienpädagogik ist vor allem durch Dieter Baacke popularisiert worden (Baacke 1992, 1997). Sie basiert auf der Erfahrungs-, Bedürfnis-, Handlungs-, Kommunikations- und Entwicklungsorientierung der MediennutzerInnen (Baacke 1997: 5). All diesen Orientierungen liegen Wahrnehmungsprozesse zugrunde, denen ein zentraler Stellenwert innerhalb der handlungsorientierten Medienpädagogik zukommt. Sie erschließt die „Verwobenheit von Kommunikation und Handeln, die erst über Kognitionen, Wahrnehmungsprozesse sinnbildend wirkt“ (Baacke 1992: 40, zitiert in Paus-Haase 2001: 97).

Wahrnehmung geht einher mit dem Versuch des Verstehens. Das Verstehen „von Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen und Orientierungen setzt voraus, dass wir die Alltagspraxis, den erlebnismäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennen gelernt haben, in den diese Äußerung hineingehört“ (Bohnsack 2003b: 59f). Auf die Nutzung der digitalen Medien übertragen können wir beispielsweise versuchen, eine im Internet gefundene Geschichte zu verstehen, indem wir u. a. danach fragen, wer die Geschichte geschrieben hat und welche Absicht die AutorIn damit verfolgt. Findet eine solche Auseinandersetzung zwischen PädagogInnen und Jugendlichen statt, so gehen damit Prozesse des Aufeinander-Zugehens, Sich-Austauschens, Einander-Zuhörens und Voneinander-Lernens einher. Auf Seite der PädagogInnen setzt das u. a. Wissen um die Bedeutung der Mediensymbolik und den Umgang von Kindern und Jugendlichen damit voraus, sowie die Kompetenzen jeweils entsprechend zu handeln (Paus-Haase 2001: 99). Dafür scheinen sich im Rahmen der außerschulischen Jugendarbeit unterhaltsam bildende Vorgehensweisen bei denen Spaß und Vergnügen im Vordergrund stehen, besonders anzubieten. Vor diesem Hintergrund sollten insbesondere primär kognitivistisch ausgerichtete, lernzielorientierte Konzepte um eine „auf eine sinnlich umfassende, auch und vor allem die Bedeutung des ‚Anderen der Vernunft‘ erstnehmende, erlebnisorientierte Konzeptbildung“ (ebd.: 99) erweitert werden. Dieses ästhetische Erleben setzt u. a. das Zulassen und die Förderung von Emotionalität, Spontaneität und Selbständigkeit voraus (ebd.: 99). Nach übereinstimmender Literaturlage, so Dichanz, sind solche sinnlich kreativen produktiv ausgerichteten Formen des Lernens für Jugendliche im Umgang mit Medien besonders erfolgversprechend (Dichanz 2001: 80). Auch die kulturelle Medienbildung entspricht dieser Vorstellung (Zacharias 2001). Im praktischen Umgang mit den digitalen Medien gilt es vor allem zu verstehen, dass mediale Realitäten kulturelle Wirklichkeiten konstruieren und kulturelle Konstruktionen mediale Kommunikation in Form und Inhalt realisieren (ebd.: 76). Dabei gilt es Medienkompetenz als „ganzheitlich zukunftsfähige Kompetenz, im Querschnitt von Kultur, Ästhetik und Kunst zu begreifen und aufzuwerten, entsprechend eben der Veränderungen, die sich im gesell-

⁶ Vgl. u. a. Tulodziecki (1997: 70ff) und Schell (2003: 14-25) für einen Überblick wesentlicher medienpädagogischer Entwicklungslinien. Vgl. Hugger (2001: 86-93) für eine Einbettung dieser Entwicklungslinien in ein Konzept medienpädagogischer Professionalität.

⁷ Daneben dominierte eine sozialisatorische Perspektive die konzeptionellen Entwürfe der Medienpädagogik bis zur Mitte der 90er Jahre. Aufgrund der Etablierung von Medienkompetenz als Leitthema gerieten diese Perspektiven jedoch in der zweiten Hälfte der 90er Jahre zunehmend in den Hintergrund (Bader 2001: 363).

schaftlichen System von Kultur – Symbolverhandlung – Medien – Ästhetik – Wahrnehmung aktuell ereignen und ergeben. Medienkompetenz ist dann zentraler Bestandteil einer kulturellen Kompetenz, die den Umgang mit den sich permanent erweiternden digitalen Medienlandschaften zum Paradigma und Präzedenzfall kultureller Bildung allgemein macht“ (ebd.: 68f).

In der Praxis führt „eine handlungsorientierte Medienpädagogik zu Konzepten, die über Rezeptionsorientierung hinausgehen und Kindern und Jugendlichen aktive Medien-partizipation ermöglichen“ (Baacke 1997: 56).⁸ Für die entsprechende handlungsorientierte Praxis sind laut Karl-Hermann Schäfer zwei Schritte zentral. Zum einen gilt es den Umgang mit medientechnischen Geräten zu erlernen, um entsprechende Fertigkeiten als praktische Grundlage für die Bildung von Medienkompetenz zu vermitteln. Damit, so Schäfer, ist auch das übergreifende Ziel der Medienpädagogik benannt. Zum anderen sind hier produktionsorientierte Formen der Medienarbeit angesprochen, die sich deutlich von der rezipientInnenorientierten Form der Medienpädagogik unterscheiden. Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von einer kommunikativen Medienpädagogik (Schäfer 2001: 31f). Deutlich tritt hier ein technisch funktionales Verständnis von Medienpädagogik zu Tage. Die aus einem solchen Verständnis erwachsenen Bemühungen, Medienkompetenz zu vermitteln, bezeichnet Schorb (1999: 391) zu Recht als eingeschränkt, da sie in erster Linie auf die Vermittlung so genannter Bedienkompetenzen abzielen. Dies ist auch auf die bis zum Ende der neunziger Jahre nur eingeschränkt stattgefundenen inhaltliche Auseinandersetzung um die Fortentwicklung entsprechender medienpädagogischer Konzepte in der Jugendarbeit zurück zu führen (Anfang/Pöttinger 1999: 321, Hasebrink 1999: 149). Diese Kompetenzen sind für die Nutzung der digitalen Medien zwar unverzichtbar, sie stellen jedoch nur eine der Voraussetzungen zur Entwicklung von Medienpraxen dar.⁹ Ein solch eingeschränktes Verständnis von Medienkompetenz verstellt den Blick auf Möglichkeiten des sozialen Lernens genauso wie auf Fragen nach Partizipationsmöglichkeiten. Beide Aspekte geraten an den Rand der Medienpädagogik bzw. werden dort gar nicht mehr berücksichtigt (Bader 2001: 357).

Das Dilemma wird deutlich: Medienkompetenz geht mit dem Erwerb sozialer Handlungskompetenzen einher. Eine medientechnische Verengung der Diskussion schränkt den Erwerb sozialer Handlungskompetenzen erheblich ein. Geeigneter scheint die Verwendung eines kommunikationsbezogenen Medienbegriffs mittlerer Reichweite, der die technologischen Werkzeugaspekte mit den soziokulturellen Funktionsaspekten der Mediennutzung verbindet (Groeben 2002a: 14). Medienkompetenz ist also keine isolierbare Einzelkompetenz, sondern integraler Bestandteil allgemeiner Handlungskompetenz. Medienkompetenz als Zielvorstellung der Medienpädagogik ist somit als Teil sozial kognitiver und kultureller Handlungskompetenzen zu verstehen, mit deren Hilfe die Individuen die unterschiedlichen Lebenssituationen ihres Alltages bewältigen (Wiedemann 2001: 20).¹⁰ Entsprechend können die Medienangebote „nach Maßgaben der unterschiedlichen Stufen sozialer Kognition

⁸ Unter Bezug auf das Kinder- und Jugendhilfegesetztes 1991 (vgl. §11, § 13, § 14 SGB VIII) lässt sich, so Inge Bozenhardt (1999: 167), auch ein gesetzlicher Auftrag handlungsorientierter Medienarbeit ableiten.

⁹ Vgl. dazu auch das von Stefan Welling und Andreas Breiter vorgeschlagene Drei-Phasen-Modell unterschiedlicher Vermittlungsformen von Medienkompetenz (Welling/Breiter 2003).

¹⁰ Dem entsprechend kommt auch die Produktion und Rezeption neuer Medien nicht umhin, weiterhin auf die „Erfahrungen mit und Kenntnisse von traditionellen Dramaturgien und narrativen Erzählstrukturen [zurückzugreifen], und auch die virtuell erzeugten Bilderwelten müssen vor den anthropologisch determinierten Wahrnehmungsmustern bestehen können“ (Wiedemann 2001: 31).

verstanden werden, auf denen sich die Subjekte befinden“ (Sutter 1999; Sutter/Charlton 2002).

Problematisch ist auch die pädagogische Unspezifität der Begrifflichkeiten. Diskussionen über Medienkompetenz liefern kaum Hinweise, wie sich die Dimensionierung des Konzeptes praktisch, didaktisch und methodologisch umsetzen und vermitteln lässt (Baacke 1997: 99, Bader 2001: 363). Es gilt somit verstärkt originär pädagogische Fragen in den Blick zu nehmen und dahingehend zu bearbeiten, wie sie in sinnvoller Weise mit geeigneten Medienpraxen verbunden werden können. Aufgrund der raschen und stetigen Veränderungen des Mediensystems ist darauf zu achten, diese Diskussion zukunfts offen zu führen.

Der Begriff der Medienkompetenz fußt auf dem der ‚kommunikativen Kompetenz‘, der Anfang der siebziger Jahre von Baacke in die medienpädagogische Diskussion eingeführt wurde (Baacke 1973). Er dient nach wie vor regelmäßig als Ausgangspunkt der Entwicklung von Medienkompetenzbegriffen innerhalb des deutschen Sprachraums (vgl. exemplarisch Meister 1999 und Groeben 2002a). Danach ist kommunikative Kompetenz „die Fähigkeit des Menschen, potenziell, situations- und aussageadäquate Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an Reize und von ihnen gesteuerte Lernprozesse gebunden zu sein“ (Baacke 1997: 52). Auch Helga Theunert betont die hohe Bedeutung der kommunikativen Kompetenz und weist darauf hin, dass diese als die Fähigkeit an gesellschaftlicher Kommunikation zu partizipieren, das übergreifende Ziel repräsentiert, dem in allen pädagogischen Handlungskontexten Geltung zu verschaffen ist (Theunert 1999: 53). Um Medienkompetenz als Teil oder Zielwert der Medienpädagogik im Kontext von Qualifizierungsangeboten vermitteln zu können ist eine Differenzierung erforderlich, mittels derer das Konzept in handhabbare bzw. vermittelbare Einheiten zerlegt werden kann. Wir greifen dazu auf die Medienkompetenzkonzeption von Norbert Groeben (2002b) zurück. Seine Überlegungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Arbeit von Baacke (vgl. exemplarisch Baacke 1996a und 1997: 96ff) und Gerhard Tulodziecki (1997, 1998) zum Thema). Somit integriert dieses Konzept die zentralen Entwicklungslinien der Medienkompetenzdiskussion. Im Folgenden sind sieben Dimensionen voneinander zu unterscheiden.¹¹ Diese Dimensionen sind nicht immer trennscharf und Überschneidungen daher unvermeidlich.

1. Medienwissen / Medialitätsbewusstsein

Medienwissen und Medialitätsbewusstsein fungieren hier als Einstiegspunkt, da sie die Voraussetzungen für medien spezifische Verarbeitungsmuster darstellen. Das Medialitätsbewusstsein impliziert, dass sich die MediennutzerInnen bewusst machen, dass ihre alltägliche Lebensrealität zu großen Teilen auf medialen Konstruktionen basieren. Dabei ist zwischen Medialität und Realität, Realität und Fiktionalität sowie den Grenzen parasozialer Aspekte der Mediennutzung zu unterscheiden (Groeben 2002b: 166).

Die exakte begriffliche Fassung der Dimension des Medienwissens birgt gewisse Probleme, was auf die Frage nach der erforderlichen Anspruchsgrenze zurückzuführen ist. Über welches Wissen über die Medien, ihre Strukturen, Bedingungen und Wirkungen in der Gesellschaft, was u. a. Kenntnisse über die wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Mediensystems einschließt, sollten beispielsweise Jugendlichen verfügen

¹¹ Groeben bemerkt zu Recht, dass es sich bei dieser Dimensionierung am ehesten um eine stichwortartige Zusammenstellung handelt, deren empirische Operationalisierung noch aussteht (Groeben 2002b: 165).

und welchen Anteil sollen die außerschulischen Jugendeinrichtungen an der Vermittlung dieses Wissens tragen?

Gerade für Heranwachsende sind die inhaltliche Bewertung der Intention von Medieninhalten und das Wissen um Medienwirkungen von besonderer Bedeutung. Bei Baacke findet der Aspekt des Medienwissens seine Entsprechung in der Medienkunde, wobei hier vor allem die informative Dimension der klassischen Wissensbestände angesprochen ist (Baacke 1997: 99). Tulodziecki zielt vor allem auf das Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen (Tulodziecki 1997: 193ff). Das umfasst u. a. die Aufarbeitung medienbedingter Emotionen, medienvermittelter Vorstellungen und Verhaltensorientierungen. Das kann z. B. im Zuge der Auseinandersetzung um einen Film aus dem so genannten ‚Gangster-Milieu‘ erfolgen.

2. Medienspezifische Rezeptionsmuster

Medienwissen und das Medialitätsbewusstsein legen die Voraussetzungen zur Enaktierung medienspezifischer Verarbeitungsmuster. Damit sind sowohl eher technisch instrumentelle Fähigkeiten wie auch komplexe (vor allem kognitive) Verarbeitungsschemata angesprochen. Generell ist damit die Fähigkeit beschrieben, „sowohl zu unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien als auch innerhalb eines Mediums [zu gelangen]“ (Groeben 2002b: 169). Angesprochen ist damit beispielsweise die Fähigkeit, zunächst mit Hilfe eines Internetbrowsers nach Informationen zu suchen um dann anhand des Suchergebnisses unterschiedliche Informations- und Unterhaltungsstrukturen voneinander zu unterscheiden.

Bezug nehmend auf Baacke ist in diesem Zusammenhang auf die instrumentell qualifikatorische Dimension dessen, was er Medienkunde nennt, und die rezeptive Ebene der Mediennutzung zu verweisen (Baacke 1997: 99). Tulodziecki betont die Fähigkeit, verschiedene Darstellungsformen zu unterscheiden und Gestaltungstechniken erkennen und einschätzen zu können (Tulodziecki 1997: 176).

3. Medienbezogene Genussfähigkeit

Insbesondere für die offene Jugendarbeit mit ihrer Freiwilligkeit der Teilnahme kann das genussvolle Erleben der Mediennutzung kaum hoch genug eingeschätzt werden, wenn es um Initiierung und Entwicklung von Medienpraxen geht (Groeben 2002b: 170-172). In einer lange Zeit vor allem auf Kritikfähigkeit ausgerichteten Medienerziehung hat dieser Aspekt, wenn überhaupt, nur ein Schattendasein geführt. So wird er z. B. weder bei Baacke noch bei Tulodziecki als separater Aspekt thematisiert. Es scheint erheblicher ‚Nachholbedarf‘ zu bestehen, wenn, so Groeben, die stärkere Berücksichtigung von Unterhaltungsbedürfnissen und die mit ihnen einhergehende Genussfähigkeit den Wechsel von ideologie- und medienkritischen Erziehungsrichtungen hin zu stärker funktions- sowie handlungs- und interaktionsorientierten Modellen der Medienpädagogik befördern soll (Groeben 2002b: 171). Hier bestehen vielfältige Berührungspunkte, insbesondere zum Modell der kulturellen Medienbildung. Einer solchen Anbindung kommt außerdem zugute, dass die Verbreitung des Computers in den unterschiedlichen Bildungsbereichen bislang tendenziell von einer kultur-optimistischen Position getragen wird.

4. Medienbezogene Kritikfähigkeit

Medienbezogene Kritikfähigkeit bildet den Kernbereich der meisten Medienkompetenzkonzeptionen. Die damit assoziierten kognitiven Analyse- und Bewertungsfähigkeiten zielen vor allem darauf ab, Medieninhalte bewerten und geeignete Inhalte für die weitere Nutzung auswählen zu können (ebd.: 172). Die Überschneidungen mit der ersten Dimension liegen auf der Hand. Die medienbezogene Kritikfähigkeit basiert u. a. auf einer außerordentlich umfangreichen Fülle von differenzierenden Spezifizierungen und Konkretisierungen. Diese gilt es parallel zum medialen Wandel entwicklungs-dynamisch offen zu halten, um ihre Weiterentwicklung zu ermöglichen (ebd.: 173). Kritikfähigkeit setzt voraus, dass die in den Medieninhalten enthaltenen Positionen und Bewertungen erkannt und mit den eigenen Überzeugungen und Bewertungen verglichen werden können, um auf dieser Basis die eigene Einstellung beizubehalten oder zu verändern.

In der Arbeit von Tulodziecki findet die Dimension der Medienkritik ihre Würdigung in den bereits unter Punkt 2 angesprochenen Kriterien, die dem Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen zu Grunde gelegt werden. Baacke zufolge umschließt der Aspekt der Medienkritik insbesondere die Fähigkeiten, problematische gesellschaftliche Prozesse angemessen zu erfassen, dieses Wissen auf sich beziehen zu können und schließlich das analytische Denken und den reflexiven Rückbezug sozial verantwortet abzustimmen und zu definieren (Baacke 1996b: 8, vgl. auch Baacke 1997: 98).

5. Selektion / Kombination von Mediennutzung

Mit der Selektions- bzw. Kombinationskompetenz ist die Fähigkeit angesprochen, aus der Vielfalt der vorhandenen Medienangebote die für die Bearbeitung der verfolgten Absicht adäquaten, auszuwählen. Entsprechende Orientierungskompetenzen gewinnen vor dem Hintergrund der zunehmenden Konvergenz der unterschiedlichen Medien stetig an Bedeutung (Groeben 2002b: 175f). So besteht beispielsweise mittlerweile bei vielen Fernsehsendungen die Möglichkeit ein begleitendes Internetangebot zu nutzen. Bei Baacke ist die Selektionskompetenz ein eher impliziter Bestandteil der informativen Dimension der Medienkunde, die auch die Fähigkeit einschließt, zwischen verschiedenen Medienangeboten auszuwählen, etc. (Baacke 1997: 99). Tulodziecki konzentriert sich auf das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten und unterscheidet zwischen der überlegten Auswahl von Medienangeboten, dem Erfahren von Alternativen zum Medienkonsum und dem Entscheiden von Konfliktfällen (Tulodziecki 1997: 143ff). Diese Vorgaben sind medienkritischer Natur.

6. (Produktive) Partizipationsmuster

Groeben spricht hier zunächst den generellen Handlungsaspekt im Umgang mit den digitalen Medien an, verweist dann aber auch auf die wachsende Bedeutung „selbst hergestellter oder bearbeiteter Medienprodukte sowohl im Freizeit- als auch im Berufssektor“ (Groeben 2002b: 177). In der außerschulischen Jugendarbeit wird solchen Medienpraxen, die darauf abzielen, Jugendlichen verbesserte Beteiligungs- bzw. Partizipationsformen zu ermöglichen, besondere Bedeutung eingeräumt. Kinder und Jugendliche sollen so ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse unter Nutzung der digitalen Medien artikulieren und nach außen tragen können. Sie werden nicht auf die Rolle von RezipientInnen des bestehenden medial vermittelten gesellschaftlichen Diskurses festgelegt, sondern können, zumindest prinzipiell, selber etwas

zur Entwicklung entsprechender Diskurse beitragen. Tulodziecki spricht hier von der Dimension des eigenen Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen (Tulodziecki 1997: 155). Auch Baacke verwendet den Begriff der Mediengestaltung. Diese ist sowohl als innovativ als auch als kreativ zu begreifen. Der innovative Aspekt zielt auf Veränderungen und Weiterentwicklungen innerhalb seiner angelegten Logik. Kreativ ist die Gestaltung in ihrer Betonung verschiedener ästhetischer Möglichkeiten und dem Überschreiten der Grenzen von Kommunikationsroutinen (Baacke 1997: 99). Damit ist gleichzeitig das vielleicht wichtigste Ziel der medienpädagogischen Arbeit in der außerschulischen Jugendarbeit benannt.

7. Anschlusskommunikation

Anschlusskommunikation umfasst die Kommunikationen „die außerhalb der medienspezifischen bzw. medienbezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen. [...] [Es geht vor allem darum], dass erst durch die Kommunikation (zumeist im Elternhaus, aber gegebenenfalls auch in der Peer group und in der Schule) die Kinder und Jugendlichen solche Teildimensionen wie medienbezogene Kritik- und Genussfähigkeit entwickeln können“ (Groeben 2002b: 178). Gleichzeitig bildet Anschlusskommunikation, so Groeben weiter, jene Teildimension von Medienkompetenz, „die für den je aktuellen Verarbeitungsprozess von Medienangeboten prozessual am Schluss steht und zugleich strukturell die Voraussetzungen qua Ermöglichungsgrund für die ontogenetische Entwicklung der übrigen Teildimensionen des Konstrukts *Medienkompetenz* darstellt“ (ebd.: 179).

Unabhängig davon, dass für viele Jugendliche mit zunehmenden Alter verstärkt die Peer-group Gleichaltriger denn die eigenen Eltern den primären Rahmen für die kommunikative Bearbeitung der unterschiedlichen Aspekte der Mediennutzung bereitstellt, ist der von Groeben betonte Wichtigkeit der Anschlusskommunikation zuzustimmen. Das gilt in besonderer Weise, wenn die PädagogInnen mit den Jugendlichen ‚ins Gespräch kommen‘, sprich die Medienpraxis der Jugendlichen zum Gegenstand pädagogisch geleiteter Interaktion wird. Hier wird erneut deutlich, dass die Enaktierung von Medienpraxen nicht unabhängig von den sonstigen sozialen Praxen der Jugendlichen gedacht werden kann.

Wir halten fest, dass Medienkompetenz als Zielvorstellung der Medienpädagogik vor dem Hintergrund ihrer erforderlichen generellen pädagogischen Einbettung als Teil sozial-kognitiver und kultureller Handlungskompetenzen zu verstehen ist. Diese Kompetenzen sollen die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, die unterschiedlichen Lebenssituationen ihres Alltages erfolgreich zu bewältigen. Man kann auch von den „normativen Zielimplikationen“ (ebd.: 180) des Konzeptes sprechen. Gemeint ist damit, dass es sich dabei um Vorgaben handelt, die auf breiter Basis Anerkennung gefunden haben und die es im Rahmen geeigneter medienpädagogischer Angebote umzusetzen gilt. Die Diskussion um die Zielwerte der Medienkompetenz ist dynamisch und an die gesamtgesellschaftliche Entwicklung anzupassen. Dabei ist u. a. auf die Entstehungsdynamik neuer medientechnischer Entwicklungen zu verweisen, die es u. U. aufzugreifen gilt. Ein solcher Aufgriff darf aber nicht zu einer technisch funktionalen Verengung der Diskussion führen. Aufgrund entsprechender Tendenzen und bestehender Entwicklungsdefizite ist die inhaltliche Auseinandersetzung um die Fortentwicklung medienpädagogischer Konzepte in der Jugendarbeit fortzuführen.

4. Theorie und Methodologie der Studie

Die empirisch fundierte Auseinandersetzung mit den Anforderungen medienpädagogischer Qualifizierungsangebote für die Unterbreitung entsprechender Angebote im Kontext der computerunterstützten Jugendarbeit führt ein Schattendasein. Der forschungstheoretische Diskurs kommt regelmäßig ohne die Einbeziehung der handelnden Subjekte im Feld aus (vgl. z. B. Anfang/Pöttinger 1999, Fussmann 2001). Qualitative Untersuchungen, die das handlungspraktische bzw. praxisrelevante Wissen der ‚Beforschten‘ zum Zentrum ihrer Auseinandersetzung machen, sind die Ausnahme (vgl. z. B. Niesyto 2000). Damit ist eine forschungspraktische Leerstelle aufgezeigt, die es zu schließen gilt, denn die Anforderungen an die medienpädagogische Qualifizierung sind nicht von der Praxis der Akteure zu trennen.

Zur Rekonstruktion dieser Praxis eignet sich die dokumentarische Methode im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung. Dabei geht es vor allem um die Rekonstruktion der der Untersuchung zugrunde liegenden Forschungspraxis „im Sinne einer Beantwortung von Fragen, die sich im Zuge derartiger Rekonstruktionen dem Forscher stellen“ (Bohnsack 2003b: 10). Damit ist die Methode prinzipiell geeignet, Probleme zu erkennen und zu benennen, die den ForscherInnen zunächst verborgen sind. Die Theorie- und Typenbildung der dokumentarischen Methode basiert „auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist“ (ebd.: 10). Die erforderliche Datenerhebung erfolgt vor allem mittels Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung und narrativen Interviews.¹²

Im Zentrum der methodischen Vorgehensweise steht das der Handlungspraxis zugrunde liegende Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn in unterschiedlichen Erfahrungsräumen strukturiert. Dabei ist grundlegend zu unterscheiden zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen bzw. Erfahrungen. Das kommunikative Wissen basiert u. a. auf Verständigungsprozessen im Verlauf intendierter Handlungen (z. B. die Frage danach, ob man ein Fortbildungsangebot als nützlich erachtet hat). Der methodische Zugang zu diesem Wissen mittels standardisierter Methoden (z. B. Fragebogenerhebungen) ist relativ unproblematisch. Die handlungsleitenden Orientierungen der Entscheidung zur Teilnahme an besagtem Fortbildungsangebot lassen sich so jedoch nicht erschließen. Dazu sind das konjunktive Wissen bzw. die konjunktiven Erfahrungen in den Fokus des Forschungsinteresses zu rücken.¹³ Man kann in diesem Kontext auch von einem Wechsel von den *Was*- zu den *Wie*-Fragen sprechen. Was dokumentiert sich, in dem, *wie* etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis?

¹² Vgl. für einen umfassenden Überblick über theoretischen Hintergrund und Forschungspraxis der dokumentarischen Methode im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung insbesondere Bohnsack (2003b), für eine prägnante Einführung in Verwendung und Auswertung von Gruppendiskussionen Loos/Schäffer (2001).

¹³ Ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen zwei Menschen zeichnet sich i. d. R. dadurch aus, dass beide über einen auf der vorsprachlichen Ebene angesiedelten gemeinsamen Pool verfügen, der u. a. gefüllt ist mit Gesten, Körperhaltungen und vor allem in geteilten ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen, in denen sich entsprechende ‚Grundintentionen‘ und ‚Gestaltungsprinzipien‘ manifestieren.¹³ Neben dieser, quasi kleinsten Einheit eines geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes konstituiert auch die gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen wie sie sich z. B. durch das gemeinsame Leben in einem Stadtteil ergeben, einen konjunktiven Erfahrungsraum der daran beteiligten Subjekte „auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten“ (Bohnsack, 2003b: 62).

Die den handlungsleitenden Motiven zugrunde liegenden Orientierungen, Haltungen und Dispositionen werden auf dem Wege habituellen Handelns innerhalb so genannter konjunktiver Erfahrungsräume gebildet.¹⁴ Man kann auch von Milieus sprechen, die sich im Verlauf der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis bilden. Die Angehörigen eines Milieus verstehen sich im Medium des Selbstverständlichen. Dabei bedienen sie sich so genannter konjunktiver Begrifflichkeiten, die in ihrem umfassenden Gehalt nur denjenigen verständlich sind, die den Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang, aus dem die Begrifflichkeiten stammen, kollektivbiographisch teilen, d. h. diese Begrifflichkeiten sind indexial. Die Milieus sind untrennbar mit den in diesen Erfahrungsräumen hervortretenden Praxen verbunden und werden von diesen begründet (Schäffer 2003: 27, 84ff). Es sind die Gemeinsamkeiten des Schicksals des biographischen Erlebens oder der Sozialisationsgeschichte aber auch strukturidentische Erlebnisse, die die Milieugehörigen miteinander verbinden.¹⁵

Die bisher beschriebenen Beziehungen sind in ihrer überwiegenden Mehrzahl kollektiv, d. h. sie vollziehen sich im gemeinsamen Handeln mit anderen. Im Sinne Bohnsacks bedeutet kollektiv, „dass wir gemeinsam mit jenen, mit denen wir durch gleiche oder ähnliche Erfahrungen, durch Gemeinsamkeiten der Lebensgeschichte verbunden sind, uns in der für unseren Erfahrungsraum, unserem Milieu konstitutiven Sprache mit den ‚objektiven‘ Begebenheiten auseinandersetzen“ (Bohnsack 2003b: 114). Dem trägt die dokumentarische Methode durch den Einsatz von Gruppendiskussionen Rechnung. Anders als in individuierenden Verfahren, wo Einzelpersonen befragt und der kollektive Zusammenhang erst nachträglich hergestellt wird, steht bei der Interpretation von Gruppendiskussionen von Anfang an das Kollektiv im Zentrum der Analyse.

Auf die konjunktiven Erfahrungen der Gruppe besteht kein unmittelbarer Zugriff, da das mit ihnen einhergehende alltagspraktische Wissen implizit ist und sich insbesondere in der Metaphorik der Beschreibungen und Erzählungen der Erforschten verbirgt. Dieses Wissen ist zunächst an eine milieuinterne, konjunktive Verständigung gebunden. Mittels der dokumentarischen Methode lässt sich an dieser Stelle ein Zugang zum „konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen“ (Bohnsack, u. a. 2001: 14) erschließen. Dabei geht es primär um die Unterscheidung zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. Die Orientierungsschemata umfassen institutionalisierte und damit normierte Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne (z. B. verbindliche Projektziele). Die reflektierende Interpretation als zentraler Bestandteil der Methode zielt vor allem auf die Rekonstruktion und die Exemplifizierung des Orientierungsrahmens oder Habitus, innerhalb dessen ein bestimmtes Thema (z. B. der Umgang mit Computerspielen) abgehandelt wird (Bohnsack 2003b: 135). Die Orientierungsschemata (z. B. jugendschutzrechtliche Vorgaben) gewinnen ihre handlungspraktische Relevanz im Kontext der Orientierungsrahmen, die aus den milieuspezifischen Bindungen der Akteure resultieren. Diese „Orientierungsrahmen im Sinne habitualisierter Wissensbestände [bilden sich] dort heraus, wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d.h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben [...] werden“

¹⁴ Habituelles Handeln vollzieht sich auf alltäglicher Grundlage, ohne dass sich unmittelbar dazu ein beschreibbares Motiv angeben ließe (Ich tue dies weil...). Im Modell des habituellen Handelns entstehen die handlungsleitenden Orientierungsrahmen in einem Zusammenspiel von geschlechts-, milieu-, generations- und bildungsspezifischen konjunktiven Erfahrungen (vgl. dazu grundlegende (Bohnsack 1989))

¹⁵ Dabei handelt es sich um eine gemeinsame ‚Erlebnisschichtung‘ innerhalb gruppenhafter Milieus als spezifischer Ausprägung konjunktiver Erfahrungsräume (Bohnsack 2003b: 112).

(Bohnsack 2003a: 132). Die Rekonstruktion des medienpädagogischen Orientierungsrahmens der MitarbeiterInnen vor allem der außerschulischen Jugendeinrichtungen steht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung.

Oben haben wir bereits das Problem des indexialen Gehalts der von den Erforschten gemachten Äußerungen angesprochen. Entscheidend für dessen Erschließung ist, dass dem Rahmen und der Selektivität (die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) eine Gruppe Alternativen wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwandt werden gegenüber gestellt werden (Bohnsack 2003b: 136). Diese Vergleichsgruppenbildung bzw. komparative Analyse ist zentral für das rekonstruktive Verfahren (Bohnsack 1989: 346). Denn erst durch den Kontrast in Gemeinsamkeiten, d. h. der Vergleich von Gruppen, die sich vor ein gemeinsames entwicklungstypisches Problem gestellt sehen, werden im Zuge der unterschiedlichen Strategien der Problembewältigung milieutypische Unterschiede oder Kontraste sichtbar.

Negative und positive Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotenziale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe, die auch deren Rahmen konstituieren. Mit dem Begriff der Enaktierung wird die Überführung biografischer Orientierungen bzw. Entwürfe in konkrete Handlungspraxis beschrieben. Neben dem fallübergreifenden stützen wir uns auf den fallinternen Vergleich, der durch das Gerüst der jeweiligen Rahmenkomponenten strukturiert wird. Die in die Gruppendiskussion eingebetteten Diskurse bestehen aus unterschiedlichen übereinandergelagerten Erfahrungsräumen (z.B. milieu- und geschlechtsspezifisch), in denen unterschiedliche ineinander geschachtelte Orientierungsfiguren zu finden sind. Indem man die jeweiligen Fälle vor dem Gegenhorizont anderer Fälle in ihre Bedeutungsschichten zerlegt, gelangt man zur Typenbildung [Bohnsack, 2003 #2292: 141ff]. Aufgrund der zeitlichen Restriktionen des Forschungsprozesses ist im Verlauf der vorliegenden Untersuchung keine vollständige Typenbildung möglich, wohl aber können erste Eckpunkte einer solchen Typologie herausgearbeitet werden.

Kurzporträt des Samples

In der Zeit zwischen Ende Juni und Mitte Juli 2003 wurden vier Gruppendiskussionen mit verschiedenen Gruppen geführt. Insgesamt waren an den Diskussionen 20 Personen beteiligt, 15 Frauen und fünf Männer.¹⁶ Das Alter der TeilnehmerInnen bewegt sich zwischen Ende 20/Anfang 30 und Ende 50. Die Mehrzahl verfügt über eine pädagogische Ausbildung, bis auf zwei arbeiten alle direkt mit Jugendlichen. Nach einer kurzen Vorstellung des Projektes und seiner Ziele (vgl. Kap. 2) wurden die TeilnehmerInnen gebeten, über ihre bisherigen Erfahrungen aus der computerunterstützten Jugendarbeit zu berichten.

Drei Gruppendiskussionen zeichnen sich durch umfassende Selbstläufigkeit aus. So diskutiert z. B. die Gruppe *Erdbeere* im Anschluss an die Eingangsfragestellung über eine halbe Stunde ohne Intervention der Diskussionsleitung miteinander. Als einzige besteht diese Gruppe nur aus Frauen, die sich alle mehr oder weniger gut durch gemeinsame Projektarbeit

¹⁶ Der deutliche Überhang von Diskussionsteilnehmerinnen wirft die Frage nach einem möglichen ‚Gender-Bias‘ der Untersuchung auf. Es liegen keine Zahlen über den Anteil von Frauen und Männern an der Gesamtheit der MitarbeiterInnen der Bremer Jugendeinrichtungen vor. Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass der Anteil der Frauen den der Männer übersteigt auch wenn er nicht dem hier vorliegenden Verhältnis von drei zu eins entspricht. Im Zuge weiterer Untersuchungen liegt daher die besondere Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bereich der medienpädagogischen Qualifizierung nahe.

und fachlichen Austausch kennen. In der Gruppe *Birne* kannten sich einige TeilnehmerInnen, da sie aus dem gleichen Stadtteil kamen. In dieser Gruppe befand sich ein Mann. Die Gruppe *Apfel* unterscheidet sich insofern von den anderen Gruppen, dass drei der TeilnehmerInnen auch mit Fragen der medienpädagogischen Qualifizierung befasst sind. Auch diese Personen kannten sich bereits aus verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Die Diskussion mit der Gruppe *Orange* ist nur eingeschränkt selbstläufig, immer wieder bedurfte es entsprechender Nachfragen, um die Diskussion fortzuführen. In wie weit sich dort die TeilnehmerInnen kannten, entzieht sich unserer Kenntnis, die Diskussion selbst gibt darauf keine Hinweise.

Die Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit dem Einsatz der digitalen Medien im Kontext ihrer Arbeit sind sehr unterschiedlich. Während einige bereits seit mehreren Jahren mit diesen Medien arbeiten, stehen andere mehr oder weniger am Beginn dieser Arbeit. Entsprechend unterschiedlich fällt auch die Selbsteinschätzung der bisherigen Erfahrungen mittels eines kleinen Fragebogens aus, die von ‚gering‘ bis ‚umfangreich‘ reicht. Keine/r der TeilnehmerInnen gab an, über ‚keine‘ oder ‚sehr umfangreiche‘ Kenntnisse zu verfügen.

5. Die Medienpraxis in den Jugendeinrichtungen

Angebote zur medienpädagogischen Qualifizierung dienen primär einer Verbesserung der medienpädagogischen Praxis der MitarbeiterInnen in den Jugendeinrichtungen. Diese Praxis vollzieht sich innerhalb des offenen Bereichs, der regelmäßig auch als ‚offene Tür‘ bezeichnet wird, sowie in Kursen und in Projekten. Das Handeln der Jugendlichen mit den digitalen Medien bildet die wesentliche Grundlage der Wahrnehmung und Einschätzung dieser Praxen durch die MitarbeiterInnen, die wiederum ihre handlungspraktische Entsprechung in deren eigenen Medienpraxen finden.

Seit Mitte der neunziger Jahre werden in Bremen verstärkt computerunterstützte Angebote für Jugendliche gemacht. In mehr als der Hälfte der Jugendeinrichtungen und in immer mehr Kindeinrichtungen (hier vor allem die Kindertagesstätten) können die jungen BesucherInnen Medienpraxen entwickeln. Vor allem durch Chatten und das Spielen von Computerspielen finden Jugendliche einen niedrighschwelligem Zugang zu den digitalen Medien. Durch den Erwerb von Computer- und Internetführerscheinen und/oder durch die Teilnahme an Projekten (Homepageworkshops, Chatnächte, Foto-Love-Stories,..) können die Jugendlichen Kompetenzen, wie wir sie in Kapitel 3 diskutiert haben, erwerben. Die ersten Bremer ‚Space-Days‘ lieferten eine eindrucksvolle Demonstration der Vielfalt dieser Medienpraxen.¹⁷ Regelmäßig nutzen SchülerInnen die in den Einrichtungen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, um Hausaufgaben zu erledigen bzw. werden die Computer im Zuge der pädagogisch begleiteten Hausaufgabenhilfe genutzt. Bewerbungstrainings und Angebote zur Entwicklung der (berufs-)biografischen Orientierung runden diese Angebote ab.

Obwohl einiges erreicht wurde, wird die Entwicklung und Durchführung computerunterstützter Angebote von verschiedenen Schwierigkeiten begleitet. Gerade für MitarbeiterInnen, die sich am Anfang ihrer medienpädagogischen Praxis befinden, stellt diese Arbeit eine erhebliche Herausforderung dar. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Rekonstruktion von Problemen und Schwierigkeiten, die der Enaktierung medienpädagogischer Praxis im Wege stehen. Nachdem wir die Voraussetzungen der offenen Nutzung als Einstieg in die computerunterstützte Jugendarbeit diskutiert haben, rekonstruieren wir zentrale Problembereiche, die sich aus dem handlungspraktischen Umgang mit und der reflexiven Bearbeitung zentraler Medienpraxen der Jugendlichen ergeben. Dasselbe gilt für die Auseinandersetzung mit Kursen und Projekten als primäre Umsetzungsformen strukturierter medienpädagogischer Angebote. Das Spannungsfeld zwischen Produkt- und Prozessorientierung ist eine weitere Herausforderung der computerunterstützten Jugendarbeit (vgl. Kap. 5.5). Intergenerationelle Bildungsprozesse stehen im Zentrum der Verständigung zwischen den MitarbeiterInnen der Einrichtungen und den jungen BesucherInnen. Die Skizzierung zentraler struktureller Probleme schließt die Auseinandersetzung ab.

5.1 Die offene Nutzung und ihre Voraussetzungen

Die offene Nutzung, ist die niedrighschwelligste und wahrscheinlich am weitesten verbreitete Angebotsform in der außerschulischen Jugendarbeit. Die Jugendlichen kommen und gehen

¹⁷ Vgl. dazu die Internetseiten unter <http://www.space-days.de>, die von einem 15-jährigen programmiert wurden, der sich darüber hinaus auch in einer Jugendeinrichtung um die Wartung der dortigen Computer kümmert.

wann sie wollen, strukturierte Angebote finden kaum statt. Die anwesenden MitarbeiterInnen, ermöglichen Aktivitäten (z. B. Sportgeräte ausgeben, Räume öffnen), stehen den BesucherInnen im Rahmen der personellen Möglichkeiten für Gespräche zur Verfügung und achten auf die Einhaltung der ‚Hausordnung‘. Im Unterschied zum allgemeinen offenen Bereich ist die Nutzung der Computer in fast allen Einrichtungen an Voraussetzungen gebunden. Dazu gehören die Unterzeichnung einer Nutzungsvereinbarung, der Erwerb eines PC- und/oder Internetführerscheins und die Entrichtung von Nutzungsgebühren.

Die Nutzungsvereinbarung

Mit Unterzeichnung einer Nutzungsvereinbarung soll zunächst sichergestellt werden, dass die Jugendlichen mit den jeweiligen Nutzungsregeln vertraut sind (z. B. dass sie keine Internetseiten mit pornografischen Inhalten aufrufen dürfen). Häufig müssen auch die Eltern mit ihrer Unterschrift der Vereinbarung der Nutzung zustimmen. Damit versuchen sich die MitarbeiterInnen gegen Missbrauch der Computer abzusichern bzw. ihre Haftung für kriminalisierungsfähiges Handeln der Jugendlichen am Computer (z. B. Raubkopieren urheberrechtlich geschützter Tonträger) auszuschließen.

Die Auseinandersetzung innerhalb der Einrichtungen über die Notwendigkeit einer Nutzungsvereinbarung ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Für eine Kollegin eröffnete sich die Problematik beispielsweise erstmals im Verlauf der Gruppendiskussion. In vielen Fällen scheint Verunsicherung darüber zu bestehen, ob Nutzungsvereinbarungen mit den Jugendlichen geschlossen werden sollen oder müssen. Eine entsprechende vom *ServiceBureau Internationale Jugendkontakte* (im Folgenden kurz *ServiceBureau*) angebotene Fortbildung wurde von einigen der DiskussionsteilnehmerInnen begrüßt und hat in mindestens einem Fall den Ausschlag gegeben, sich eingehender mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Der Computer- und / oder Internetführerschein

Neben der Unterzeichnung einer Nutzungsvereinbarung müssen die Jugendlichen regelmäßig einen Computer- bzw. Internetführerschein erwerben, um die digitalen Medien nutzen zu dürfen. Damit werden im Wesentlichen drei Ziele verfolgt:

- Akzeptanz der Nutzungsregeln verstärken (s. o.),
- Fehlbedienung der Computer verringern, um die Funktionsfähigkeit und Lebensdauer der Hardware zu verbessern,
- Vermittlung von Kompetenzen, von denen angenommen wird, dass sie für die Nutzung der Computer und des Internets benötigt werden.

In manchen Einrichtungen werden Kurse zum Erwerb von Computer- und Internetführerschein getrennt voneinander durchgeführt. In vielen Fällen umfasst der Internetführerschein auch eine Einführung in die grundlegende Handhabung des Computers, daher beschränken wir uns in der folgenden Betrachtung auf letzteren. Die inhaltlichen Anforderungen des Führerscheins und deren Integration in ein Kursangebot variieren zwischen den Einrichtungen. Kurse dauern in der Regel zwischen zwei bis zehn Stunden. In den letzten Monaten wurden die Bemühungen verstärkt, um zu einer einrichtungsübergreifenden Lösung zu gelangen. Das Vorhaben, einen bremenweiten Internetführerschein zu installieren, wird von dem Wunsch getragen, eine institutionell unabhängige Zugangsberechtigung zu schaffen,

und eine anerkannte und zertifizierte Qualifikation anzubieten. Vorbild dieser Bestrebungen ist u. a. der in Berlin entwickelte Computerführerschein „Compass“.¹⁸

Aus Gesprächen mit MitarbeiterInnen von Jugendeinrichtungen wissen wir, dass der Internetführerschein für manche Jugendliche den Charakter einer Gratifikation hat, gerade wenn nach bestandener ‚Prüfung‘, ein ‚echter‘ Führerschein mit Foto und Laminierung ausgestellt wird und vielleicht noch eine Limonade ausgegeben wird. Der Führerschein kann aber auch eine Hürde auf dem Weg zur Enaktierung von Medienpraxen sein. Vor dem Hintergrund ihrer häufig negativen Erfahrung mit schulischen Prüfungssituationen haben die Jugendlichen Angst auch den Internetführerschein nicht zu bestehen. Es ist Aufgabe der PädagogInnen, allen Jugendlichen den Erwerb eines Internetführscheins zu ermöglichen, damit sie in den Einrichtungen Medienpraxen entwickeln können.

Nutzungsgebühren

In den meisten Einrichtungen können die Jugendlichen Computer ohne Netzanbindung unentgeltlich nutzen. Einige Häuser erheben hingegen für die Internetnutzung Gebühren, um zumindest einen kleinen Teil der Kosten dieses Angebots, für das regelmäßig keine zusätzlichen Haushaltsmittel zur Verfügung stehen, zu kompensieren. Freistunden lassen sich als Gratifikationen in der pädagogische Arbeit nutzen. Nutzungsgebühren müssen erschwinglich sein, um niemanden aus ökonomischen Gründen von der Internetnutzung auszuschließen.

5.2 Die Medienpraxen der Jugendlichen aus Sicht der MitarbeiterInnen

Die Wahrnehmung und Bewertung der Medienpraxen der Jugendlichen durch die MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen prägt deren medienpädagogisches Handeln maßgeblich. So bleiben z. B. die mit einem Projekt gemachten Erfahrungen nicht ohne Einfluss auf die Durchführung weiterer Projekte. Die Auseinandersetzung mit den Medienpraxen der Jugendlichen durch die PädagogInnen fällt auf, dass diese Erzählungen regelmäßig von einer defizitären Beschreibung der jugendlichen Handlungspraxen bzw. Unverständnis gegenüber diesen Praxen geprägt sind (5.2.1). Die mit diesem Phänomen einhergehende eingeschränkte Lebensweltorientierung, verbunden mit einer limitierten Perspektivenübernahme diskutieren wir am Beispiel zweier der wohl bei Jugendlichen populärsten Praxen: Chatten und Computerspiele (5.2.2 und 5.2.3). Biografische Diskontinuitäten sind geeignet, die Entwicklung von Medienpraxen periodisch einzuschränken. Gleichzeitig können die Medien beim Eintritt in die diesen Prozess beendende Re-Orientierungsphase unterstützend eingesetzt werden (5.2.4). Anhand der Nutzung der digitalen Medien in Verwendungskontexten, die sich stark an schulisch-curricularen, eher formalisierten Lernformen orientieren, markieren wir die Grenzen einer solchen Medienpädagogik in außerschulischen Nutzungskontexten (5.2.5).

¹⁸ Vgl. auch Lischke (2003) und <http://www.compass-berlin.de>. Im Bereich der schulischen ‚Benachteiligtenförderung‘ liegen bereits Erfahrungen zur Integration eines übergreifenden Internetzertifikats vor. Die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzbarmachung dieser Konzepte für die außerschulische Jugendarbeit sind noch zu klären.

5.2.1 Die Medienpraxen der Jugendlichen im Spiegelbild einer eingeschränkten Lebensweltorientierung der PädagogInnen

Seit den neunziger Jahren wird die Jugendarbeit vom Konzept der lebensweltorientierten sozialen Arbeit geleitet (Bader 2001: 361f). Die Lebenswelt beschreibt die aus Wissen, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten konstituierte reale Umwelt. Dieser Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation vollziehen, repräsentiert „als Bewusstseinsstruktur, die die Subjekte in Sozialisationsprozessen ausbilden, all das Wissen, das die aktive Teilnahme am Alltag und der sozialen Umwelt ermöglicht“ (Theunert/Eggert 2003: 5). Im Allgemeinen zeichnet sich eine lebensweltorientierte Jugendarbeit durch einen hohen Situationsbezug der Arbeit aus, die ihren Ausgang nimmt bei den gegebenen Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern der Jugendlichen.

Diese ergeben sich u. a. aus dem Versuch einer ganzheitlichen Wahrnehmung der im Alltag erfahrenen Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten (Thiersch 1992). In einer Gesellschaft, die zunehmend vom Mediengebrauch und von den durch die Medien bereitgestellten Orientierungs- und Interpretationsvorgaben geprägt wird, wird das Medienhandeln zu einem integralen Bestandteil des Sinnzusammenhangs Lebenswelt. Die ihr zugrunde liegenden Handlungen entfalten sich immer häufiger auch in so genannten virtuellen Welten. Dabei ist Theunert und Eggert zuzustimmen, dass die Lebenswelt den Interpretations- und Handlungsrahmen für die virtuellen Kommunikations- und Interaktionsräume bereithält und diese aber umgekehrt auch Bedeutungen für die reale Welt haben (Theunert/Eggert 2003: 10).

Die Beschreibungen der Medienpraxen der Jugendlichen durch die MitarbeiterInnen betonen regelmäßig Defizite der Jugendlichen. Danach verfügen sie beispielsweise über geringe Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien, zeigen wenig Neugier hinsichtlich der Entdeckung neuer Nutzungsformen und beschränken sich auf wenige, in ihrer Enaktierung als relativ anspruchslos bewertete Praxen. Anhand der Erzählung von *Bm*, der als Sozialpädagoge ein Jugendangebot betreut, lässt sich diese Wahrnehmung exemplarisch darstellen (*Orange*, Passage: Dann sinkt der eigene Anspruch gewaltig).

Bm: Äh, ich hab noch die Feststellung, ähm, bei uns, äh, dass, ähm, die meisten mit dem Computer prinzipiell überfordert sind. Was sie können sind äh regelmäßige Abläufe wie Chatten. Also, sie wissen welche Seite sie angeben müssen, ähm. Wenn sie dann aber eben, wie du auch gesagt hast, `ne Suchmaschine suchen müssen, wissen die gar nicht, was, vielleicht was das ist, oder so. Weil sie können ‚Bremen for you‘ eingeben und in ihren Chat und das war`s. Und das gleiche gilt eben auch für (.) für z.B. Arbeitsplatzsuche. Wir arbeiten dann viel mit, äh, Ausbildungsplatzsuche im (.) beim Arbeitsamt, äh, die wissen nicht wie das funktioniert. Die wissen nicht, was sie wo eingeben müssen, ähm (2), die wissen dann auch gar nichts damit anzufangen, also, da muss eigentlich fast immer permanent einer hinter, äh, nebendran sitzen und helfen, es sei denn, sie haben`s schon drei, viermal gemacht, dann isses auch so'n routinierter Ablauf, wo sie eben (..) ähm, (.) dann wissen, wie sie auf die Seite kommen. Und, ja, der Anspruch, der eigene Anspruch, also, in solchen Sachen, (.) sinkt dann halt ziemlich gewaltig. Ähm, es ist dann (.) eben gucken, dass (.) die irgendwie zum Ergebnis kommen

Aus dieser Perspektive heraus sind die meisten Jugendlichen mit der Handhabung des Computers überfordert. Sie beherrschen lediglich Praxen, die durch stetiges Wiederholen zu Routinehandlungen geworden sind. Dazu gehört u. a. die Nutzung eines lokalen Chat-Angebotes. Auch die Fähigkeit eine Suchmaschine zu benutzen, wird den Jugendlichen abgesprochen bzw. geht *Bm* davon aus, dass die Jugendlichen nicht einmal wissen, worum es sich dabei handelt. Das Gleiche gilt für die Arbeitsplatzsuche mit Hilfe der Onlineangebote des Arbeitsamtes. Ihnen fehlten nicht nur die erforderlichen Nutzungskompetenzen, die Jugendlichen wüssten auch nichts mit dem System anzufangen. Man könnte vermuten, dass das die Folge unzureichender Medienkompetenz ist. Unsere Untersuchungen zeigen, dass Medienpraxen häufig nicht entwickelt werden, wenn ein korrespondierender zweckrationaler Handlungskontext fehlt. Wer keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss hat bzw. erwartet, wer FreundInnen hat, die vergeblich nach einem Ausbildungsplatz suchen, der oder die sieht die eigene Zukunft häufig in einem ähnlichen Licht. Vor einem solchen Hintergrund erscheint die Nutzung eines Online-Angebotes des Arbeitsamtes wenig nützlich und unattraktiv. Die folgende Passage veranschaulicht die hohe Relevanz eines zweckrationalen Nutzungshintergrundes für die Entwicklung von Medienpraxen und deren Bewertung durch die Jugendlichen. Sie stammt aus einer Gruppendiskussion die in einem Bremer Jugendzentrum mit mehreren männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen ca. 16 und 19 Jahren geführt wurde (*Respekt*, Passage: Alles was wir machen ist scheiße).¹⁹

- Y1: Erzählt doch mal ein bisschen so generell, mal unabhängig hier von, Computer, Internet ist das für euch wichtig?
- Rm: Ja, eigentlich ja
- Im: Also wenn man Sachen guckt, sagen wir ich such, ein Ausbildung
- Rm: L(.....) [Arabisch]
- Im: Sagen wir ich such, ich will chatten, sagen wir, Freund ruf mich an, ey, geh mal in Chat rein, lass mal chatten, weißt du, sagen wir, dies, ä:h, so Sachen immer, alles so, nicht wichtige Sachen ist das, weißt du? Alles was wir machen ist scheiße, was wir machen
- Nm: Warum ist das Scheiße?
- Im: Was machen wir denn in Internet? Wir gehen chatten
- Nm: Ja, vielleicht, vielleicht willst du einen kennen lernen
- Im: Ja o. k. das ist schon gut, da da, sage ich doch nichts. (2) Aber und sonst?
- Rm: Zum Beispiel willst du dir ein Auto kaufen du suchst ein Automobile
- Nm: Ja
- Im: Ja::::: hast du Führerschein, bist du schon 18?
- Rm: L"Natürlich"
- Im: Ja, wenn du, wenn du bist, dann können wir reden, dann hätte ich nichts gesagt

¹⁹ Alle in dieser Untersuchung als Vergleichshorizonte genutzten Passagen, in denen sich die Jugendlichen äußern, stammen aus der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen, die im Rahmen des FNK-Forschungsprojektes „Chatten, Gamen, Downloaden – eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit“, geführt wurden, das von Stefan Welling bearbeitet wird (Welling 2003).

Offenbar haben die von *Im* enaktierten Medienpraxen für ihn keine biografische Relevanz, er verwirft sie als „scheiße“, sie sind somit nutz- und wertlos. Die anderen Jugendlichen widersprechen und verweisen auf aus ihrer Sicht attraktive bzw. nützliche Praxen. Jemanden im Chat kennen zu lernen, ist auch für *Im* akzeptabel, reicht aber nicht, um die Internetnutzung als solche zu legitimieren. Das Reden über virtuelle Autobörsen wird von *Im* nur legitimiert, wenn man volljährig ist und einen Führerschein besitzt. Die handlungspraktische Enaktierung von Medienpraxen ist also nur so gut, wie der Zweck zu dem sie genutzt werden. Entsprechend macht das Aufsuchen einer virtuellen Autobörse nur Sinn, wenn man mindestens 18 Jahre alt ist und einen Führerschein besitzt, sprich die Medienpraxis an den zweckrationalen Kontext des Autofahrens anzuschließen vermag.

Im weiteren Verlauf der Diskussion, der hier nicht wiedergegeben werden kann, thematisieren die Jugendlichen ihre eingeschränkten Chancen im Ausbildungssektor und ihre negativen Erlebnisse aus der Arbeitswelt. Dabei treten die möglichen Gründe für die Ablehnung des Arbeitsamts-Systems deutlicher zutage. Aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen hat die Nutzung von Computer und Internet für Ausbildung und Arbeit, einem der zentralen zweckrationalen Motive, das weite Teile des öffentlichen Diskurses über die Notwendigkeit der Nutzung der digitalen Medien bestimmt, für die Jugendlichen nur eingeschränkte Relevanz. *Im's* Aussagen deuten darauf hin, dass er sich inmitten einer gerade für Jugendliche mit formal eher niedrigem Bildungshintergrund lebenszyklisch häufig typischen Phase der Negation befindet, in der keine relevanten, in die Zukunft reichenden biografischen Orientierungen existieren bzw. diese systematisch negiert werden. Man kann in diesem Zusammenhang auch von biografischen Diskontinuitäten sprechen (vgl. auch Kap. 5.2.4).

Bm's Bewertung der Medienpraxen der Jugendlichen wirkt sich unmittelbar auf seine Arbeit aus. Sein Anspruch an die computerunterstützte Arbeit geht rapide zurück, und er versucht nur noch „irgendwie zum Ergebnis zu kommen“. Vielleicht hat auch in diesem Fall das beschriebene Fehlen eines zweckrationalen Anknüpfungspunktes zum Scheitern des Angebots angeführt. Das antizipierte Ergebnis des Projektes wird nicht hinterfragt, im Vordergrund steht die Ergebnisorientierung des Pädagogen, die es unter allen Umständen („irgendwie“) herbeizuführen gilt.

Auch *Am*, der in einem städtischen Jugendzentrum arbeitet, rekurriert auf eine eingeschränkte Mediennutzung, der sich auf das Herunterladen von Klingeltönen, Chatten oder dem Verschicken von E-Mails beschränkt. Er vermutet, dass die Jugendlichen kaum wissen, welche Möglichkeiten ihnen neben den aufgezählten Nutzungsbereichen im Internet offen stehen. Dass die Jugendlichen diese Anwendungen u. U. beherrschen bzw. leicht erlernen könnten, jedoch kein Interesse daran haben, sie in der Einrichtung in eine entsprechende Handlungspraxis zu überführen, wird nicht erwägt. Darüber hinaus bleibt zu fragen, ob *Am* denn weiß, welche Medienpraxen unter Nutzung des Internets für die Jugendlichen von Interesse sind. Außerdem ist nicht auszuschließen, dass das Internetcafé von den Jugendlichen nur eingeschränkt genutzt wird, da es nach Wunsch der PädagogInnen vor allem ein Lernort sein soll und Angebote mit schulischem Bedeutungskontext von Jugendlichen häufig abgelehnt bzw. ihnen äußerst skeptisch begegnet wird (vgl. auch Kap. 5.2.5).

In einem anderen Fall verweist die Mitarbeiterin einer Mädcheneinrichtung auf die fehlende Neugier der Besucherinnen, die die Entwicklung bestimmter Medienpraxen einschränkt (*Erdbeere*, Passage: Die Neugierde ist verdammt gering) (vgl. auch Kapitel 5.4.1). Dieses Verhalten wird nicht akzeptiert. Man drängt die Mädchen mit Nachdruck zur Enaktierung der gewünschten Praxen („du musst sie richtig raufstoßen mit der Nase“). Der für die Mädchen

antizipierte Nutzen der zu entwickelnden Praxen zielt auf die Beherrschung instrumenteller Fertigkeiten, wie die Verwendung von Steuerungsbefehlen.²⁰ Die Einbettung solchen Wissens in die Lebenswelt der Mädchen scheint nur eingeschränkt zu gelingen, entsprechend gering ist deren Interesse an solchen Praxen.

Es ist deutlich geworden, dass die Wahrnehmung der jugendlichen Medienpraxen durch die PädagogInnen häufig defizitär geprägt ist und auf eine eingeschränkte Nutzungs- bzw. Anwendungskompetenz fokussiert ist. Dass die Ursachen für die ausbleibende Enaktierung bestimmter Medienpraxen, wie exemplarisch aufgezeigt, in anderen lebensweltlichen Erfahrungsbereichen der Jugendlichen zu suchen sind, bleibt unberücksichtigt. Die PädagogInnen reagieren auf die wahrgenommene Situation, in dem sie u. a. ihre eigenen Ansprüche senken oder das Prinzip der Freiwilligkeit unterlaufen und versuchen, bestimmte Praxen zu erzwingen. Während erstere Variante die Gefahr eine Reduzierung der Qualität der medienpädagogischen Arbeit birgt, steht die ‚Erzwingung‘ bestimmter Praxen im fundamentalen Widerspruch zur Freiwilligkeit der Teilnahme als einem der Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit. Einzelne Zielgruppen der computerunterstützten Jugendarbeit mögen sich dem schlicht durch Nicht-Teilnahme entziehen. Die eingeschränkte Lebens-weltorientierung wird auch in den nächsten beiden Kapiteln immer wieder deutlich.

5.2.2 Die unterschiedlichen Aspekte der Chatnutzung

Unsere eigene, genauso wie die Forschung anderer zeigt, dass das Chatten offensichtlich zu den beliebtesten Medienpraxen Jugendlicher gehört.²¹ An seiner pädagogischen Bewertung scheiden sich die Geister. Während die einen darauf verweisen, dass das Chatten u. a. geeignet ist, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen zu verbessern, sehen andere im Chat nicht viel mehr als einen belanglosen Zeitvertreib mit wenig Wert.²² Die Jugendlichen stört das nicht. Kommt man in ein Jugendzentrum mit Internetzugang, trifft man meistens auf mindestens eine Person, die gerade in einem Chat interagiert. Dessen Nutzung nimmt vielfältige Formen an. Während sich die einen an Diskussionen mit scheinbar beliebigen Themen mit einer Vielzahl von TeilnehmerInnen beteiligen, unterhalten sich andere regelmäßig mit kleinen festen Gruppen und/oder Einzelpersonen. Im Verlauf von ‚Identitätsspielen‘ werden andere Geschlechterrollen angenommen und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten großzügig vermessen. Darüber hinaus scheint sich Chatten besonders für die Erprobung und Enaktierung vor allem heterosexueller Beziehungsanbahnung zu eignen. Das Ausprobieren kommunikativ vermittelter Beziehungen im Kontakt mit anderen, ohne dass dabei zu befürchten ist, dass diese zu nicht mehr rückgängig machbaren Konsequenzen für die eigene Person führen, ist eines der zentralen Merkmale der Chat-Kommunikation (Theunert, Eggert 2003: 12).

Burkhard Schäffer hat exemplarisch gezeigt, wie junge Frauen sich diesen letzten Aspekt zu Nutze machen (Schäffer 2003: 144-150). Der Chat bietet zum einem Sicherheit. Entspricht die Kommunikation mit einer anderen Person nicht mehr den eigenen Erwartungen und Wünschen, lässt er sich jederzeit beenden. Zum anderen lassen sich Ängste und Unsicher-

²⁰ Steuerungsbefehle oder so genannte Short-Cuts sind Tastenkombinationen, die die Ausführung bestimmter Funktionen innerhalb eines Programms für das sonst mehrere Aktionen erforderlich sind, auf das ‚Drücken‘ der jeweiligen Tastenkombination reduzieren.

²¹ Vgl. dazu Beißwenger (2001), Heller/Dresing (2001) und Leithäuser/Leicht (2001).

²² So berichtet Bf von einer jungen ‚funktionalen Analphabetin‘, die durch regelmäßiges Chatten in der Einrichtung einen Zugang zum Schreiben und zur Verbesserung ihrer dafür benötigten Fähigkeiten gefunden hat.

heiten als treue Begleiter in der Pubertät hinter der Anonymität eines ‚Nicknames‘ verbergen.²³ Die eigene visuelle Erscheinung spielt zunächst keine Rolle. Der Chat wird zu einem Experimentierfeld, das u. a. zur Selbstvergewisserung und Selbsterweiterung einlädt. Die Mädchen probieren sich mittels virtueller StellvertreterInnen aus und können in aller Ruhe Grenzen und Reaktionen kennen lernen, bevor sie sich auf entsprechende Situationen in der realen Welt einlassen (Tillmann/Brüggemann 2002: 16). Das gilt auch für Jungen, obgleich geschlechtstypische Unterschiede beim Chatten deutlich werden.

Es entspräche einer lebensweltlichen Orientierung, die Praxis des Chattens aufzugreifen und zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen. Dieser Aufgriff gelingt häufig jedoch nur eingeschränkt. Neben den Schwierigkeiten der lebensweltlichen Orientierung der pädagogischen Arbeit tritt hier ein weiterer wichtiger Aspekt zu Tage: die Diskrepanz zwischen dem Wunsch, den Jugendlichen möglichst weit reichende Freiheiten einzuräumen und der sich in dabei unweigerlich stellenden Frage nach der dafür von den MitarbeiterInnen zu übernehmenden Verantwortung. Die Aspekte der Lebensweltorientierung und der Verantwortungsdiskrepanz sind auch Thema der Gruppe *Erdbeere* (Passage: Ich hab nichts dagegen, nerven tut es mich auch).

Ef: (Es geht) darum, die Mädchen da abzuholen, wo sie sind. Also, wenn sie dann auch beim Chatten sind, also, so, dann sind die halt eben beim Chatten, und dann geht es dann mehr da drum, wie kann ich die dann fit machen, wie kann ich dann eigentlich auch die Gefahren, und mit diesem, äh, `ne, mit dieser virtuellen Welt auch dann vertraut machen und sie dann auch da warnen. Also, da würde ich z.B. mich fit machen, damit ich dann den auch fit machen kann, weil das ja auch alles nicht so harmlos ist und auch nicht so harmlos funktioniert auch beim Chatten, jmm, das es eine virtuelle Welt ist und, äh, dass viele Sachen auch nicht so sind, wie es dann halt so geschrieben wird,

?f: Lhmm

Ef: so. (.)Und da, (2) also, da würde ich dann gerne mal meinen pädagogischen Ansatz auch anbringen. Also, wenn sie dann Chatten, dann sollen sie auch chatten, ich hab nichts dagegen. Nerven tut's mich auch, und, äh, aber also, die da abzuholen, wo sie sind eben, und dann vielleicht mal da drüber arbeiten. (2) Also, darum geht's mir

Die lebensweltliche Orientierung von *Ef* tritt mittels des Begriffs vom Abholen der Mädchen beim Chatten zu Tage. Dabei geht es vor allem darum, die Mädchen „fit“ zu machen.²⁴ Sie sollen mit der „virtuellen Welt“ und den in dieser Umgebung existierenden Gefahren vertraut gemacht und vor diesen gewarnt werden. Im Vordergrund steht die präventive Ausrichtung der Arbeit. Es gilt, möglichen Risiken und Gefahren durch Aufklärung der Mädchen und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen zu begegnen.

Noch fehlt es *Ef* sowohl an ausreichendem Wissen als auch an Kompetenzen, um ihre pädagogischen Vorstellungen in eine geeignete medienpädagogische Handlungspraxis zu über-

²³ Ein Nickname ist ein Pseudonym, das ausgewählt wird, wenn man sich für einen Chat anmeldet und unter dem man seine Beiträge in den Chaträumen veröffentlicht.

²⁴ Der Wunsch, die Jugendlichen genauso wie sich selber ‚fit zu machen‘ taucht in mehreren Diskussionen auf. Vgl. Kapitel 6 für die Auseinandersetzung mit den möglichen, diesem Wunsch zugrunde liegenden Motiven. .

führen. Sie elaboriert die Notwendigkeit sich solche Kompetenzen anzueignen mit dem erneuten Hinweis auf die Gefahren des Chattens, die für die Mädchen nicht ohne weiteres zu erkennen seien. Mit dem Wunsch nach präventiven Handeln scheint eine zentrale Komponente des Orientierungsrahmens von *Ef* angesprochen zu sein. Das fehlende Wissen über die Möglichkeiten der handlungspraktischen Umsetzung dieser Orientierung impliziert einen Qualifizierungsbedarf. *Ef* wünscht sich, ihren eigenen pädagogischen Ansatz mit der computerunterstützten Arbeit in Einklang bringen zu können. Sie betont noch einmal ihre lebensweltliche Orientierung, indem sie darauf hinweist, dass sie gegenüber der Praxis des Chattens nicht negativ eingestellt ist, obwohl es sie ‚nervt‘. Die Diskrepanz zwischen dem lebensweltorientierten pädagogischen Ansatz *Ef*'s und ihrer persönlichen Wahrnehmung der Medienpraxis ist offensichtlich. Was genau sie stört bleibt unklar, vielleicht ist es der zeitliche Umfang der Praxis verbunden mit ihrer vermeintlichen Sinnlosigkeit. Die Differenziertheit dieser Praxis und die hohe Bedeutung, die sie für die Mädchen hat, scheint in dieser Situation keine Rolle zu spielen. Die Enaktierung der pädagogischen Praxis bleibt als Möglichkeit im Raum stehen.

Die fehlende Perspektivenübernahme durch die PädagogInnen im Umgang mit der Praxis des Chattens wird auch in der Diskussion der Gruppe *Orange* deutlich (Passage: Hinterher ist es wieder gut).

Bm: Ich guck da auch nicht drauf, was sie groß schreiben oder so, weil die dann auch teilweise auf türkisch schreiben oder so, ähm, was, was da drin steht, oder was die schreiben, ob sie die anderen beschimpfen oder, äh, (irgendwann mal) ich krieg's noch `n bisschen in den Gesprächen mit, wenn ich im Raum bin, dass es manchmal auch (.) da `n bisschen zur Sache geht. (.) Aber, na ja, gut, also, ich hab das für mich so akzeptiert, das ist ein Chat und das ist `n, kein (2), für die zwar `n wichtiges aber nicht ernstzunehmendes Medium. (.) Also, ernstzunehmend im Sinne von inhaltlich ernstzunehmend. Also, die chatten da, reagieren sich da teilweise auch ab und dann ist auch hinterher wieder gut.

Da *Bm* die im Chat verwandte Sprache der Jugendlichen nicht versteht, scheitert die Verständigung zunächst bereits auf der kommunikativ-generalisierenden Ebene. Die parallel verlaufende Anschlusskommunikation eröffnet ihm im Nachhinein die zeitweise hohe emotionale Intensität der Kommunikation. Eine gezielte pädagogische Bearbeitung der Situation scheint nicht statt zu finden. Die hohe Bedeutung des Chattens für die Jugendlichen erschließt sich *Bm* nur eingeschränkt. Er erkennt zwar, dass der Chat ein für die Jugendlichen wichtiges Medium ist, nimmt aber den Gegenstand der Kommunikation (die Inhalte) nicht ernst. Für *Bm* ist der Chat u. a. ein Medium zum Zwecke des ‚sich ‚Abreagierens‘. Mit dem erneut ausbleibenden Versuch der Perspektivenübernahme fehlt eine wichtige Voraussetzung des gelingenden intergenerationellen Lernens. Wie eine solche Perspektivenübernahme das Verstehen der Medienpraxen der Jugendlichen erleichtert, exemplifiziert die folgende Passage (*Erdbeere*, Passage: Die sehen das schon, was für Nutzen da sind).

Af: Und das ist, also, das seh ich auch wieder positiv. Und im Chatten ist ja auch zeitabhängig. Also, wie gesagt, ich hab am Anfang gesagt, dass ich auch mit Chatten angefangen habe und da

motivierten Umgehensweise mit den digitalen Medien steht. Wer ist verantwortlich, wenn sich die Mädchen mit Chat-Bekanntschaften verabreden, dabei zu Schaden kommen und sich herausstellt, dass die Bekanntschaft im Internetcafé der Einrichtung angebahnt wurde? Bei der Bearbeitung der Frage entwickelt Cf zwei ‚Verantwortungs-Perspektiven‘: Zum einen ist sie als Pädagogin um das Wohlergehen und die Unversehrtheit der in ihrer Obhut befindlichen Mädchen besorgt. Diese Perspektive bleibt eher implizit. Zum anderen fragt sie sich, was geschieht, wenn einem der Mädchen „etwas“ zustößt und dieser Vorfall direkt mit der Einrichtung in Verbindung gebracht wird.

Sie sieht sich in der Verantwortung, da sie den Mädchen die Möglichkeit verschafft, sich mit den digitalen Medien zu beschäftigen. Zwar ist sich Cf über die Gefahrenpotenziale an der Schnittstelle der virtuellen zur realen Welt im Klaren, verfügt aber über keine Lösung für einen adäquaten Umgang mit dem geschilderten Problem. Es fehlt ihr an geeigneten Strategien, diese Gefahren zu antizipieren, um den Mädchen zu zeigen, wie sie sich vor ihnen schützen können. So behilft sie sich mit sporadischen Kontrollen und der Hoffnung, dass nichts passiert, so lange sie in der Einrichtung arbeitet.²⁵

Cf bleibt nichts anderes übrig als zu hoffen, dass es zumindest nicht zu einem entsprechenden Vorfall kommt, solange sie in der Einrichtung arbeitet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wer die Verantwortung trägt, wenn den Mädchen der Zugang zu neuen Welten und virtuellen Räumen ermöglicht wird. Die Verantwortungsfrage kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Es sei aber angemerkt, dass sich die meisten Mädchen, auf die wir im Verlauf unserer bisherigen Feldforschung stießen, über die mit dem Chatten verbundenen potenziellen Risiken bewusst zu sein scheinen. Sie sind sich darüber bewusst, dass es z. B. Risiken birgt, ihre Telefonnummern preiszugeben bzw. sich vorschnell mit Chat-Bekanntschaften zu treffen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion der Gruppe *Erdbeere* weist Df darauf hin, dass die Frage nach der Verantwortung für eventuelle Folgen der computerunterstützten Jugendarbeit nicht nur für die Mädchenarbeit, sondern generell von großer Bedeutung für die Jugendarbeit ist. Mit dem Aspekt der Verantwortung ist eine weitere zentrale Komponente des pädagogischen Orientierungsrahmens angesprochen, die es im Verlauf der Entwicklung geeigneter medienpädagogischer Konzepte angemessen zu berücksichtigen gilt. Soweit möglich sollte dabei weitestgehende Rechtsicherheit hergestellt werden. Gerahmt wird der Aspekt der Verantwortung u. a. durch die Freiheiten, die den Jugendlichen gewährt werden und den Problemen, die sich daraus ergeben. Mit diesen beiden Punkten tritt ein Teil des Spielraums zu Tage, in den die pädagogisch motivierte computerunterstützte Arbeit eingebettet ist: Wie viele Freiheiten können die PädagogInnen den Jugendlichen einräumen, ohne dass die daraus resultierenden Probleme einen Umfang jenseits der pädagogischen Handhabbarkeit bzw. Tolerierbarkeit erreichen? Alternativ ist zu fragen, wie eine medienpädagogische Arbeit gestaltet sein muss, die einen bewussten Umgang mit dem Gefahrenpotenzial des Internets ermöglicht und sich gleichzeitig den erweiterten sozialen Handlungsraum des Internets zunutze macht.

²⁵ Die Praxis des Kontrollierens steht im Widerspruch zum medienpädagogischem Selbstverständnis der meisten MitarbeiterInnen. Sie verspricht keine dauerhafte Lösung des Konflikts (vgl. Kap. 6).

?m: Ja [mehrere antworten gleichzeitig]
 Jm: Ja nicht nur
 Lm: ↳Doch nur wegen dem Spiel
 Jm: Eine zeitlang war das echt, ein zwei Mal hatten wir echt unsere
 Half Life Phase
 ?m: ↳((Stöhnen))
 Jm: da sind wir echt nur wegen dem Spiel
 ?m: ↳"Wenn ich einmal nicht
 spielen kann"
 Jm: auch manchmal nur wegen des Spiels ins Freizi gekommen
 ?m: ↳Ja ohne
 Scheiß, echt
 Jm: Weil wir haben immer, da haben wir uns echt verabredet
 Gm: ↳Ja sicher

Die Jugendlichen berichten begeistert, wie sie zusammen *Half Life* im überfüllten Internetcafé der Einrichtung gespielt haben. Der primäre Reiz des Spieles, da sind sich alle einig, war, dass man nicht alleine spielen musste, sondern sie miteinander gegeneinander spielen konnten. Deutlich tritt die zentrale Bedeutung der Peer-group hervor. Die Möglichkeit der kollektiven synchronen Enaktierung der Medienpraxis verleiht dem Spiel seine große Attraktivität. Dieselbe Aussage machte auch eine andere Gruppe männlicher Jugendlicher, die regelmäßig im Zuge von LAN-Partys *Counter Strike* gegeneinander spielen. Sie weisen explizit darauf hin, dass es nicht die Gewalt ist, die den primären Reiz des Spieles ausmacht, sondern die gemeinsame Spielpraxis (Welling 2003: 20).²⁷

Im weiteren Verlauf der Passage tritt mit dem gemeinsamen Wettbewerb („weil wir alle gegeneinander gespielt haben“) ein weiteres wichtiges Handlungsmotiv der Jugendlichen hervor (vgl. dazu auch die Enaktierung eines Online-Quiz durch *Cf* in Kap. 5.4.2). Die eigene Leistung und die Konkurrenz untereinander scheint hier jedoch eine wesentlich geringere Rolle zu spielen als z. B. im schulischen Kontext. Während es *Jm* zuvor noch schwer fiel, seine Defizite im Fach Mathematik einzugestehen, macht es ihm keine Mühe zu seinem schlechten Abschneiden im Spiel zu stehen. Mit der Abschaffung des Spiels hat das Internetcafé zumindest für die älteren Jugendlichen an Attraktivität verloren und ist nicht mehr interessant für sie. Es sind vor allem jüngere BesucherInnen, die das Angebot noch nutzen, die Nachfrage ist aber längst nicht so groß wie früher. Es wird vor allem gechattet oder Daten aus dem Internet heruntergeladen.

In dieser Passage tritt erneut die Episodenhaftigkeit vieler der von Jugendlichen enaktierten Medienpraxen zu Tage (vgl. Kap. 5.2.2). Hier sind es zwei ‚*Half Life* Phasen‘, während der die Jugendlichen ausschließlich zum Spielen in die Einrichtung kamen. In solchen Momenten ist es verständlich, wenn sich bei den PädagogInnen Zweifel über den Sinn der computerunterstützten Jugendarbeit einstellen. Dabei wird es nicht immer leicht sein zu entscheiden, ob man es noch mit einer „Initiation in die Handlungspraxis mit dem Computer“ (Schäffer 2003: 323) zu tun hat, die gerade Kindern und Jugendlichen, die bislang keinen Umgang mit

²⁷ Auch die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien folgt dieser Argumentation und hat mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, in der SpielerInnengemeinschaft zu kommunizieren eine Indizierung des Spiels bereits im Frühjahr 2002 abgelehnt. Allerdings weist sie auch darauf hin, dass das Spiel nicht für Jugendliche geeignet ist, die noch auf der Suche nach einem differenzierten Werte- und Normensystem sind. Letztlich sind hier also wieder die PädagogInnen gefragt, die eine entsprechende Entscheidung treffen müssen.

den digitalen Medien hatten, einen einfachen Einstieg in den Umgang mit den digitalen Medien ermöglicht oder ob das ursprünglich pädagogisch intendierte Angebot nur noch spielhallenartigen Charakter besitzt.

Im Zuge einer typologischen Verdichtung findet das Spielen am Computer bei Schäffer seinen Platz in der Dimension des Verhältnis zwischen Arbeit versus Spiel (Schäffer 2003: 322-325). Am Beispiel einer Gruppe junger Gymnasiasten zeigt er, wie diese sich über den Modus des Spielens und des daraus folgenden Bastelns am Computer profundes Wissen über das Gerät und seine Nutzungsmöglichkeiten aneignen. An anderer Stelle haben wir nachgezeichnet, wie Jugendliche aus Milieus mit formal niedrigem Bildungsniveau diesem Modus folgen (Welling 2003: 17-20). (*Backstein, Passage: LAN-Party*).

Rm: Mindestens alle sechs Stunden nippelt irgendwie ein Rechner vollkommen ab und muss wieder irgendwas gemacht werden. Neues Spiel installiert, das Spiel muss neu installiert werden. Ganze Betriebssystem muss neu installiert werden

Tm: Wie bei Patrick

Rm: Der Rechner muss auseinander genommen werden

Tm: @(So wie bei mir)@ Mein Rechner wird jedes Mal aufgeschraubt, auseinander gepflückt

Rm: Also bei einer Net-LAN sollte man alle Schrauben vom Rechner entfernen und einfach so stehen lassen

Tm: Am besten einfach den ganzen PC ausschütten

Während der LAN-Party, genauso wie während der Vorbereitungsphase, basteln die Jugendlichen kontinuierlich. Zunächst müssen die Computer miteinander vernetzt und Hard- und Softwarefehler behoben werden, die es auch im Spielverlauf ständig zu beseitigen gilt. Enthusiastisch beschreiben die Jugendlichen, welche vielfältigen Kompetenzen (vor allem technischer Art) sie im Spielverlauf erwerben. Genauso wie von der Gruppe *Kanu* (s. o.) wird auch von dieser Gruppe betont, dass es insbesondere um das gemeinsame Spielen mit den Freunden geht, und dass das gewalttätige Handeln im Spielverlauf (des Ego-Shooters *Counter Strike*) eine untergeordnete Rolle spielt.

Wie kann mit diesem Phänomen im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit umgegangen werden? Einerseits ist auf den Aspekt der Initiation von Handlungspraxen und die dabei erworbenen Kompetenzen zu verweisen. Andererseits sind gerade die so genannten Ego-Shooter aufgrund ihres häufig brutalen und gewalttätigen Interaktionsverlaufs aus pädagogischer und jugendschutzrechtlicher Sicht höchst umstritten. Außerdem scheint diese Praxis vor allem Jungen anzusprechen. Mädchen haben offenbar selten Interesse an solchen Spielen bzw. werden sie regelmäßig durch die Jungen von der Teilnahme ausgeschlossen.²⁸ U. a. aus dem Begründungskontextes des Gender Mainstreamings heraus ist zu fragen, wie man sich in der computerunterstützten Jugendarbeit den handlungspraktischen Initiationscharakter von Computerspielen und die Möglichkeiten zum Erwerb vielfältiger Kompetenzen sowohl für Jungen als auch für Mädchen zu Nutze machen kann ohne dabei auf Spiele

²⁸ Im Rahmen des von Stefan Welling durchgeführten FNK-Forschungsprojektes (vgl. Fn. 19) artikulieren die jungen Frauen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben ein nur sehr geringes Interesse an solchen Computerspielen. In einem Fall wiesen Jungen darauf hin, dass Mädchen die Teilnahme an solchen LAN-Parties häufig verwehrt wird.

zurück zu greifen, die unter ethischen und jugendschutzrelevanten Aspekten als bedenklich einzustufen sind.

5.2.4 Die Differenzierung der Nutzung im biografischen Verlauf

Die Medienpraxen von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Bedeutungen unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Altersgruppen erheblich. So haben z. B. 12-jährige ganz andere Interessen, Bedürfnisse und kognitive Fähigkeiten als 16-jährige. Auch zwischen Gleichaltrigen gibt es erhebliche Unterschiede, die vor allem geschlechts- und bildungsmilieutypischer Art sind.

Ein tief greifender Einschnitt mit langfristigen Folgen für die weitere biografische Entwicklung ergibt sich für die meisten Jugendlichen mit dem Beenden der Schulzeit. Während dieser Zeit wird von ihnen allgemein erwartet, dass sie eine (berufs-) biografische Perspektive entwickeln und Schritte machen, die darauf abzielen, diesen Entwurf zu enactieren. Diese adoleszenzspezifische Problematik wird milieutypisch unterschiedlich bearbeitet. Gerade für Jugendliche mit formell niedrigem Bildungshintergrund verläuft dieser Prozess oftmals krisenhaft. Die Rekonstruktion dieser Typik konzentriert sich vor allem auf die Phase, die mit dem Auslaufen der Schule mittleren Niveaus (Haupt- und Realschule) eingeleitet wird.²⁹

Während GymnasiastInnen durch ihren längeren Schulbesuch regelmäßig erst im Alter zwischen 18 und 20 Jahren mit Entscheidungen von weiterreichender (berufs-)biografischer Konsequenz konfrontiert werden, sehen sich Jugendliche mit formell niedriger Bildungsbeteiligung (z. B. Besuch einer Hauptschule) bereits im Alter zwischen 15 oder 16 Jahren mit entsprechenden Herausforderungen konfrontiert (z. B. die Entscheidung zwischen der Suche nach einem Ausbildungsplatz versus dem Besuch einer weiterführenden Schule). Vielen dieser Jugendlichen gelingt der Einstieg in die ‚Berufswelt‘ nicht unmittelbar, der verlängerte Schulbesuch (z. B. im Rahmen eines berufsvorbereitenden Schulangebots) ist für viele keine ernsthafte Alternative. Die, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben, sind dem ‚Eingespurtwerden‘, dem sich Anpassen und Unterordnen im Betrieb oft nicht gewachsen bzw. nicht darauf vorbereitet. Ausbildungsabbruch ist eine der häufigen Folgen. In den beschriebenen Fällen mündet die Entscheidungs- in eine Ent-Täuschungsphase, begleitet von vielfältigen Sinn- und Orientierungsproblemen.

Die Problematisierung der eigenen berufsbiografischen Entwicklung in der Ent-Täuschungsphase mündet immer wieder nicht in eine Suche nach Handlungsalternativen, sondern in eine Phase der Negation. Begleitet wird sie von einer krisenhaft suspendierenden Haltung gegenüber jeglichen Formen biografischer Selbstverortung. Häufig geht diese Periode einher mit kriminalisierungsfähigem Handeln. In verschärfter Form tritt die Adoleszenzkrise vor allem dort auf „wo eine Integration in Gemeinsamkeiten und Selbstverständlichkeiten, d. h. in *habituelle Übereinstimmungen* der milieuspezifischen Alltagspraxis nicht bruchlos gegeben und somit biografische Diskontinuitäten zu beobachten sind, also unter Bedingungen milieuspezifischer Desintegration“ (Bohnsack/Nohl 1998: 266). In dieser Phase darf es nicht verwundern, wenn sich die Jugendlichen auch nicht für computerunterstützte Angebote interessieren.

²⁹ Eine gute und übersichtliche Darstellung dieses entwicklungstypischen Verlaufs findet sich bei Bohnsack (2003b: 34ff).

Das Ende dieser Krise wird vom Beginn einer Re-Orientierungsphase eingeleitet. Dabei kommt der Peer-group eine zentrale Bedeutung zu.³⁰ Mit ihr wird die Suche nach habitueller Übereinstimmung und milieuspezifischer Zugehörigkeit erprobt, die sich vor allem auf der Grundlage kollektiver Aktionismen vollzieht (Bohnsack/Nohl 1998: 266f).³¹ Wieder orientiert sich das Handeln der Jugendlichen um die Peer-group herum. Gerade wenn es um die Orientierungen im Zuge der persönlichen (berufs-)biografischen Planung geht, können auch die digitalen Medien zum Einsatz kommen. Mittels des Internets lassen sich z. B. ohne viel Aufwand verschiedene Möglichkeiten im Zuge eines ersten Kennenlernens darstellen. Für andere mag die spielerische Auseinandersetzung mit dem Computer geeignet sein, neue Interessen zu wecken, die Impulscharakter haben können für die Wiederaufnahme der (berufs-)biografischen Entwicklung.

Die laufende Forschung aus dem FNK-Projekt „Chatten, Gamen, Downloaden – eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit“ zeigt aber, dass insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund und formal niedrigem Bildungshintergrund unabhängig vom Geschlecht die Computernutzung häufig nur dann von Relevanz zu sein scheint, wenn sie in einen zweckrationalen Kontext eingebunden werden kann, der beispielsweise berufsbio-graphischer Prägung sein kann (z. B. die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz). In diesem Fall ist der Computer also nicht per se zur Initiierung einer solchen Praxis geeignet. Letztlich muss von Fall zu Fall entschieden werden, ob und wie die digitalen Medien sinnvoll in der außerschulischen Jugendarbeit eingesetzt werden können.

5.2.5 Die Nutzung der digitalen Medien in schulisch geprägten Verwendungskontexten

In vielen Jugendzentren finden auch schulisch geprägte Angebote, wie Hausaufgabenhilfen oder Schul- und Berufsplanung statt. Generell stehen viele der BesucherInnen Angeboten, die sie an die Schule erinnern, skeptisch bis ablehnend gegenüber. Das gilt auch für die Nutzung der digitalen Medien in schulisch gefärbten Kontexten. So berichtet z. B. *Bf* über den erfolglosen Einsatz von Lernsoftware. Eine Software zum Englischlernen stößt auf geringes Interesse bei den Mädchen und kann sich gegen das viel größere Interesse am Chatten in keinsten Weise behaupten. *Bm* ergeht es ähnlich (*Orange, Passage: Dann sinkt der eigene Anspruch gewaltig*).

Bm: (.....) wenn sie was für die Schule suchen für irgendein Referat, die sind glücklich, wenn, wenn man in der Suchmaschine dann einen Begriff eingegeben hat, worüber sie vielleicht ein

³⁰ Bohnsack hat darüber hinaus gezeigt, dass für junge Männer aus der Beziehung zur festen Freundin häufig Orientierungshilfen erwachsen, die einen wichtigen Beitrag zur Überwindung biografischer Diskontinuitäten leisten können (Bohnsack 1989: 216). Wie wir in Kapitel 5.2.2 ausgeführt haben, eignet sich das Chatten u. a. zur Anbahnung solcher Beziehungen.

³¹ Diese spezifische Form der Rituale zielt dabei nicht auf die Bestätigung oder Reorganisation kollektiver Wissensbestände, sondern auf deren Entstehung, sodass der Ausgang von solchen Aktionismen zunächst relativ offen ist (Bohnsack/Nohl 2001: 23). Weitere Formen des Aktionismus finden sich u. a. im gemeinsamen Fußballspiel oder Tanzen (z. B. als Breakdance oder Video-Clip Dancing). Während es hier zum einen um die episodale Negation der Alltagspraxis als Ausdruck der Adoleszenzkrise geht, übernehmen Aktionismen eine wichtige Funktion bei der Suche nach Gemeinsamkeiten, habituellen Übereinstimmungen oder kollektiven Orientierungen (Bohnsack, Nohl 2001: 26).

Referat schreiben sollen, und dann taucht da eine Seite auf, dann heißt es ausdrucken und das war`s.

[...]

Ja, und wenn man dann sagt, ja, lass uns doch mal gucken, ist dann kein Interesse mehr da. Also, das ist (2) für mich eigentlich erschreckend, aber es ist so. (...) Dann muss ich einfach gucken, wie geh ich damit um, und die da zu motivieren. Ich hab's versch-, äh, gelegentlich versucht, aber, also, länger wie ein, zwei Minute, dann heißt es, ach, Bm, @(.)@ lass gut sein, und das war's dann.

Bm greift das Beispiel der Internetrecherche für ein Schulreferat auf. Die Jugendlichen seien glücklich, wenn sie dabei ein paar Informationen erhielten. Diese würden nicht weiter bewertet, sondern lediglich ausgedruckt und mit nach Hause genommen. Sein Versuch der pädagogischen Intervention („lass uns doch mal gucken“) läuft ins Leere, es besteht scheinbar kein Interesse bei den Jugendlichen. Für *Bm* ist dieses Verhalten „erschreckend“, er sieht es aber scheinbar außerhalb seiner Einflussmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund des Wissens über die starke Ablehnung schulisch anmutender Handlungspraxen in der Freizeit vermag das Verhalten der Jugendlichen nicht zu überraschen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Jugendlichen das Internet in diesem Fall nur nutzen, weil sie keine andere Wahl haben, als ihre Hausaufgaben zu erledigen. Dementsprechend wird diese Praxis auf das notwendige Mindestmaß (suchen, ausdrucken, mitnehmen) reduziert. Offensichtlich sind auch weitere Versuche, die Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit Rechercheergebnissen zu motivieren, gescheitert. Nach kurzer Zeit (ein bis zwei Minuten) würde das Interesse der Jugendlichen erlahmen und sie würden *Bm* auffordern, seine Bemühungen einzustellen. Ganz anders verhält es sich in der Einrichtung von *Hf* (*Orange*, Passage: Dann sinkt der eigene Anspruch gewaltig).

Hf: Also, wir haben einen alten Computer, auf dem werden viel Bewerbungen geschrieben und Lebensläufe, was die auch gut nutzen. Da sind auch ein paar Spiele drauf, aber das interessiert sie weniger. Ähm, es geht halt wirklich drum, dann Bewerbungen machen zu können, auch mal ohne deine Eltern. Also, die meisten haben's zu Hause auch nicht. Und was mir auffällt so bei (.) Hausarbeiten, die schreiben halt ihre Referate und was sie schriftlich machen müssen, gerne auf Computer und nutzen dieses Rechtschreibprogramm. Das liegt auch daran, dass wir ja viele türkische, libanesische, arabische Jugendliche haben, die damit auch Schwierigkeiten haben. Also, das wissen sie schon sehr zu schätzen und deshalb fragen sie auch regelmäßig, wann jetzt die Computer endlich aufgebaut werden, `ne. Und so, ich mach auch Nachhilfe viel und Schulaufgabenbetreuung und zieh halt ständig was aus meinem PC raus und bring das mit, wenn wir suchen müssen, `ne. Da bitten sie mich auch drum. Also, die kennen diese Suchprogramme schon so`n bisschen, und, ähm, ja, also dafür möchten sie`s eigentlich in erster Linie haben.

Zunächst fällt auf, dass in dem beschriebenen Nutzungskontext nur eine rudimentäre Hardwareausstattung, ein alter Computer ohne Internetzugang, zur Verfügung steht. Interessan-

terweise sprechen Computerspiele das Interesse der Jugendlichen in dieser Einrichtung kaum an, obgleich dies auch mit der veralteten Ausstattung zusammenhängen könnte, die das Spielen aktueller Computerspiele nicht zulässt. Unabhängig davon herrscht scheinbar ein reges Interesse an schulischen und berufsrelevanten Nutzungsformen. *Hf* identifiziert dafür zwei Gründe. Zum einen verfügen viele der Jugendlichen zu Hause über keine Möglichkeiten einen Computer zu nutzen. Zum anderen können sich die Jugendlichen in der Einrichtung mit diesen Themen ohne das Zutun ihrer Eltern auseinandersetzen. Gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Bearbeitung (berufs-)biografischer Fragen aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen innerer (*Familie*) und äußerer Sphäre (*Gesellschaft*) mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Aufgrund der besonderen Stellung der Familie (Primordialität), werden Konflikte und Probleme wie schlechte Schulleistungen oder kriminalisierungsfähiges Handeln vor dieser verborgen. Die Peer-group kann in solchen Fällen eine so genannte dritte Sphäre konstituieren, innerhalb derer die Jugendlichen (berufs-)biografische Probleme bearbeiten und Wege der adoleszenzspezifischen Re-Orientierung entwickeln (Nohl 2001: 168ff). In diesem Fall scheint das Jugendzentrum einen Raum zu bieten, in dem ein Teil der diese dritte Sphäre konstituierenden Praxen enacted werden kann.

Die Jugendlichen nutzen den Computer zum Erstellen schriftlicher Leistungen und schätzen aufgrund ihrer Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache insbesondere die Rechtschreibkorrekturfunktion des Textverarbeitungsprogramms. Dieser zweckrationale Handlungshintergrund scheint auch den Wunsch der Jugendlichen nach einer besseren Ausstattungssituation zu tragen. *Hf* kompensiert das Fehlen entsprechender Möglichkeiten durch den Einsatz ihres privaten Computers. Sie führt regelmäßig Internetrecherchen für die Jugendlichen durch und druckt ihnen Informationen aus. Die Möglichkeiten der Internetrecherche sind den Jugendlichen zumindest teilweise bekannt. Sie genießen eine so hohe Attraktivität, dass sie sich vor allem wünschen würden, Internetzugänge in der Einrichtung zu haben. Fraglich ist, ob die Popularität der schulisch konnotierten Nutzungspraxen anhalten würde, wenn die Jugendlichen zusätzliche Medienpraxen in der Einrichtung enactieren könnten.

Vergleicht man die Erfahrungen von *Bf*, *Cf*, *Hf* und *Bm* miteinander, wird deutlich, dass beim Umgang mit schulisch geprägten Medienpraxen erhebliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen bestehen. Die Spannweite reicht von völliger Ablehnung bis zu umfassender Akzeptanz. Es ist möglich, computerunterstützte Angebote in den Jugendeinrichtungen zu machen, die unmittelbar im schulischen Kontext stehen. Dies scheint aber nur dann Sinn zu machen, wenn solche Angebote von den Jugendlichen gewünscht werden. Generell ist darauf hinzuweisen, dass es nicht Zweck der Jugendeinrichtungen sein kann, zu einem ‚Erfüllungsgehilfen‘ der Schule zu werden, zuständig für Aufgaben, an denen die Schule gescheitert ist. Vielmehr sollten systematisch die Chancen und Möglichkeiten des informellen Lernens genutzt werden.

In Anlehnung an Günther Dohmen (2000) halten wir für das informelle Lernen folgendes fest: Charakteristisch ist vor allem seine unmittelbare Lebensverbundenheit. Es umfasst nicht nur das beiläufige und unbewusste Lernen. In Abgrenzung zum formellen Lernen, wo der Zweck das Lernen selbst ist, schließt informelles Lernen auch die Lösung einer bestimmten Aufgabe, einer Situationsanforderung oder eines Lebensproblems unter Zuhilfenahme von Lernen mit ein. Beispielsweise fragt ein Mädchen einen Freund, wie sie selber einen Chatroom eröffnen und unerwünschten TeilnehmerInnen die Nutzung des Raumes verwehren kann. Wichtig für das erfolgreiche informelle Lernen sind Unterstützung und Anregungen von außen. PädagogInnen kommt dabei u. a. die Aufgabe zu, im Prozess des informellen Ler-

nens auf Irrtümer und Missverständnisse hinzuweisen bzw. die reflektierende Begleitung des Lernprozesses zu initiieren. Lernen die Jugendlichen z. B. anhand des illegalen Herunterladens von Musik etwas über Downloadfunktionalitäten, sollten (bzw. in diesem Fall müssen) die PädagogInnen begleitend die Problematik der Urheberrechtsverletzung thematisieren. Eine besondere Herausforderung für die pädagogische Arbeit liegt in der Etablierung und Entwicklung einer Verbindung zwischen dem eher lebenssituationsbezogenen informellen Lernen und dem planmäßig organisierten formalen (schulischen) Lernen.

5.3 Zusammenfassung

Die Interpretation der Auseinandersetzung der JugendeinrichtungsmitarbeiterInnen mit den Medienpraxen der jugendlichen BesucherInnen zeigt, dass den MitarbeiterInnen eine konsequente Lebensweltorientierung als einem der Leitmotive pädagogischer Arbeit einhergehend mit einer entsprechenden Perspektivenübernahme zumindest im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit häufig nur eingeschränkt gelingt. Ist dies der Fall, werden für die Jugendlichen bedeutungsvolle Praxen nicht ernst genommen oder es wird diesen mit Unverständnis begegnet.

Die Bedeutung dieser Medienpraxen und die im Zuge ihrer Enaktierung erworbenen Kompetenzen haben wir am Beispiel des Chatten und des Spielens von Computerspielen – zwei populären Praxen, denen viele PädagogInnen kritisch bis ablehnend gegenüberstehen – rekonstruiert. Wir haben gezeigt, dass auch das Spielen von Ego-Shootern u. a. zur Initiation weiterer Handlungspraxen führt (Stichwort: vom Spielen zum Basteln), die im Allgemeinen positiv bewertet werden bzw. zum Erwerb von Medienkompetenzen führen, die gemeinhin als nützlich bewertet werden. Am Beispiel des Chattens wird zum einen deutlich, welche hohe Relevanz diese Praxis für die Erprobung und Anbahnung heterosexueller Beziehungen hat. Zum anderen ist hier mit der Diskrepanz zwischen dem Wunsch, den Jugendlichen möglichst weit reichende Freiheiten einzuräumen, und der Frage danach, wer die Verantwortung für das Handeln der Jugendlichen zu tragen hat, eine wichtige Komponente des übergreifenden pädagogischen Orientierungsrahmens benannt. Diese Diskrepanz geht einher mit Unsicherheiten gegenüber der Bedeutung wichtiger institutionalisierter Rahmenaspekte und deren Bearbeitung in der computerunterstützten Jugendarbeit (z. B. Jugendschutz).

Ohne Frage werden im Zuge der computerunterstützten Jugendarbeit die von uns in Kapitel 3 hervorgehobenen Dimensionen von Medienkompetenz tangiert und entsprechende Fähigkeiten entwickelt. Die Vermittlung von Medienwissen und in impliziterer Form die Vermittlung medienbezogener Kritikfähigkeit nehmen dabei eine dominante Position ein. Gerade die medienbezogene Genussfähigkeit kommt hingegen kaum zum Tragen. Dabei könnte gerade über diesen Aspekt der Zugang zu den Medienpraxen der Jugendlichen und den ihn zugrunde liegenden Orientierungen erfolgen. Ein besseres Verständnis der verschiedenen Praxen und den ihnen zugrunde liegenden Orientierungen ist eine der zentralen Herausforderungen der handlungsorientierten Medienpädagogik.

In Kapitel 5.2.2 konnten wir ansatzweise zeigen, wie eine gelingende Perspektivenübernahme durch die MitarbeiterInnen als Teil des Verstehensprozesses die Etablierung geteilter konjunktiver Erfahrungen als wesentlicher Bestandteil einer gelingenden intergenerationellen Medienarbeit (vgl. Kapitel 5.6) befördert. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass viele Medienpraxen aufgrund der sich in der Adoleszenz stetig verändernden Interessen der

Jugendlichen lediglich episodischen Charakter haben. Praxen, die heute noch exzessiv praktiziert werden, sind schon in ein paar Monaten völlig uninteressant, sodass in vielen Fällen eine größere ‚Gelassenheit‘ den Umgang mit solchen Handlungsweisen vereinfachen würde.

Darüber hinaus könnte aus der Einnahme einer ethnografischen Sichtweise ein vertieftes Verständnis der Problemlagen der Jugendlichen durch die MitarbeiterInnen und daraus resultierende Handlungsstrategien erwachsen (Schütze 1994). Das setzt voraus, dass die MitarbeiterInnen ihre prinzipielle Fremdheit innerhalb ihres Handlungsfeldes anerkennen. Denn gerade in der sozialen Arbeit werden biografische und kollektivhistorische Relevanzen zugunsten der Vordringlichkeit konkreter Handlungsprojekte immer wieder ausgeblendet (Schütze 1994: 217). Dieses Phänomen ist in Kapitel 5.2.1 deutlich geworden. Allerdings erfordert die konsequente Umsetzung einer ethnografischen Sichtweise methodische Kenntnisse, die zu erlernen und zu praktizieren wahrscheinlich für die meisten MitarbeiterInnen zu zeitaufwändig ist. Daher bleibt zu fragen, ob sich u. U. einzelne Aspekte dieser Einstellung nutzbar machen und der medienpädagogischen Handlungspraxis zuführen lassen?

5.4 Die Nutzung der digitalen Medien im Kontext von Kursen und Projekten

Neben der ‚Offenen Tür‘ (vgl. Kap. 5.1) bilden strukturierte Aktivitäten das zweite Standbein der außerschulischen Jugendarbeit. Solche Angebote finden ihre Umsetzung vor allem in Kursen und Projekten. Das können beispielsweise Interneteinführungskurse sein oder ein Projekt, bei dem eine Foto-Love-Story erstellt und im Internet präsentiert wird. Kursangebote spielen in der computerunterstützten Jugendarbeit eine untergeordnete Rolle. Einerseits erinnern sie aufgrund ihrer Struktur viele Jugendliche an schulische Angebote und stoßen deshalb in vielen Fällen auf Ablehnung (vgl. Kap. 5.2.5). Andererseits kann im Rahmen von Kursen nur eingeschränkt auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden. Projekte gelten als ‚Königsweg‘ der computerunterstützten Jugendarbeit. Sie stehen im Fokus unserer Auseinandersetzung.

5.4.1 Die Kursangebote

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Kurse u. a. aufgrund ihrer Nähe zu schulischen Angeboten in der offenen Jugendarbeit nur begrenzten Einsatz finden. *Pf* exemplifiziert dieses Verhalten mit der folgenden Erzählung aus ihrer Arbeitspraxis (*Apfel*, Passage: Von Kursen wollen die nichts hören oder wissen).

Pf: Bei mir in der Einrichtung ist das auch so, dass die, also, die kommen nach der Schule und wollen eigentlich, wenn ich jetzt sage, mach `n Word- oder `n Excelkurs, davon wollen sie überhaupt nichts hören oder wissen, sondern es geht wirklich um diese üblichen Geschichten. Und wir haben die denn so büschen über die Videoclip-Bearbeitung, oder dass sie mal selber am Computer singen oder eben die Bildbearbeitung noch mal dazubekommen auch mal so'n kleineren Workshop mitzumachen.

Pf macht deutlich, dass die Jugendlichen, wenn sie aus der Schule kommen, nichts von Angeboten wissen wollen, die sie an diesen Lernkontext erinnern. Dazu gehören u. a. Kurse zum Erlernen von *MS Office* Anwendungen. Stattdessen stünden die „üblichen

Mädchen in den Grundprogrammen „richtig“ „fit“ zu machen. Wie schon *Ef* (vgl. Kap. 5.2.2) möchte auch *Bf* die Mädchen ‚fit‘ machen und ihnen die Beherrschung von „Grundprogrammen“ vermitteln. Dabei handelt es sich u. a. um das Textverarbeitungsprogramm *MS Word*.

Die Inkorporierung entsprechender Kompetenzen verläuft erfolgreich, was die Pädagogin an der Enaktierung unterschiedlicher Medienpraxen festmacht. Die Mädchen nutzen *Clip Art* (Bestandteil von *MS Word*) und bearbeiten Schriften ihrer Hausaufgaben.³² Die Betonung der kreativen Nutzungsmöglichkeiten der Software erlaubt es den Mädchen schulisch konnotierte Medienpraxen zu entwickeln.³³ Auch *Df* hat positive Erfahrungen mit dem Programmteil *Clip Art* gesammelt. Sie ist überrascht, wie die Mädchen auf die Farben „abgefahren sind“ und wie es ihnen großen Spaß gemacht hat, etwas am Computer zu gestalten. Offensichtlich befördern die kreativen Anteile der Mediennutzung die Entwicklung von Kompetenzen, die über die Routinepraxen der Mädchen hinausreichen.

Auch in der Einrichtung von *Df* ist die Teilnahme an dem Einführungskurs verpflichtend. Aufgrund des offensichtlichen Erfolgs kommt sie zu dem Schluss, dass es gut ist, wenn man die Mädchen gelegentlich zur Teilnahme an Angeboten zwingt („reindrücken“). Sofort relativiert sie jedoch den Begriff des „Reindrückens“ mit dem Hinweis, dass die Mädchen es „wirklich gern gemacht haben“. Deutlich treten die Diskrepanz zwischen der Freiwilligkeit der Teilnahme und dem ‚Erzwingen‘ bestimmter Aktivitäten zu Tage. So seien die Mädchen auch zunächst skeptisch und überlegten, ob sie der Vorgabe von *Df* folgen sollten. Um weiterhin die Computer nutzen zu können, machen sie schließlich mit. In einer Art Resümee weist *Df* darauf hin, dass es „hilft“ und dass es „gut ist“, wenn man den Mädchen verdeutlicht, dass man ihnen gerne „mehr“ zeigen möchte und dass sie, wenn sie die Computer in der Einrichtung nutzen wollen, an diesem Angebot teilnehmen müssen. Dieses „Mehr“ können zum einen Praxen sein, die über das hinausgehen, was die Mitarbeiterinnen den Mädchen bislang gezeigt haben, zum anderen Medienpraxen, die jenseits der bisherigen Handlungspraxis der Mädchen liegen.

Nachdem die anfängliche Skepsis gewichen sei, würden sich die Mädchen für das Angebot begeistern („Feuer und Flamme“). Sie würden etwas lernen und hätten Spaß daran. Im Verlauf des Prozesses würden die Mädchen merken, dass wieder etwas „passt“ und dass das „cool“ ist. Mit dem ‚Passen‘ sind wahrscheinlich Kenntnisse im Umgang mit den Programmen gemeint, die bestehende Kompetenzen ergänzen bzw. Teilkompetenzen miteinander verbinden und die als Ganzes die Bewältigung zunehmend komplexer Anwendungs- bzw. Nutzungskontexte ermöglichen.

Hier tut sich ein schwer abzumessender Handlungskorridor pädagogischer Interventionsmöglichkeiten in der computerunterstützten Jugendarbeit auf. Es ist möglich, das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme zu unterlaufen und bestimmte Praxen zu ‚erzwingen‘. Was als verlockendes Instrument erscheint, um von den PädagogInnen gewünschte Medienpraxen zu befördern, wird zur Gradwanderung, wenn sich die Jugendlichen dem Zwang durch Fernbleiben entziehen und die digitalen Medien in den Einrichtungen gar nicht mehr nutzen. Weitreichende Sensibilität und Einfühlungsvermögen der MitarbeiterInnen ist unbedingt erforderlich, um auf diese Weise bestimmte Aspekte der Mediennutzung zu forcieren. Nichts desto trotz steht diese Form pädagogischer Praxis im Widerspruch zum medienpädagogischen

³² Mittels *Clip Art* lassen sich z. B. Grafiken in Textdokumente einpassen.

³³ Gleichzeitig wird an dieser Stelle das Potenzial deutlich, dass eine einzelne Programmkomponente bergen kann, um die Initiation von weiteren Praxen im Umgang mit dem jeweiligen Programm zu stimulieren.

Selbstverständnis der meisten PädagogInnen. Somit ist jeweils im Einzelfall zu entscheiden, ob die Enaktierung bestimmter Praxen eingefordert werden kann.

Der Internetführerschein

Wahrscheinlich ist der Internetführerschein das in den Bremer Jugendeinrichtungen am weitesten verbreitete kursähnliche Angebot. Immer mehr Einrichtungen verlangen von den Jugendlichen einen solchen Führerschein als Nutzungsvoraussetzung und bieten entsprechende Kurse an (vgl. Kap. 5.1).

Der Internetführerschein muss flexibel gestaltet sein, um den sich stetig verändernden Kompetenzniveaus angepasst werden zu können. In einigen Fällen geht es gar nicht mehr darum, dass die Jugendlichen mittels des Führerscheins entsprechende Kompetenzen erwerben, da viele über dieses Wissen bereits verfügen. Dort dient der ‚Führerschein‘ vor allem der Kontaktaufnahme mit Jugendlichen, die neu in die Einrichtung kommen. Gerade für Jugendliche mit überwiegend negativen Lernerfahrungen kann der Internetführerschein auch eine Gratifikation sein, verbunden mit einem positiven Lernerlebnis, wenn man die ‚Prüfung‘ erfolgreich bestanden hat. Erfahrungen aus einer Einrichtung zeigen jedoch auch, dass manche Jugendliche Angst haben, die ‚Prüfung‘ nicht zu bestehen. Es ist Aufgabe der PädagogInnen in solchen Fällen geeignete Unterstützung anzubieten. Denn gerade solche Jugendlichen sind häufig besonders stolz, wenn sie die ‚Prüfung‘ erfolgreich absolviert haben und somit eine positive Lernerfahrung gemacht haben.

Darüber hinaus wird der Internetführerschein im Kontext der Zertifizierung von Medienkompetenzen diskutiert. Hier ist Vorsicht geboten, dass man keine Lernsituationen schafft, die an schulische Lernkontexte erinnern und denen viele Jugendliche ablehnend begegnen würden (vgl. Kap. 5.2.5). U. U. ist es erfolversprechender, wenn man den Jugendlichen separate und frei wählbare, nicht in den unmittelbaren Alltag der Einrichtungen eingebundene Möglichkeiten einräumt, sich solche Kompetenzen zertifizieren zu lassen (vgl. auch Fn. 18).

5.4.2 Die Projektarbeit

Neben der offenen Nutzung und der Durchführung von Kursen findet die computerunterstützte Jugendarbeit ihre handlungspraktische Entsprechung vor allem in der Durchführung von Projekten, in denen die digitalen Medien zum Einsatz kommen. Projekte sollten sorgfältig geplant und vorbereitet werden. Es ist zu klären, welche pädagogischen Ziele verfolgt werden sollen, welche Ressourcen für das Vorhaben nutzbar sind und in welchem Zeitrahmen das Projekt durchgeführt werden soll. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme müssen die Projekte so attraktiv sein, dass sie genügend Jugendliche über den gesamten Projektzeitraum hinweg ansprechen, damit sie erfolgreich zu Ende geführt werden können. Die Schaffung von Verbindlichkeiten, gerade für die Durchführung länger angelegter Projekte, stellt eine besondere Herausforderung der Projektarbeit dar. *Nf* verdeutlicht die damit einhergehenden Herausforderungen anschaulich (*Birne*, Passage: Du musst alles so gestalten, dass die unheimlich großes Interesse daran haben).

Nf: Ich denke im Freizeitbereich sind, isses häufig auch schwierig, so was durchzuziehen. Also, du hast, anders als mit, in der Schule, dass du dann wirklich das Gefühl hast,

?f: Lja
 Nf: das sind eventuell
 ?f: L(das ist alles) freizügiger, ne?
 Nf: oder die (...) williger, `ne. Pflichtveranstaltungen oder so
 ?f: Lja,
 hm
 Nf: das merken wir bei anderen Geschichten auch,
 Kf: LMhmm
 Nf: das, also, ich denke das, irgendwie unterscheidet sich in der
 Beziehung nicht so sehr, ob du da irgendwie mit dem Internet
 was machst oder andere Sachen anbietest oder so. Was gut
 ankommt ist immer, wenn du `ne Aktion startest, wo se `ne
 Schulbetreuung kriegen, dann sind sie alle da
 ((Mehrere lachen))
 Nf: Das ist irgendwie, und, ähm, (2) und sonst hast du ja keine
 Möglichkeit, sie in irgendeiner Form zu verpflichten
 ?f: Mhm
 ?f: L"ja"
 Nf: Ldas heißt, du musst wirklich irgendwie alles so
 gestalten, dass sie unheimlich großes Interesse daran haben,
 und das kannst du natürlich wesentlich besser machen (1) mit
 Leuten, die es sowieso gewohnt sind, dort eigenständiger zu
 arbeiten oder irgendwie, wenn du einige Gymnasiasten vielleicht
 hast, die von vorneherein, äh, so `n Interesse an bestimmten
 Sachen haben oder so und das als ihr Hobby dann vielleicht
 ansehen oder so, `ne, und sonst ist das, finde ich, immer
 relativ schwierig, die wirklich dazu zu bringen, oder das so
 interessant zu gestalten, dass sie bei der Stange bleiben. Weil
 viele haben einfach auch Konzentrationsschwierigkeiten oder
 nicht dies Durchhaltevermögen, `ne? (.) da mitzumachen. Also,
 das Projekt mit dem Jugendportal ist, ähm, ist im Prinzip,
 also, man braucht die Zeit natürlich, `ne, aber es eigentlich
 ein sehr langer Zeitraum für die, um wirklich immer dabei zu
 bleiben, da immer
 ?f: LMhm

Unter Verwendung des Gegenhorizonts Schule stellt *Nf* zunächst heraus, wie ungleich schwerer es in der außerschulischen Jugendarbeit ist, ein Projekt „durchzuziehen“, d. h. es zu Ende zu führen. Aufgrund der vermuteten grundsätzlich höheren Bereitschaft der SchülerInnen zur Teilnahme („williger“) und des Teilnahmewangs („Pflichtveranstaltungen“), erscheint die Durchführung von Projekten in der Schule einfacher als in den Jugendeinrichtungen. Es handelt sich also nicht um ein spezifisches Problem der computerunterstützten Jugendarbeit, sondern um eine generelle Herausforderung der Projektarbeit in außerschulischen Kontexten. Die Teilnahmemotivation der Jugendlichen steige in Verbindung mit einer extrinsischen Motivation (Schulbefreiung). Ansonsten seien die MitarbeiterInnen darauf angewiesen, Projekte so zu gestalten, dass sie das Interesse der Jugendlichen in besonderer Weise („unheimlich groß“) wecken.

Neben der Attraktivität des Angebots haben auch die kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen Einfluss auf den Projekterfolg. Hier ist es die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten, die vor allem bei Jugendlichen vermutet wird, die bestimmten Bildungsmilieus angehören, in

Auch *Kf* berichtet von Schwierigkeiten aus einem ihrer Projekte, in dessen Verlauf ein Stadtplan von Kindern für Kinder erstellt wurde. Nachdem es bereits eine öffentliche Präsentation gegeben hatte, sollen die mit den Kindern erstellten Inhalte auch online verfügbar gemacht werden. Die Kinder nehmen nicht mehr teil, bei *Kf* stellt sich Enttäuschung ein. Sie sah in der ‚Virtualisierung‘ des Projektes einen weiteren Höhepunkt, den sie sehr gut gefunden hätte. Offensichtlich sind die Orientierungen der Kinder andere. Es bleibt zu vermuten, dass *Kf* erfolgreicher gewesen wäre, hätte sie zunächst versucht, die Interessen der Kinder genauer zu bestimmen, um mit einem entsprechenden Angebot daran anzuknüpfen. Im nachfolgenden Fall ist es den PädagogInnen z. B. gelungen, das Interesse der Mädchen an Quiz-Shows im Rahmen ihres medienpädagogischen Projektangebotes erfolgreich aufzugreifen (*Erdbeere*, Passage: Mitmachen).

- Cf: Das ist, wir machen ja diese Internetnächte schon ganz lange, und da haben wir irgendwann angefangen so'n Quiz zu machen, weil wir gesagt haben, wir haben keinen Bock, dass die echt nur acht Stunden einfach nur chatten, sondern irgendwas, also, irgend so einen minifutzi pädagogischen Auftrag wollen wir da auch noch integrieren, und dann haben wir festgestellt, dass die total auf diese Quizze abfahren. Also, so mit unterschiedlichsten Fragen, `ne, wie viele Adressen von, oder, wie viele Freizis in Bremen sind online oder so, oder was ist
- Bf: L Ach
so, dann müssen sie im Netz recherchieren?
- Cf: Dann müssen sie im Netz recherchieren. Dann müssen sie den billigsten Flug nach London finden, der morgen geht
- ?f: L Genau
- Cf: Und sie müssen rauskriegen, was im Cinemaxx irgendwie für'n Film kommt, irgendwie als letztes, also, so'n paar Sachen, so'n paar Sachen, die sozusagen sehr auf sie bezogen und ein paar Sachen, die wir dann so pädagogisch hintenrum, durch's Hintertürchen, `ne. Sollen sie rauskriegen, ob ihre Schule im Internet ist oder die Schule, auf die sie demnächst gehen werden. Und am Anfang ist immer so, ööh, weißte so'n bisschen, `ne, hört sich ja an wie Schule
- ?f: L Und dann
- Cf: Ja, genau, dann sind sie aber volle Kanne dabei
- Af: Am Ende kriegen sie auch noch ein Geschenk
@(.)@ [mehrere]
- Cf: Genau, am Ende gewinnen sie einen Preis @(.)@, und dann ab und zu Sachen, `ne, also dann haben wir's dann irgendwie mal gesteigert und gesagt, so, sie sollen mal ein lustiges Bild runterladen, irgendwie, auf den Bildschirm und so, und dann mussten sie halt auch gegenseitig gucken, wie das gehen kann und so. (2)

Seit längerer Zeit veranstaltet *Cf* in Kooperation mit einer anderen Einrichtung so genannte Internetnächte für Mädchen. Mehrere Mädchen kommen in der Einrichtung zusammen, um die Computer bis tief in die Nacht vor allem zum Chatten zu nutzen und gemeinsam in der Einrichtung zu übernachten. Wie in Kapitel 5.2.2 aufgezeigt, verträgt sich die Medienpraxis des Chattens nur eingeschränkt mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Mitarbeiter-

Innen bzw. sieht Cf hier keine Möglichkeit an den vermuteten medienpädagogischen Auftrag anzuschließen. Daher begeben sich die PädagogInnen auf die Suche nach Wegen, die Chatnacht zumindest ansatzweise mit dem pädagogischen Selbstverständnis in Einklang zu bringen („irgend so einen mini-futzi pädagogischen Auftrag“). Im Verlauf dieses Suchprozesses wird festgestellt, dass die Mädchen sich für Quizshows begeistern. Die Pädagoginnen identifizieren eine lebensweltliche Orientierung der Mädchen als wichtige Voraussetzung für das Gelingen des pädagogischen Angebots.

Unter Zuhilfenahme des Internets lösen die Mädchen Aufgaben mit unterschiedlichem Lebensweltbezug. Dabei gibt es Fragen, die sehr auf die Mädchen bezogen sind und solche, die aus dem pädagogischem Anspruch heraus entstehen, aber als solche für die Mädchen nicht sofort zu erkennen sein sollen („pädagogisch hintenrum, durchs Hintertürchen“). Dabei gilt es z. B. herauszufinden, ob die eigene oder die Schule, die man demnächst besuchen wird, im Internet vertreten ist. Das pädagogische Motiv solcher Fragen bleibt den Mädchen jedoch nicht verborgen und wird kritisch hinterfragt („hört sich ja an wie Schule“). Da ihre Begeisterung für das Quiz die Ablehnung schulisch konnotierter Praxen überwiegt, enactieren sie umfassende Handlungspraxen („dann sind sie aber volle Kanne dabei“). Die Teilnahme wird zusätzlich von den Pädagoginnen gratifiziert, indem die Mädchen am Ende ein Geschenk bzw. einen Preis erhalten.

Im Laufe der Zeit haben die Pädagoginnen die Schwierigkeit bzw. Komplexität der Aufgaben ausgeweitet. Die Mädchen sollen nunmehr umfangreichere Aufgaben lösen, wie z. B. ein Bild von einer Internetseite herunter zu laden. Dabei sind sie darauf angewiesen, sich gegenseitig zu helfen, um die Aufgabe zu bewältigen. Durch die notwendige Enaktierung einer Praxis kollektiven Lernens (Peer-Learning), wird der Peer-group-Zusammenhang der Mädchen anerkannt und zum Schlüssel für den gemeinsamen Lernerfolg gemacht.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich durch weite Teile der Projektarbeit eine Diskrepanz zwischen den von den MitarbeiterInnen an die Jugendlichen gestellten Erwartungen und den von den Jugendlichen im Projektverlauf enactierten Handlungspraxen zieht. Das Beispiel aus der ‚Chat-Nacht‘ veranschaulicht, dass Projekte, wenn sie zeitlich begrenzt sind und einzelne deutlich hervortretende Interessen der Jugendlichen in den Projektmittelpunkt stellen, erfolgreich sein können. Bei Projekten von unbestimmter Dauer besteht neben der Gefahr, dass die Jugendlichen eher früher als später das Interesse verlieren auch das Risiko, dass die Projektaktivitäten zu einer Daueraufgabe der PädagogInnen werden, an der die Jugendlichen nicht mehr beteiligt sind und die pädagogische Relevanz solcher Aktivitäten kaum noch zu erkennen ist.

5.5 Produkt- vs. Prozessorientierung – Zwei Seiten der selben Medaille

In Kapitel 5.2 haben wir u. a. herausgearbeitet, dass eine starke Produktorientierung die medienpädagogische Handlungspraxis der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen prägt. So versucht z. B. Bm im Angesicht der zu Scheitern drohenden Projektarbeit nur noch „irgendwie“ zum Ergebnis zu kommen (5.2.1). Überspitzt könnte man formulieren, dass die medienpädagogische Vorgehensweise immer wieder zum Erfüllungsgehilfen einer Produktorientierung wird. Woher rührt diese Orientierung? Zum einen ist auf den steigenden Legitimationsdruck der Jugendeinrichtungen vor dem Hintergrund immer knapperer Ressourcen zu verweisen. Die MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen müssen immer häufiger

rechtfertigen, dass ihre Arbeit es wert ist, weiter finanziert zu werden. Eine Internetseite oder eine von Jugendlichen erstellte CD-ROM lässt sich in der Öffentlichkeit leichter darstellen, als ein Prozess, in dem die Jugendlichen zwar viel gelernt haben, der aber kein ‚sichtbares‘ Ergebnis zu Tage gefördert hat. Schäffer (1999: 412) weist darauf hin, dass eine stark produktorientierte Jugendmedienarbeit Gefahr läuft, insbesondere Jugendliche, die nur bedingt bereit sind, sich in entsprechend ausgerichtete Prozesse einzufinden, aus ihrem Angebot auszuschließen. Dabei haben gerade diese Jugendlichen wahrscheinlich den größten Unterstützungsbedarf. Zum anderen treffen wir hier auf eine typische paradoxe Bedingungskonstellation in der Jugendarbeit, die von unterschiedlichen und sich bisweilen widersprechenden Erwartungshaltungen geprägt ist (Schäffer 1999: 416). Auf der einen Seite stehen die MitarbeiterInnen der Einrichtungen, die spezifische Erwartungen an die einzelnen Projekte haben, auf der anderen Seite die Jugendlichen, die sich häufig etwas ganz anderes von den Projekten erwarten als die Erwachsenen. MitarbeiterInnen, die bereits über umfangreiche Erfahrungen aus der computerunterstützten Jugendarbeit verfügen, scheinen sich des Problems der Produkt- und Prozessorientierung am ehesten bewusst zu sein (*Erdbeere, Passage: Vielleicht ist die Homepage nur das Nebenprodukt von einem Event*).

Cf: (...) ich hab das Gefühl, es muss wirklich in dem Kontext sein. Also, wir haben denen angeboten, wir haben das Programm drauf, die könnten theoretisch jede Woche irgendwie kommen und ihre Seiten besser machen, neuer machen, schöner machen – das nutzt keine von denen

Df: Nee?

Cf: Also, das ist wirklich, das scheint irgendwie, das ist dieser Kontext mit sechs anderen, die dann auch noch zugucken und wo man sich das gegenseitig zeigen kann und so und dieses (.) ich weiß es nicht, also, das hat überhaupt keinen Reiz dann alleine oder zu zweit zu kommen und zu sagen, ah, ich will da mal die Bilder austauschen oder ich will da irgendwie noch mal was besser machen, das

Df: L(Greift) aber auch deutlich was raus, nämlich das Mädchen total angewiesen sind auf Kommunikation, selbst wenn sie was für sich machen sollen

Cf: LJa, aber das skurrile an der Sache ist, ich hab das, am Anfang hab ich denen angeboten, hey, ich hab dann, wenn ihr dann irgendwie ins Internetcafé kommt, hab ich sogar mehr Zeit für euch, euch das zu zeigen und hab sozusagen Zeit mit dir ganz konsequent eine Stunde daran zu basteln, was du während dieses Workshops nicht kannst, `ne, da muss man sie immer verträsten. (.) Deswegen, ich weiß nicht, ich hatte halt immer das Gefühl, vielleicht ist diese Homepage ja nur so`n, so`n Nebenprodukt von so einem Event. Also, vielleicht geht es gar nicht um das Produkt, sondern es geht wirklich um dieses, `ne Woche da irgendwie sich tierisch reinzuknien, die lernen auch total schnell superviel, und

Df: Lhm

Cf: @(dann ist)@ das halt wieder weg

Cf berichtet zunächst von einem Homepage Workshop, der von den Mädchen sehr gut angenommen wurde. Nach einer kurzen Beschreibung der Begeisterung der Mädchen für

die Enaktierung von Medienpraxen mit einem ausgeprägten Kreativpotenzial, sucht sie nach einer Erklärung für die intensive Beteiligung der Mädchen. Zunächst einmal müssen die Aktivitäten in einem geeigneten Kontext stattfinden. Dieser ist offensichtlich nicht technischer Natur, da keins der Mädchen die Möglichkeit wahrnehmen würde, nach dem Workshop die Computer der Einrichtung wöchentlich zur Weiterentwicklung der Internetseiten zu nutzen. Das Angebot an die Mädchen ihre Internetseiten „besser“ und „schöner“ machen zu können, spiegelt die Orientierung am Produkt Internetseite. Wichtiger als die Formsprache des Produkts ist für die Mädchen das kollektive Handeln in der Gleichaltrigengruppe. Sie schauen sich gegenseitig zu und präsentieren sich die Ergebnisse ihrer Arbeit. Damit sind erneut die kommunikativen und sozialen Prozesse angesprochen, die bei der gemeinsamen Arbeit am Produkt in Gang gesetzt werden und von zentraler Bedeutung für den Gesamtprozess sind (Schäffer 1999: 409).

Erneut tritt die Bedeutung der Möglichkeit der kollektiven Enaktierung von Medienpraxen innerhalb der Peer-group zu Tage. Es ist für die Mädchen reizlos alleine oder zu zweit in der Einrichtung weiter an ihren Internetseiten zu arbeiten, obwohl sie dort günstigere Produktionsbedingungen vorfinden als im Workshop (eigener Computer, genügend Zeit, individuelle Betreuung). Vor dem Erfahrungshintergrund, dass ihr ‚erweitertes‘ Angebot von den Mädchen nicht angenommen wird, vermutet Cf, dass die Internetseiten nur das Nebenprodukt eines Events sind, bei dem es vor allem darum geht, intensiv an einem Produkt zu arbeiten („sich tierisch reinzuknien“). Dieser Prozess scheint zudem auch geeignete Voraussetzungen für die Mädchen zu bieten, sich in kurzer Zeit vielfältige Mediennutzungskompetenzen anzueignen. Im weiteren Verlauf der Diskussion bearbeiten die PädagogInnen noch einmal das Thema der Prozess- und Produktorientierung. Schließlich fragt sich Cf, ob der Anspruch an ein möglichst perfektes Produkt, mit dem man sich präsentieren kann und das Auskunft über das individuelle Leistungsvermögen gibt, vielleicht eher ihrem als dem ‚Denken‘ der Mädchen entspricht (Passage: Das ist alles so halbfertig jetzt).

Cf: Ja, vielleicht ist dieses, `ne, dieses Produkt zu haben, mit dem man sich präsentiert, was total perfekt ist, was darstellt, wie gut ich bin oder so, vielleicht ist das eher meine Denke als die Denke von denen, so, ne. Vielleicht ist auch das auch ein Generationenteil, so, kann ich mir gut vorstellen

Der Verweis des ‚Denkens‘ deutet auf die unterschiedlichen Orientierungsrahmen der MitarbeiterInnen und der Jugendlichen hin. Auch Cf vermutet, dass diese Unterschiede generationsspezifisch sind und sie und die Mädchen als Angehörige verschiedener Generation über differente Orientierungen verfügen. Diese Modi gelingenden intergenerationellen Lernens sind von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche computerunterstützte Jugendarbeit.

5.6 Die computerunterstützte Jugendarbeit im Kontext intergenerationeller Bildungsprozesse

Ein Großteil der alltäglichen Bildungsprozesse ist intergenerationell angelegt. Neben innerfamiliären Lernprozessen gewinnt mit zunehmendem Alter das Lernen an (teil-)öffentlichen

Orten wie Kindergärten, Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen sukzessive an Bedeutung. Gemeinsam mit den an diesen Orten arbeitenden Erwachsenen werden vielfältige intergenerationelle Bildungsprozesse enacted. Diese vollziehen sich „im Modus der Begegnung generationsspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume im Medium eines gemeinsamen Dritten“ (Schäffer 2003: 33). Damit ist im vorliegenden Fall die kollektive Auseinandersetzung mit den digitalen Medientechnologien angesprochen. Mit dem Begriff der Begegnung betont Schäffer über den dialogischen Charakter kollektiver Bildungsprozesse hinaus die Wichtigkeit des Miteinanderseins in leiblich-seelischer Hinsicht für die Entwicklung von Medienpraxen. Das gemeinsame Handeln von MitarbeiterInnen und Jugendlichen genauso wie von Jugendlichen unter sich (Peer-learning) wird zur wesentlichen Voraussetzung für das Gelingen dieser Praxis.

Solche Bildungsprozesse werden immer dann in Gang gesetzt, wenn die unterschiedlichen Formen des Handelns mit den digitalen Medien „beinahe zwangsläufig zu *Differenzerfahrungen zwischen generationsspezifischen Erfahrungsräumen* führen“ (ebd.: 225). Diese Begegnung kann beides enthalten: die Chance auf Austausch und Weiterentwicklung verbunden mit der Möglichkeit Neues zu entdecken und neue Erfahrungsräume zu erschließen, aber auch Verengung und Abschottung gegenüber dem Neuen, die auf ein für die jeweiligen Milieus spezifisches Beharren auf den bestehenden Status quo hinauslaufen (ebd.: 33).

Die verschiedenen Differenzerfahrungen artikulieren sich in unserer Untersuchung in den unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen der verschiedenen Medienpraxen, wie wir sie in Kapitel 5 herausgearbeitet haben. Inwieweit diese Erfahrungen geeignet sind, intergenerationelle Bildungsprozesse einzuschränken, zeigt der folgende Ausschnitt (*Birne*, Passage: Motivationsprobleme).

Lf: Und das, ähm, das finde ich ja sowieso schwierig. Also, bei uns ist es ja so, zumindest bei uns in den Bibliotheken, dass ja auch das Personal relativ, relativ, alt ist, `ne,

Nf: L Mhm

Lf: und wenig ganz junge Kräfte dazu kommen. Wir haben jetzt das Glück in Norddorf, dass wir jetzt, aber auch nur `ne halbe, junge Mitarbeiterin bekommen haben, wo wir große Hoffnungen rein setzen

?f: L hm

Lf: Ähm, ja, das ist so, denn diese ständige Motivation, Kinder und Jugendliche motivieren zu müssen oder, oder zu wollen, das finde ich auf Dauer wirklich äh so kräftezehrend

?f: L Mhm

Lf: das können junge Menschen besser, und man merkt es auch

?f: L ja
[mehrere]

Lf: Kinder und Jugendliche reagieren ja auch auf, auf junge Menschen anders, `ne. Ohhh was will die Mutti denn wieder ((Kinder imitierend))?

Mf: Oma, Oma (.....)

Lf: Und da ist ja direkt Ablehnung schon, wenn man Angebote macht,

Mf: @(.)@

Lf: `ne, das, das spürt man ja, und es ist einfach fatal, dass eben bei uns im Beruf so viele ältere Leute arbeiten, `ne. Ich will

- die nicht rauskatapultieren, ich bin ja selber alt, aber das ist ´ne Krux, dass da nix junges, frisches dazukommt
- ?f: LMhm
- Lf: die solche Dinge auch aufnehmen, auch `ne, mit Freude und Vehemenz dazu stehen
- ?f: LMhm
- Lf: Also, ähm, da finde ich, da liegt auch der Hase begraben. Und außerdem finde ich's auch nicht toll, das ist so mein, mein Ding, dass ich mir immer, oder wir uns, immer Gedanken machen müssen, was wollen denn diese Jugendlichen oder diese Kinder, und wir ihnen immer Angebote machen oder irgendwas vorsetzen, `ne. Und genau das ist der Punkt, du musst sie ständig motivieren, äh, und schaffst es dann gar nicht. Vielleicht wollen die ja ganz was anderes
- ?f: LMhm
- [...]
- Lf: dass wir gleich wissen, wo sie da reinklicken müssen, wo sie dann, `ne, und wunderschöne Abbildungen, äh, damit sie ihre ganze Mappe gleich da ausdrucken können, so ungefähr. Ja. Ähm, ich seh da ein großes Problem, also bei uns zumindest auch, ähm, vom Personal her, und dass wir immer, äh, praktisch diese Motivierer sein sollen, nech, die, die die zündenden Ideenbringer, das, äh, seh ich so nicht.

Unter Bezug auf ihre vorausgegangene Feststellung, dass es schwierig sei Jugendliche zu finden, die aus eigenem Antrieb heraus an begonnenen Projekten weiterarbeiten, leitet *Lf* die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten bzw. Grenzen einer intergenerationellen Arbeit mit Jugendlichen ein. *Lf* ist über 50 Jahre alt und weist damit, verglichen mit den anderen DiskussionsteilnehmerInnen wahrscheinlich den größten Altersunterschied zu den Jugendlichen auf. Zunächst bemerkt sie, dass das Personal in der Bibliothek ohnehin schon relativ alt sei und auch keine kurzfristige Verbesserung der Situation zu erwarten sei, da wenig junge MitarbeiterInnen nachrücken. Selber hätte man zumindest Glück, dass man eine junge Kollegin hinzubekommen habe, auf die sie, obwohl sie nur eine halbe Stelle besetzen wird, große Hoffnungen setze.

Die Generationsproblematik macht *Lf* u. a. an der zwischen Zwang („müssen“) und Wunsch („wollen“) oszillierenden und an der eigenen Leistungsfähigkeit zehrenden Notwendigkeit fest, die Kinder und Jugendlichen in der Bibliothek ständig motivieren zu müssen. Wie so oft zuvor scheinen sie auch hier keine Eigeninitiative zu entwickeln und die Enaktierung von Handlungspraxen im Umgang mit den digitalen Medien bedarf der ständigen Motivation. Das könnten jüngere KollegInnen besser als die älteren MitarbeiterInnen. Diese Wahrnehmung beruht auf persönlichen Erfahrungen, die man im Umgang mit den Jugendlichen gemacht hat. Zunächst reagieren diese anders auf jüngere KollegInnen. Offensichtlich werden diese z. B. nicht von den Kindern als „Mutti“ oder „Oma“ titulierte, bei deren Erscheinen man sich nur frage, was „die“ denn wieder wolle. Hier eröffnen sich Parallelen zu der von Schäffer herausgearbeiteten generationsspezifischen Haltung der Jugendlichen bei der Bearbeitung handlungspraktischer Wissensdifferenzen im medientechnischen Bereich in der Öffentlichkeit (Schäffer 2003: 264). Die tiefe Verankerung dieser Diskrepanz wird durch den Hinweis von *Lf* deutlich, dass diese nicht nur kommunikativ-generalisierend erfahrbar ist, sondern man sie sogar ‚spüren‘ kann.

Durch die Übertragung der beschriebenen Problematik auf die Stadtbibliothek als Organisation wird der hohe Anteil älterer Beschäftigter zu einem generellen Problem. Es sei die Aufgabe jüngerer KollegInnen „Dinge aufzunehmen“ und mit „Freude“ und „Vehemenz“ zu enactieren. Für sich und ihre Generation sieht *Lf* offensichtlich keine Möglichkeit, die aufgezeigten Differenzen zu überwinden und delegiert diese Aufgabe an die nachfolgende Generation. Mittels einer szenischen Metapher („da liegt auch der Hase begraben“) verdeutlicht *Lf*, das mit der scheinbar unüberbrückbaren Distanz zwischen ihrer und der Generation der Jugendlichen eines der zentralen Probleme der computerunterstützten Jugendarbeit angesprochen ist.

In diesem Fall führt die Differenzerfahrung zu Verengung und Abschottung. *Lf* und ihren KollegInnen gelingt es nicht oder nur in unzureichender Weise, den Kindern und Jugendlichen Angebote zu machen, die von ihnen angenommen werden. Es erscheint von vornherein unmöglich, die Jugendlichen zur Teilnahme zu motivieren („schaffst es dann gar nicht“). Schließlich fragt sich *Lf*, ob die Jugendlichen nicht vielleicht etwas ganz anders wollen, als das, was die MitarbeiterInnen ihnen anböten. Das Problem der eingeschränkten Perspektivenübernahme hat also auch eine generationsspezifische Ausprägung.

Nach Abschluss einer hier nicht wiedergegebenen Exemplifizierung thematisiert *Lf* ein drittes Mal das Problem der Motivation. Dieses sei ein generelles Personal- und damit auch ein Qualifizierungsproblem. Mit dem Hinweis, dass ‚sie‘ die „Motivierer“ sein sollen, wird deutlich, dass diese Anforderung von außen an die MitarbeiterInnen herangetragen wird. Dies können von der Leitung der Bibliothek formulierte Anforderungen, aber auch im öffentlichen Diskurs über die Aufgaben der MultiplikatorInnen formulierte Positionen sein. Von daher muss die Auseinandersetzung mit möglichen Pfaden gelingender intergenerationellen Bildungsprozesse im Trias der Orientierungen der Jugendlichen, der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen und den von den jeweiligen Leitungsebenen an das Personal gestellten Erwartungen erfolgen.

In der Diskussion mit der Gruppe *Erdbeere* tritt eine weitere Facette der generationsspezifischen Differenzerfahrungen zu Tage. Sie wird von den PädagogInnen entlang der Frage nach Sinn- und Unsinn einer privaten Internetpräsenz thematisiert (Passage: Wozu braucht man eine private Homepage?).

Bf: Also das hat sich mir bis heut noch nicht erschlossen, wozu man eine private Homepage braucht?

?f: Um seinen Dackel ins Netz zu stellen.
[mehrere lachen]

Bf: L(......) grinsen irgendwie, das finde ich so was von dämlich ne private Homepage anzugucken.

Cf: LIch versteh das von den Mädchen auch nicht, ich würde so was auch nie machen. Als wir den ersten Kurs gegeben haben, haben wir uns ja hingesetzt, den vorbereitet, ok, was würden wir auf unsere Seiten tun, saßen da, stundenlang, und dachten so, nö, nichts.

Bf: Ja

Cf: Ja, also, ich weiß es auch nicht. Die stellen mit Begeisterung Fotos von sich ins Netz, erzählen was sie gerne für Musik hören, grüßen alle ihre Freundinnen, ja, Fotos von ihren Katzen, Kaninchen und so.

Df: LWie in Baumstamm was reinmachen
Af: Also für mich ist es z.B., kommt mir `ne (Kritik) für meinen
Verwandten im Ausland, wenn ich neue Fotos habe von meinen
Kindern, das ich das sagen kann
Cf: LJa, klar, das ist aber an und
für sich nur `ne andere Umwelt
Af: (...) Seite zu sehen, dann gehen die auf meine Seite und gucken
sich das an
Bf: LJa, aber so, das ist so, so, sozusagen ins Nirwana zu
schicken und zu sagen so
((mehrere lachen))
Bf: so, jede hockt hier @(.)@, das ist ja dann so zielorientiert,
`ne, sozusagen
?f: Lja das ist richtig
Bf: da sitzt ja ein Empfänger auch auf der anderen Seite, aber so
(2)
Af: Für jeden zugänglich finde ich das auch quatsch
?f: @(2)@
Af: Trotzdem muss das jeder selber entscheiden (...)

Bf kann nicht verstehen, wozu man eine private Internetpräsenz benötigt. In ironisierender Weise weist *Cf* darauf hin, dass man damit u. a. sein Haustier im Internet präsentieren könne. Implizit stimmt sie damit der Aussage von *Bf* zu. Neben der Frage nach dem Sinn ist es für *Bf* auch nicht nachzuvollziehen, warum man sich private Internetseiten anschauen sollte. Die entsprechende Medienpraxis wird von ihr rigoros abgewertet („so was von dämlich“). Auch *Cf* schaut solche Internetseiten nicht an, sie versteht nicht warum die Mädchen das tun. Offensichtlich geht es ihren Kolleginnen genauso. Während der gemeinsamen Vorbereitung eines Kurses fiel auch nach längerem Nachdenken („stundenlang“) niemandem ein, was man auf einer solchen Seite publizieren könnte. Die Gestaltung und Nutzung einer privaten Internetseite hat für die Pädagoginnen keinerlei Relevanz und vermag nicht an deren Orientierungen anzuschließen. Im Gegensatz dazu entwickeln die Mädchen vielfältige Medienpraxen im Umgang mit solchen Seiten. Sie haben Spaß daran, eigene oder Bilder ihrer Haustiere zu veröffentlichen, teilen ihre Musikpräferenzen mit oder grüßen ihre Freundinnen. *Df* versucht, einen Bezug zu einer den PädagogInnen geläufigeren Praxis herzustellen, indem sie das Gestalten einer privaten Internetseite mit dem ‚etwas in die Rinde eines Baumstammes Hineinritzen‘ vergleicht.

Erneut ist es *Af*, der eine Perspektivenübernahme zumindest ansatzweise gelingt.³⁴ Sie hat eine Internetseite, mittels derer sie ihren im Ausland lebenden Verwandten regelmäßig Bilder ihrer Kindern zugänglich macht. Jetzt ist die Nutzung einer privaten Seite auch für *Cf* akzeptabel. Scheinbar ist es die intendierte bzw. der zweckrationale Nutzungskontext (Bilder für die Verwandtschaft), der die Enaktierung der Medienpraxis legitimiert. Auch *Bf* akzeptiert diese Form der Nutzung, da sie einer konkreten Absicht folgt („zielorientiert“) und sich an eine bestimmte EmpfängerIn richtet. Ganz so, als läge hier die Ausnahme von der Regel vor, deutet sie eine Differenzierung an („aber so“), die noch einmal betont, dass die Praxis der Mädchen für sie nicht nachvollziehbar ist, da sie dort kein Ziel zu entdecken vermag.

³⁴ Für *Af* ist auch der große Spaß, den die Mädchen am Chatten haben nachvollziehbar, da ihre erste Auseinandersetzung mit dem Medium Internet vor allem durch das Chatten erfolgte (vgl. Kap. 5.2.2).

Interessant ist, dass die Mädchen in ihrer Medienpraxis der Nutzung einer privaten Internetseite kein Ziel zuerkannt wird, obwohl auch deren Handeln intendiert ist.

Auch Af schränkt ihre Perspektivenübernahme ein, indem sie die allgemeine Zugänglichkeit einer Internetseite („für jeden zugänglich“) als Blödsinn beschreibt. Paradoxaerweise wird hier nicht berücksichtigt, dass auch ihre Seite, außer sie ist passwortgeschützt, prinzipiell für alle InternetnutzerInnen zugänglich ist. Letztlich sei es aber jedem und jeder freigestellt, ob er oder sie eine entsprechende Entscheidung für sich treffen möchte.

Wie oben ausgeführt sind generationsspezifische Differenzenerfahrungen und ihre erfolgreiche Bearbeitung eine wesentliche Voraussetzung für das gelingende intergenerationelle Lernen. In unserer Untersuchung treten vor allem Differenzenerfahrungen hervor, die tendenziell das Beharren auf den eigenen Status quo verstärken. Dazu scheinen neben den relativ stabilen eigenen Orientierungen auch Erwartungen von Dritten beizutragen, die von den MitarbeiterInnen übernommen werden bzw. die man erfolglos zu bearbeiten versucht. Es bleibt die Frage, wie diese Differenzenerfahrungen genutzt bzw. weiterbearbeitet werden können, um die von Schäffer projizierten Chancen auf Austausch, Weiterentwicklung und der Erschließung neuer Erfahrungsräume zu realisieren.

5.7 Strukturelle Probleme

Die strukturellen Probleme haben ihren Ursprung außerhalb des unmittelbaren Einrichtungsalltags. Die Arbeit innerhalb der Einrichtung lässt sich nicht ohne die Berücksichtigung dieser Problemlagen bewerkstelligen bzw. wäre ohne diese unvollständig. Denn die Angebote der computerunterstützten Jugendarbeit lassen sich nicht unabhängig von der Gesamtsituation der Einrichtungen thematisieren. Vielmehr sind sie ein integraler Bestandteil des Arbeitsfeldes. Unter die strukturellen Herausforderungen fallen vor allem Probleme der Angebotsfinanzierung, ungeklärte institutionelle Rahmenbedingungen, sowie unzureichende Unterstützungsangebote. Zum letzten Punkt zählen wir auch den technischen Infrastruktursupport. Wir betrachten diesen als strukturelles Problem, da die Instandhaltung der Computer nur sehr eingeschränkt den MitarbeiterInnen obliegen sollte. Sie sind keine TechnikerInnen und sollen es auch nicht werden. Der Aufbau eines externen technischen Supportangebotes sollte wenigstens mittelfristig realisiert werden.

Im Zuge der kontinuierlichen Budgetkürzungen in der Jugendarbeit ist die Personalsituation in vielen Einrichtungen prekär. Fast allorts sind in den letzten Jahren die Stundenanteile sowohl der hauptamtlichen MitarbeiterInnen als auch der Honorarkräfte reduziert worden. In den Einrichtungen ist man damit konfrontiert bei rückläufigen Personalressourcen mit der computerunterstützten Jugendarbeit eine neue Komponente in sein Angebotsportfolio zu integrieren. Im Zweifelsfall müssen bestehende Angebote zu Gunsten der computerunterstützten Angebote eingestellt bzw. reduziert werden. Welche Konsequenzen die Unterbreitung solcher Angebote mit zu wenig Personal und der allgemeinen Ressourcenknappheit hat, illustriert der Ausschnitt aus der Diskussion mit der Gruppe *Apfel* auf anschauliche Weise (Passage: Es ist nur so ein Bewachen).

Pf: Insgesamt hab ich es als sehr schwer empfunden, in so `ner kleinen Einrichtung mit wenigen finanziellen Mitteln, die Ausstattung hinzubekommen. Also, es geht von der

Steckdosenleistung, die eigentlich nötig ist, wir haben jetzt acht Rechner, zum Teil vom Sperrmüll, und, steht immer einer in der Ecke und ist kaputt und noch niemand, der den so ohne weiteres flicken kann, muss dann manchmal `n halbes Jahr warten, bis jemand kommt, der sich auskennt. Und abgesehen davon eben einfach kein Personal, keine Honorarstunden für Leute, die wirklich auch was anbieten, an diesem Rechner. Es ist nur so'n Bewachen, ich steh dann da und hab die denn so ungefähr alle im Blick und mehr kann ich dann auch schon nicht mehr machen. Das empfinde ich als sehr, sehr schwierig. Weil gerade denke ich so Jugendliche aus dem sozialen Brennpunkt auch `ne ganze Menge an Anleitung nötig hätten.

Die Initiierung des computerunterstützten Angebotes wurde zunächst durch die unzureichende Stromversorgung in der Einrichtung erschwert. Die Rechner stammen teilweise vom Sperrmüll, die Anschaffung von Neugeräten scheint kaum möglich zu sein.³⁵ Mindestens ein Rechner ist immer defekt. Da man über kein funktionierendes technisches Supportsystem verfügt, vergehen bis zu sechs Monate bevor ein defektes Gerät instand gesetzt wird. Neben der desolaten technischen Infrastruktur fehlt es auch an qualifiziertem Personal, um „wirklich“ einmal etwas anzubieten. Das kann als Hinweis gelesen werden, dass man bislang aufgrund der begrenzten Mittel hinter den assoziierten Möglichkeiten der computerunterstützten Jugendarbeit zurückgeblieben ist. Die Arbeit beschränkt sich weitestgehend auf das „Bewachen“ der Rechner, sprich der Durchsetzung der Nutzungsregeln. Von medienpädagogischer Arbeit kann hier kaum die Rede sein. Pf empfindet diese Situation als „sehr schwierig“, da sie der Meinung ist, dass gerade die Jugendlichen die in so genannten sozialen Brennpunkten leben, viel Unterstützung bei der Entwicklung von Medienpraxen benötigen. Es wird ein Konflikt deutlich zwischen dem Wunsch, Angebote der computerunterstützten Jugendarbeit zu unterbreiten und der wahrgenommenen Notwendigkeit, den Jugendlichen, um diese Arbeit zu ermöglichen, entsprechende Unterstützung bei der Entwicklung von Medienpraxen zur Verfügung zu stellen.

Pf hat bereits darauf hingewiesen, dass es ihr neben ihren eher technischen Problemen auch an Personal fehlt, um medienpädagogische Angebote machen zu können. Die augenblickliche Personalsituation in den außerschulischen Jugendeinrichtungen ist von einem zurückgehenden Arbeitszeitvolumen hauptamtlicher MitarbeiterInnen gekennzeichnet, was die Reduzierung von Öffnungszeiten und die Einschränkung von Aktivitäten nach sich zieht. Um einzelne Angebote überhaupt machen zu können, bleibt als Alternative zum einen die befristete Zusammenarbeit mit MitarbeiterInnen auf Honorarbasis, vorausgesetzt der Einrichtungsetat lässt dies zu. Zum anderen bieten staatliche Beschäftigungsprogramme zumindest gelegentlich die Möglichkeit der zeitlich befristeten Einstellung neuen Personals.

Bei der Konzeption von Fortbildungen sollte auch diese ‚Personalrotation‘ berücksichtigt werden. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass neue MitarbeiterInnen automatisch über medienpädagogische Qualifizierungen verfügen, sollten immer wieder auch Einführungs- und Grundlagenveranstaltungen angeboten werden. Daneben ist nicht zu vergessen,

³⁵ Generell lautet die Empfehlung, keine Computer anzuschaffen, die älter als drei Jahre sind bzw. sollten die Geräte in diesem Turnus ersetzt werden. Gerade neuere Anwendungen im Bereich Video und Animation stellen häufig hohe Anforderungen an die technische Performanz der Geräte.

dass die PädagogInnen neben der computerunterstützten Jugendarbeit weitere neue Aufgaben übernehmen sollen, die entsprechende Qualifikationen erfordert. Sie sollen sich z. B. nicht nur mehr um die Außendarstellung bzw. Öffentlichkeitsarbeit ihrer Einrichtungen kümmern, sondern auch dazu übergehen, sich verstärkt an der Akquise benötigter Ressourcen zu beteiligen oder im Rahmen einer stärker sozialraumorientierten Arbeitsweise vermehrt mit anderen Institutionen kooperieren. Die Wenigsten werden die verschiedenen Anforderungen in gleichberechtigter Weise bewältigen können und Schwerpunkte setzen, von denen die computerunterstützte Jugendarbeit nur einer ist.

6. Die computerunterstützte Jugendarbeit im Kontext des medienpädagogischen Selbstverständnisses der EinrichtungsmitarbeiterInnen

Das medienpädagogische Selbstverständnis bzw. der medienpädagogische Orientierungsrahmen der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen bestimmt, wie in Kapitel 4 ausgeführt, die medienpädagogische Handlungspraxis. Im Folgenden verdichten wir die Resultate unserer empirischen Bearbeitung der pädagogischen Handlungspraxis der computerunterstützten Jugendarbeit zu den ersten Umrissen einer Typologie medienpädagogischen Handelns. Dabei haben wir zwei Dimensionen herausgearbeitet, die die medienpädagogische Arbeit prägen. Dies ist zum einen die Diskrepanz zwischen dem Wunsch Freiheiten zu ermöglichen und der dafür zu übernehmenden Verantwortung. Daneben steht die Freiwilligkeit der Teilnahme als Grundprämisse der außerschulischen Jugendarbeit und der Versuch, die Enaktierung bestimmter Praxen zu erzwingen. Schließlich tut sich eine dritte Dimension auf, die wir aber weniger der medienpädagogischen Handlungspraxis, denn mehr der medienpädagogischen Qualifizierung zuschlagen. Da wären zum einen der Wunsch nach medientechnisch konnotierter Fortbildungspraxis versus dem Wunsch nach einer pädagogisch geleiteten Reflexion der Medienarbeit (vgl. Kap. 7.3.2).

Die meisten MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen verstehen ihre pädagogische Vorgehensweise explizit oder implizit als lebensweltorientiert. Im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit gelingt diese Lebensweltorientierung jedoch bislang häufig nur eingeschränkt. Symptomatisch dafür sind die herausgearbeiteten Schwierigkeiten der Perspektivenübernahme durch die PädagogInnen. Wo es an der Überschneidung generations-spezifischer konjunktiver Erfahrungsräume mangelt, reduzieren sich die Chancen gelingender intergenerationeller Bildungsprozesse. Es ist problematisch, wenn dieser Prozess bei den PädagogInnen zu Motivationsproblemen bzw. -verlusten führt, die sich negativ auf die Qualität der medienpädagogischen Arbeit niederschlagen.

Diese Annahme spricht nicht gegen die Unterbreitung niedrigschwelliger Angebote bzw. lassen solche Angebote nicht automatisch den Schluss auf einen niedrigen medienpädagogischen Anspruch der MitarbeiterInnen zu. Gerade in der medienpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen aus benachteiligenden Verhältnissen sollte es weniger um die Initiierung repräsentativer Vorzeigeprojekte gehen, sondern darum, zielgruppenadäquate Pfade zur Entwicklung vielfältiger Medienpraxen anzulegen. Wenn diese Zugänge gerade zu Anfang über niedrigschwellige Angebote, wie z.B. das Herunterladen von Klingeltönen geschaffen werden, ist im Prinzip nichts dagegen einzuwenden. Die Jugendlichen lernen anhand dieser lebensweltverbundenen Praxis auch andere Inhalte aus dem Internet herunter zu laden. Aufgabe der PädagogInnen ist es z. B., die Jugendlichen dabei auf Irrtümer und Missverständnisse aufmerksam zu machen bzw. solche Lernprozesse kritisch reflektierend zu begleiten.

Wie bereits angemerkt kann im Rahmen dieser Untersuchung nur die Basis einer Typologie medienpädagogischen Handelns herausgearbeitet werden. Es treten zwei Pole hervor, in deren Spannungsfeld die medienpädagogische Arbeit zu verorten ist. Neben dem Wunsch, den Jugendlichen möglichst viel Freiheiten einzuräumen und der Frage nach der dafür zu übernehmenden Verantwortung, konstituiert sich der zweite Pol zwischen der Freiwilligkeit

der Teilnahme und dem Versuch, die Jugendlichen mit Nachdruck zur Enaktierung bestimmter Medienpraxen zu bewegen.

Freiheiten ermöglichen vs. Verantwortung übernehmen

Gerade in der offenen Jugendarbeit versucht man, den Jugendlichen im Rahmen der bestehenden Haus- bzw. Nutzungsregeln umfangreiche Freiheiten bei der Enaktierung unterschiedlichster Handlungspraxen zuzugestehen. Das gilt auch für die computerunterstützte Jugendarbeit. An mehreren Stellen unserer Diskussionen taucht eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch, Freiheiten zu ermöglichen und der dafür von den MitarbeiterInnen zu übernehmenden Verantwortung für das Handeln der Jugendlichen auf. Teilweise versuchen die PädagogInnen der Entstehung von Problemen zuvorzukommen, indem sie die Jugendlichen ‚kontrollieren‘ bzw. wie *Pf* zuvor ‚bewachen‘ (*Orange*, Passage: Ich will nicht der Kontrolleur sein).

Am: Aber ich will auch nicht unbedingt sozusagen der Kontrolleur da sein, ich will da schon irgendwie sehen, was da passiert und auch mit denen auch ins Gespräch kommen, aber Kontrolleur usw., das ist irgendwie, äh, das ist was, was ich, worauf ich nicht so große Lust hab. Und wie gesagt, wenn zwei Leute an einem Rechner sitzen, haben wir halt auch festgestellt, dass sie sich halt auch gegenseitig kontrollieren, das ist eigentlich auch `ne ganz schöne Sache

In der Reaktion von *Am* wird die Diskrepanz zwischen dem Nicht-Kontrollieren wollen der Jugendlichen und dem Wunsch, wissen zu wollen was vor den Computern ‚passiert‘ gut deutlich. Wenn er wüsste was die Jugendlichen tun, könnte er gegebenenfalls auch mit ihnen „ins Gespräch kommen“, d. h. pädagogisch tätig werden. In diesem Fall initiiert der Regelverstoß der Jugendlichen die pädagogische Praxis. Würde *Am* auf diese Praxis verzichten, müsste er Alternativen entwickeln, um die Internetnutzung der Jugendlichen kritisch reflektierend begleiten zu können.

Bisweilen gelingt es, die Einhaltung der Nutzungsregeln in die Selbstverantwortlichkeit der Jugendlichen zu übergeben, indem diese sich gegenseitig auf eventuelle Regelverstöße aufmerksam machen. Die pädagogische Praxis zeigt dennoch, dass es unumgänglich ist, die Nutzung eines offenen Internetcafés von MitarbeiterInnen begleiten zu lassen. Viele Jugendliche rufen immer wieder Seiten auf, die gegen gesetzliche Auflagen und Vorschriften verstoßen. Da jedoch die Praxis des Kontrollierens im Widerspruch zum medienpädagogischem Selbstverständnis der meisten MitarbeiterInnen steht, verspricht sie keine befriedigende Lösung des Problems bzw. stellt sich die Frage, wie die missbräuchliche Nutzung der Computer eingeschränkt bzw. verhindert werden kann (*Erdbeere*, Passage: Ich hab nichts dagegen, nerven tut es mich auch).

Df: Ja, und auch, also, ich muss echt sagen, komme mir saublöd vor, hinter `nem Computer zu stehen

Cf: ↳Das ist total albern

?f: Ja, nee

Df: ↳Das ist mir zu doof, das ist mir echt zu doof.

Cf: Lja Lja, ja
?f: Was guckste denn so [Mädchen imitierend]
[mehrere lachen]
Df: Das ist superpeinlich ehrlich
?f: @(2)@
Cf: Ich mach das auch, ich mach das fünf Minuten alle zwei Wochen
oder so, weil ich das total unangenehm finde, so

Das Kontrollieren der Mädchen durch die direkte Überwachung der Computer wird von den PädagogInnen rigoros abgelehnt. Man kommt sich „saublöd“ vor, die Praxis wird als „albern“ verworfen. Die Ablehnung wird zum einen argumentativ begründet. Zum anderen wird sie durch die von der handlungspraktischen Enaktierung hervorgerufenen unangenehmen emotionalen Empfindung („superpeinlich“, „total unangenehm“) verstärkt. Diese ausgeprägte emotionale Beteiligung unterstreicht noch einmal die offen hervortretende Diskrepanz der Praxis. Kompensiert wird sie mittels der symbolischen Enaktierung der Kontrollpraxis („fünf Minuten, alle zwei Wochen“). Den wird Mädchen suggeriert, dass die MitarbeiterInnen sie prinzipiell jederzeit kontrollieren könnten, diese Möglichkeit aber letztlich nur den Charakter einer Abschreckung erhält.

Freiwilligkeit vs. Zwang

Generell herrscht in der offenen Jugendarbeit das Prinzip der Freiwilligkeit vor. Angebote müssen so attraktiv sein, dass die Jugendlichen bereit sind, daran teil zu nehmen. Die Entwicklung der Angebote wird u. a. durch die medienpädagogische Erwartungshaltung der MitarbeiterInnen geprägt. Immer wieder wird in den Gruppendiskussionen im Kontext der Vermittlung von Medienkompetenzen von den PädagogInnen der Anspruch formuliert, sich selber und insbesondere die Jugendlichen ‚fit machen‘ zu wollen. Wer ‚fit‘ ist, gilt generell als leistungsfähig und körperlich gesund. Durch entsprechendes zielgerichtetes Trainieren bringt man den Körper in beste Verfassung und erhöht dessen Leistungsvermögen sowie die Widerstandskraft gegen externe Einwirkungen. ‚Fit sein‘ ist in den vorliegenden Kontexten zweckentbunden und hat den Charakter eines medienpädagogischen Globalziels. Auch eine Rückkopplung an die entwicklungstypologische Verortbarkeit der Jugendlichen und/oder biografische Orientierungen scheint dabei nicht stattzufinden (vgl. Kap. 5.2.4).

Im vorliegenden Fall sollen die Jugendlichen u. a. ‚fit gemacht‘ werden, damit sie gegen die mit der Internetnutzung vermeintlich einhergehenden Gefahren bestehen können bzw. sie grundlegende Anwendungskompetenzen erwerben, von denen angenommen wird, dass sie für das Leben in der so genannten Informationsgesellschaft immer unverzichtbarer werden. Auffällig ist, dass denjenigen, die da ‚fit gemacht‘ werden sollen, also die Jugendlichen, regelmäßig wenig Eigeninitiative, Interesse und allgemeine Kompetenzen zugeschrieben werden. Aus dieser tendenziell defizitären Wahrnehmung der Jugendlichen erwächst der Wunsch der PädagogInnen, die Jugendlichen ‚fit zu machen‘, sprich auf diese Weise auch die Entwicklung einer vitaleren und agileren Medienpraxis zu stimulieren.

Bisweilen wird die vermisste Initiative der Jugendlichen von den PädagogInnen erzwungen. Die dabei zum Einsatz kommenden Methoden reichen von der Fokussierung einzelner Praxen („raufstoßen mit der Nase“) bis hin zur verpflichtenden Teilnahme an bestimmten Angeboten, um die Computer in den Einrichtungen überhaupt nutzen zu dürfen („wenn ihr die Computer weiter nutzen wollt“). Obwohl diese Vorgehensweise dem Prinzip der

Freiwilligkeit entgegensteht, findet sie offensichtlich im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit regelmäßige Anwendung. Während der Erwerb eines Internetführerscheins scheinbar von den meisten Jugendlichen stillschweigend akzeptiert wird, gestaltet sich die Erzwingung anderer Medienpraxen schwieriger. Generell muss immer mit der Verweigerung der Jugendlichen gerechnet werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Jugendlichen in solchen Situationen immer wieder zögern, sich dann aber doch häufig für die weitere Teilnahme entscheiden. Damit ist der pädagogischen Einflussnahme auf die Medienpraxisentwicklung der Jugendlichen ein weiterer, wenn auch schmaler und schwer zu begehender, Pfad eröffnet.

Der Gebrauch dieser Möglichkeit sollte sehr sparsam und wohl überlegt erfolgen, da nicht auszuschließen ist, dass insbesondere Jugendliche, die durch schulische Lernangebote bereits nicht mehr erreicht werden, sich auch einem außerschulischen Lernumfeld entziehen, das auf eben jene Vorgehensweisen zurückgreift, die von den Jugendlichen bereits negativ sanktioniert werden. Erfolgversprechender obwohl schwieriger erscheint der Aufgriff der lebensweltlich eingelagerten Interessen und Vorlieben der Jugendlichen, wie wir ihn beispielhaft entlang des ‚Quiz‘ im Rahmen der Chat-Nacht rekonstruiert haben (vgl. Kap. 5.4.2).

Dabei ist auch noch einmal deutlich auf die bestehende Diskrepanz zwischen Produkt- und Prozessorientierung hinzuweisen (vgl. Kap. 5.5). Im vorangegangenen Beispiel ist diese Diskrepanz offensichtlich in gelungener Weise überwunden worden. Generell erscheint es wünschenswert, die Bedeutung des Prozesses medienpädagogischer Arbeit in kommenden Fortbildungsveranstaltungen stärker zu fokussieren, um die Diskrepanz der entsprechenden Differenzenerfahrungen zu verringern und die Erfolgchancen der Projektarbeit zu vergrößern.

7. Qualifizierung

Eine wichtige Grundlage für die Etablierung computerunterstützter Jugendarbeit ist ein Qualifizierungs- und Fortbildungsangebot für die pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtungen. Die Rahmenbedingungen medienpädagogischer Weiterbildung in der Jugendarbeit, die von den MitarbeiterInnen genutzten Fortbildungspfade, sowie die von den PädagogInnen formulierten Ansprüche an medienpädagogische Weiterbildung sind die Themen im Folgenden.

7.1 Die Fortbildungspraxis aus Sicht der PädagogInnen

Die Fortbildungspraxis der PädagogInnen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, die sowohl zum Gelingen als auch zum Scheitern von Fortbildungsangeboten beitragen können. Dabei ist zunächst auf die zeitlich-organisatorische Dimension zu verweisen, die den Rahmen für die Qualifizierung vorgibt (7.1.1). Die Komplexität des Fortbildungsgegenstandes stellt eine permanente Herausforderung für die Fortbildungswilligen dar. Wesentlich ist hier die Frage nach Art und Umfang der zu erwerbenden Kompetenzen (7.1.2). Neben institutionalisierten Fortbildungsangeboten qualifizieren sich viele PädagogInnen auf autodidaktischem Wege (7.1.3). Für diesen, wie auch für die anderen Qualifizierungspfade gilt, dass der Austausch und die Reflexion mit Dritten ein unverzichtbarer Bestandteil gelingender medienpädagogischer Fortbildung ist (7.1.4). Um für die medienpädagogische Arbeit ausreichend gerüstet zu sein, scheint die Aneignung von Grundlagenwissen mit einer an den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten orientierten Spezialisierung ein praxisnaher Weg zu sein (7.1.5).

7.1.1 Zeitlich-organisatorische Dimension der Fortbildungspraxis

Das Thema Fortbildung hat für die PädagogInnen eine zeitlich-organisatorische Dimension, die sich bestimmend auf die Fortbildungspraxis jedes /jeder Einzelnen auswirkt. Im Wesentlichen ergeben sich die Parameter dieser Dimension aus der Fortbildungspraxis selbst. Diese wird konstituiert durch die institutionellen Rahmenbedingungen, dem persönlichen Zeitmanagement, den finanziellen Möglichkeiten, sowie der Verfügbarkeit von Fortbildungsangeboten insgesamt. Die Rahmenbedingungen für Fortbildungsaktivitäten werden teilweise als problematisch geschildert. Das Fehlen trägerseitiger Unterstützung kommt wiederholt zum Ausdruck. Unbesehen davon engagieren sich die PädagogInnen außerhalb ihrer Arbeitszeit für die eigene medienpädagogische Weiterbildung. Fortbildungen werden zu einem großen Teil in Urlaub und Freizeit besucht. Dabei werden die Zumutbarkeitsgrenzen individuell unterschiedlich empfunden. Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen erscheint abhängig vom Engagement der einzelnen MitarbeiterInnen sowie von den strukturellen Bedingungen des jeweiligen Arbeitsumfeldes. (*Birne*, Passage: Schwierigkeiten bei der Qualifizierung).

Lf: Alle Fortbildungen, die ich, oder die ich jetzt auch, nicht alle, aber ich mach über den Rahmen, den, der mir zusteht, diese fünf Bildungsurlaubstage im Jahr, mach ich das privat auch. Ich muss auch mal Wochenenden opfern und, und mach da

was. Also, wenn ich mich fortbilden will, dann muss ich Volkshochschulkurse abends, in meiner freien Zeit buchen. Das kann ich nicht mit dem Beruf, das ist ja eben, das ist diese Doppelt- und Dreifachbelastung

- Kf: LJa
- Nf: LJa ja, ganz genau
- Lf: Ja, natürlich. Ja, also du musst das in deiner Freizeit machen
- Kf: LIch finde das immer blöd, mit dieser, mit dieser (...),
aber mir, ich würde das z.B. gern machen
- Cm: LMhm
- Kf: ich hab jetzt letztes Jahr `ne Fortbildung gemacht, die hat einundzwanzig Tage gedauert, da muss ich meinen Urlaub dafür hernehmen, ich bin nicht bereit noch mehr Urlaub dafür herzugeben, dann kann ich mit der Familie nicht mehr verreisen

Lf beschreibt, dass sie sich nach Feierabend für ihre Fortbildung engagiert. Sie muss „auch schon mal ein Wochenende opfern“, um VHS-Kurse zu belegen. Für die berufliche Qualifizierung setzt sie ihre Freizeit ein, da ihre Arbeitszeit offenbar keinen Raum für eine integrierte Weiterbildung bietet. Sie spricht dabei von einer „Doppel- und Dreifachbelastung“. Zu der Belastung, die sich ohnehin aus ihrem Beruf ergibt, kommt die der Fortbildung. *Kf* und *Nf* bestätigen ihre Aussage, offensichtlich ist ihnen die Situation vertraut. Dennoch sieht *Kf* die Fortbildung nicht ausschließlich als belastendes Element. Sie hat ein Interesse an bestimmten Dingen, die sie gerne lernen würde. Im vergangenen Jahr hat sie eine Fortbildung über 21 Tage besucht und dafür einen Teil ihres Urlaubs eingesetzt. Sie ist allerdings nicht bereit weiteren Urlaub für Fortbildungen zu verwenden, denn dann könnte sie nicht mehr mit der Familie in den Urlaub fahren.

Die Zumutbarkeitsgrenzen, Fortbildungen in der Freizeit oder während der Urlaubszeit zu absolvieren, scheinen für *Lf* und *Kf* unterschiedlich zu sein. Während die Eine betont, dass sie das in ihrer Freizeit machen muss und dies als Belastung empfindet, opfert die Andere fast drei Wochen ihrer Ferien für Fortbildungsaktivitäten. Für *Kf* ist die Grenze der Zumutbarkeit dann erreicht, wenn die Beziehungen der inneren Sphäre nachhaltig gestört werden bzw. gestört zu werden drohen und z. B. ihr Familienurlaub gefährdet würde. *Lf* stimmt ihr zu und weist *Kf* darauf hin, dass Idealismus eines der zentralen Motive für die Teilnahme an Fortbildungen ist. In diesem Kontext sind Qualifizierungsangebote kein inhärenter Bestandteil des Arbeitsalltags, sondern abhängig vom persönlichen Engagement. Im nächsten Schritt beginnt *Kf* ein alternatives Fortbildungsmodell zu entwerfen, das ihren Bedürfnissen und Interessen als Arbeitnehmerin besser gerecht wird. Sie wünscht sich mehr Zeit für die Weiterbildung innerhalb ihres Arbeitsalltags. Einen Teil der Arbeitszeit für Fortbildung verwenden zu können, wäre eine von ihr für gut befundene Lösung.

Die Summe der Belastungen, die sich aus privaten und beruflichen Verpflichtungen ergeben („Doppelt- und Dreifachbelastung“) erschwert zum Teil die Aufnahme von Fortbildungsaktivitäten. In allen Gruppendiskussionen kommt dennoch eine grundsätzliche Bereitschaft sich auch außerhalb der Arbeitszeit zu qualifizieren zum Ausdruck. Die Fortbildungssituation ist insgesamt gekennzeichnet durch einen permanenten Zeitmangel. Dies wird zum Teil als schwierig aber nicht ausschließlich als belastend empfunden. Manche der Diskussions TeilnehmerInnen beschäftigen sich aus eigenem Antrieb in ihrer Freizeit mit neuen Medien. Da viele PädagogInnen über ein intrinsisches Interesse am Fortbildungsgegenstand

verfügen und Freude an der Beschäftigung mit neuen Medien haben, ist die Motivation zu Fortbildungsaktivitäten, die über das offiziell ermöglichte Kontingent (z. B. Bildungsurlaub) hinausgehen, durchaus vorhanden. Allerdings hat das Engagement für die berufliche Weiterbildung dort seine Grenze erreicht, wo diese Aktivitäten das Privatleben (der inneren Sphäre) störend tangieren. Maßgeblich erscheint, dass ausreichend Raum für das Private bleibt, hier ist das individuelle Maß jedoch sehr unterschiedlich zu veranschlagen.

Art und Umfang wahrgenommener medienpädagogischer Fortbildung scheinen weitgehend in der Verantwortung der MitarbeiterInnen zu liegen und sind abhängig von deren persönlicher Motivation und individuellem Engagement. Der Wunsch nach integrativen Lösungen – sich innerhalb der Arbeitszeit fortzubilden – erscheint jedoch nur schwer erfüllbar. Die von Zeit- und Ressourcenmangel geprägten Arbeitsbedingungen lassen gemeinhin nur wenig Raum für derartige Aktivitäten. Die Personaldecke in manchen Einrichtungen ist so dünn, dass alle MitarbeiterInnen benötigt werden, um den laufenden Betrieb aufrecht zu erhalten. In Einrichtungen mit beispielsweise nur einer hauptamtlichen Kraft ist eine Integration von Fortbildungsaktivitäten in den Arbeitsablauf kaum zu bewerkstelligen.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit es möglich ist, trotz der beschriebenen problematischen zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen, Fortbildungsinhalte auch während der Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen. Die Bereitstellung von Online-Materialien könnte zumindest den Zugriff auf medienpädagogisch relevante Inhalte ermöglichen.

7.1.2 Die Komplexität des Fortbildungsgegenstands

Neben den zum Teil schwierigen organisatorischen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung in der außerschulischen Jugendarbeit erwächst eine weitere Problematik aus dem Fortbildungsgegenstand selbst. Gerade im Computer- und Internetbereich veraltet das Wissen schnell. Um Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien vermitteln zu können, müssen sich PädagogInnen fortwährend selbst die entsprechenden Nutzungskompetenzen aneignen. Die Dynamik des schnellen Verfalls von Wissen zeigt sich besonders deutlich bei internetbasierten Anwendungen. Sie variieren in Erscheinungsbild und Funktionalität, das erschwert die Aneignung von verlässlichem Wissen in diesem Bereich. Darüber hinaus gibt es keine Gewähr dafür, dass man längerfristig dieselben Inhalte unter einer bestimmten URL findet. Hinzu kommt, dass dem Internet weder ein hierarchischer noch logisch geordneter Aufbau zugrunde liegt, sondern es sich um eine dezentral organisierte, sich ständig wandelnde Struktur handelt. Um sich darin orientieren zu können, ist die Entwicklung von übertragbaren Basiskompetenzen im Umgang mit dem Medium unerlässlich (z.B. Navigations- und Suchstrategien). Die Fortbildungswilligen werden einerseits mit einer Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten (z.B. Musik- oder Bildbearbeitungssoftware, HTML-Editoren, Netzwerkspiele oder Animationsprogramme) und einer amorphen Informationsstruktur konfrontiert. Andererseits sollen sie ein sich ständig wandelndes Anwendungswissen in geeignete pädagogische Projekte transferieren.

Um für Jugendliche „sinnvolle“ Computer- und Internetprojekte anbieten zu können, ist eine kontinuierliche Beschäftigung mit dem Medium und seinen Möglichkeiten unerlässlich. Die Halbwertszeit von Computerwissen wird immer geringer, selbst die ‚Profis‘ unter den medienpädagogisch Aktiven müssen sich ständig weiterbilden, um auf dem Laufenden zu bleiben. Die Komplexität des Fortbildungsgegenstandes wird auch von den geübten NutzerInnen mit solidem Grundwissen als eine permanente Herausforderung wahrgenommen, der mit Engagement und Experimentierlust begegnet wird. Der folgende Ausschnitt

aus der Diskussion mit der Gruppe *Birne* verdeutlicht, dass der Fortbildungsgegenstand eine ständige Aktualisierung des eigenen Wissens erfordert und nie als vollständig erfasst gelten kann (Passage: Schwierigkeiten bei der Qualifizierung).

- Nf: Also, ja, bei mir ist es so, ich hab das da `n bisschen einfacher, ich hab drei Jahre in `ner Computerfirma gearbeitet
- Kf: L`Ach so
- Nf: und, ähm, und von daher, wenn du dann schon auf so `nem gewissen Stand bist oder so, dann haste, gut, wenn du dich nicht weiter drum kümmerst, ähm, verlierst du natürlich auch gleich deinen Wissensstand so, weil's ja relativ schnell geht mit den Neuerungen
- Mf: L`Das verändert sich schnell`
- Nf: und so, `ne, und ähm, (.) aber trotzdem hast du ja, auf jeden Fall hast du erst mal `n gewissen Stand, und wir machen ja ganz viel, wir arbeiten ja ganz viel, äh, mit Multimedia, `ne, mit Video und Videoschnitt und Computern, und sind dann im Prinzip, weil wir immer dran sind, immer auf dem Laufenden, oder meistens zumindest
- Kf: L`Ja
- Nf: und bei meinem Kollegen, also, Hartmut, kennst du ja auch, der hat das sowieso schon immer hobbymäßig gemacht, und von daher ist das irgendwie
- ?f: L`Mhm
- Nf: Na, nicht nur auf Videofilm oder Computer und Videoschnitt und alles, `ne. Und bei dem ist das natürlich dann auch nicht so`n Problem. Aber sonst ist das problematisch das stimmt
- Lf: Ja, genau

Für *Nf* ist es weniger schwierig sich neues Wissen im Multimediabereich anzueignen, weil sie drei Jahre in einer Computerfirma gearbeitet hat. Sie verfügt nach eigener Einschätzung über ein solides Grundwissen. Es ist jedoch auch für sie wichtig sich ständig fortzubilden, da es fortwährend Neuerungen gibt. Die Gefahr den Anschluss zu verlieren, ist auch bei gutem Vorwissen gegeben. Auch IT-SpezialistInnen wie *Nf* müssen ihr Wissen aktualisieren und erweitern. In ihrer Einrichtung wird häufig mit verschiedenen digitalen Medien gearbeitet. Dadurch sind sie und ihr Kollege zumeist über aktuelle medientechnische Entwicklungen informiert. Ein Teil der (technischen) Kompetenzen, die zur Durchführung von computerunterstützten Projekten erforderlich sind, werden erfolgreich im Modus des handlungspraktischen Tuns und Ausprobierens erworben und habitualisiert. Dabei treten deutliche Parallelen zum Modus des ‚Bastelns‘ hervor, den Schäffer exemplarisch anhand der Auseinandersetzung mit einer Gruppe junger Gymnasiasten herausgearbeitet hat (Schäffer 2003: 144ff). Wir haben diesen Modus anhand der Auseinandersetzung mit dem Thema Computer spielen nachgezeichnet (vgl. Kap. 5.2.3). Hier treten gemeinsame bzw. ähnliche konjunktive Erfahrungen im Umgang mit der Computertechnik bei den Jugendlichen und den erwachsenen PädagogInnen zu Tage, die eine wesentliche Grundlage gelingenden inter-generationellen Lernens bilden.

Darüber hinaus arbeitet *Nf* mit einem Kollegen zusammen, der sich „sowieso schon immer“ in seiner Freizeit mit Computern beschäftigt hat. Im Unterschied zu den übrigen

TeilnehmerInnen der Runde hat *Nf* nicht nur den Vorteil über umfangreiches Vorwissen zu verfügen, sie kann sich auch mit einem im Umgang mit der Computertechnologie versierten Kollegen fachlich austauschen. Das sind ideale Voraussetzungen für die Medienarbeit. So zeugen die vielen verschiedenen Medienaktivitäten in der Einrichtung von einer etablierten und lebendigen Medienarbeit. Die auch unter technischen Gesichtspunkten relativ anspruchsvollen Angebote (z.B. digitaler Videoschnitt) bestätigen den Eindruck, dass hier insgesamt günstige Bedingungen vorliegen, um interessante Medienprojekte mit Jugendlichen durchzuführen. Bei dem relativ hohen Kenntnisstand der MitarbeiterInnen sowie den sonstigen Rahmenbedingungen (technische Ausstattung/ausgeprägte Medienpraxis) handelt es sich um eine Ausnahmeerscheinung. Das ist auch *Nf* bewusst, die feststellt, dass es ohne diese günstigen Bedingungen sehr schwierig sei ein vergleichbares Qualifizierungsniveau zu erreichen.

Die **hohe Ausgangsqualifikation**, der **intensive fachliche Austausch** mit KollegInnen, die **Bereitschaft zur andauernden Auseinandersetzung mit dem Fortbildungsgegenstand** sowie der direkte **Einsatz des vorhandenen Know-hows (im Sinne von Praxiswissen) im Rahmen von Medienprojekten** bilden eine tragfähige Ausgangsbasis für eine kontinuierliche Weiterqualifizierung. Der Fokus medienpädagogischer Fortbildung sollte über die Kenntnis konkreter Internetangebote oder Software und deren spezifischen Anwendungsrahmen hinausgehen und Grundlagenwissen vermitteln, das sowohl Anknüpfungspunkte für Selbstlernaktivitäten bietet, als auch als Ausgangspunkt für die Überführung in medienpädagogische Projektpraxis dient. Eine ausgeprägte medienpädagogische Projektpraxis zieht die Aneignung von Wissen nach sich, das einerseits der Lösung von Problemen im konkreten Projektverlauf dient und andererseits bei zukünftigen Vorhaben automatisch mit antizipiert wird.

Im Umkehrschluss bleibt zu vermuten, dass es gerade den weniger technikversierten und medienpädagogisch noch unerfahrenen PädagogInnen schwer fällt, sich auf die Komplexität des Fortbildungsgegenstandes und die damit verbundene Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung einzulassen. Umso wichtiger erscheint es, Fortbildungsangebote zu platzieren, die sowohl den Einstieg in das medienpädagogische Feld erleichtern als auch die Selbstlernkompetenzen der TeilnehmerInnen aktivieren. Gleichzeitig sollte sichergestellt werden, dass im Zeitverlauf zusätzlich auch komplexere und anspruchsvollere Angebote gemacht werden.

7.1.3 Die autodidaktischen Lernwege

In der Fortbildungspraxis der meisten DiskussionsteilnehmerInnen spielen autodidaktische Lernwege eine wichtige Rolle. Die PädagogInnen eignen sich ihre Kenntnisse durch Ausprobieren an, sie lesen in Computerzeitschriften oder befragen Freunde und Bekannte zu Hard- und Softwareproblemen. Die Informationsquellen sind vielfältig. Im Kern zielen autodidaktische Fortbildungsaktivitäten jedoch häufig auf den Erwerb von Bedienkompetenzen für bestimmte Softwareprodukte ab, wie die folgende Passage aus der Diskussion mit der Gruppe *Orange* verdeutlicht (Passage: Wir bringen uns das quasi selber bei).

Bm: Ja, ich hatte auch noch keine Fortbildungen speziell für irgendeine Sache, wo ich, äh, was gebraucht hab. Hm, also, zum einen hab ich einfach im Studium sehr viel gelernt und permanent am Ball gehalten und macht mir auch Spaß, und einmal `n Prinzip von Programmen verstanden, kann man auch einfach die nachfolgenden Programme relativ leicht wieder verstehen. Ähm,

was ich überhaupt noch nicht kann ist HTML, hab ich mir jetzt aber gerade diesen Editor da besorgt, wo ich gehört hab von Regina, dass der super einfach zu verstehen sei und bin ich jetzt gerade dran, mir selbst beizubringen. Würde mir jetzt natürlich im Augenblick helfen in `ner, wenn's da `ne Halbtagsfortbildung gäbe, aber das ist dann immer, das muss, ähm, wenn die jetzt für, im nächsten halben Jahr angeboten wird, ist es zu spät, deshalb brauch ich sie dann auch nicht mehr

Bevor *Bm* das Wort ergreift, vermutet *Hf*, dass auch andere KollegInnen sich ihr Computerwissen in erster Linie autodidaktisch aneignen und weniger aus Fortbildungen beziehen. Auf diesem Wege werden vor allem Bedienkompetenzen für Programme erworben, die man gerade braucht. *Bm* hat ebenfalls noch keine speziellen Fortbildungen absolviert, verfügt aber nach eigenen Angaben über ein solides Basiswissen und beschäftigt sich sehr gern mit dem Computer. Damit sind zwei wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Fortbildungspraxis erfüllt (vgl. Kap. 7.1.2).

Er verweist auf seine autodidaktische Fortbildungspraxis, indem er ausführt, dass man, wenn man einmal das Prinzip von Programmen verstanden habe, auch nachfolgende Programme relativ leicht erlernen könne. Momentan arbeitet er sich in einen Html-Editor ein. Hier würde er sich passgenaue Hilfe wünschen. Ein mobiler Schulungsdienst, der ihm bei der Einarbeitung in die jeweils aktuelle Software behilflich ist, wäre seine Idealvorstellung.

Der Erwerb technischer Kompetenz und die Aneignung von Softwarekenntnissen bilden die Interessensschwerpunkte. Es wird in der ausgewählten Textpassage nicht thematisiert mit welchem Ziel sich *Bm* diese Kenntnisse aneignet. Der Kontext, in dem das Html-Wissen perspektivisch zum Einsatz kommen soll - die pädagogische Praxis - erscheint weitgehend losgelöst vom konkreten Fortbildungsgegenstand bzw. wird an dieser Stelle nicht in die Überlegungen einbezogen. Warum der Umgang mit Skriptsprache bzw. dem Editor gelernt wird, bleibt in dem zitierten Diskussionsbeitrag unerwähnt und kommt auch im Folgenden nicht explizit zum Ausdruck. Die Erzählung folgt dem Muster einer primär technik- bzw. programmorientierten Auffassung von medienpädagogischer Fortbildung bei der die Aneignung von Softwarekenntnissen im Vordergrund steht.

Die Schilderung von *Bm* erweckt den Eindruck, dass sich die Aneignung von Softwarekenntnissen grundsätzlich gut für das selbständige Lernen eignet. Relativ unabhängig von zeitlichen und örtlichen Vorgaben kann man sich mit den Funktionen einer Software vertraut machen. Darüber hinaus besteht allerdings der Wunsch nach kurzfristig verfügbaren Fortbildungsangeboten in Form von ‚Crashkursen‘. Halbtagskurse die flexibel auf einen bestimmten Bedarf reagieren (z.B. Umgang mit einem Html-Editor) wären laut *Bm* eine ideale Ergänzung zu seiner vornehmlich autodidaktische Fortbildungsstrategie.

Im Rahmen derselben Gruppendiskussion berichtet auch *Hf* von ihren Fortbildungsaktivitäten. Ihre Erfahrungen weisen ebenfalls auf die zentrale Bedeutung von Selbstlernkompetenzen hin. Darüber hinaus machen ihre Äußerungen auch auf die besondere Bedeutung von personengebundener und unmittelbarer Interaktion bei der Wissensvermittlung aufmerksam. Die von ihr besonders geschätzten Lernwege sind autodidaktisch. Sie werden aber begleitet bzw. überschneiden sich mit dyadischen Lernprozessen (Lehr- Lernverhältnis von eins zu eins) in Interaktion mit FreundInnen und/oder Bekannten (*Orange*, Passage: Wir bringen uns das quasi selber bei).

Hf: Also, ich hab relativ viel Fortbildungen dieses Jahr gemacht, `ne Homepage-Erstellung und so Sachen, aber, ähm, ja du musst immer dabei bleiben, also, am besten ist auch immer sich das selbst beizubringen oder von jemandem direkt vermittelt zu kriegen, ist so meine Erfahrung. In so `nem Kurs ist das schwierig, da kannst du überall mal kurz reingucken, aber du musst dich dann zuhause gleich wieder hinsetzen, üben, machen, selber irgendwie was entwerfen. Und, ähm, ich kann auch relativ viel, aber, ja, viel über Bekannte, Freunde von mir, die selber am Computer fit sind und die du dann fragst und die dir das zeigen, ähm. Also von daher, ich wüsste jetzt speziell auch nix, `ne, was ich jetzt irgendwie machen würde, das hängt dann auch davon ab, was gekauft wird und, ähm, was du vielleicht für `ne Kamera hast und was für'n Fotoverarbeitungsprogramm du drauf hast oder wie auch immer. Ich nutze ja nur das, womit ich mich gut auskenne, sag ich mal, und die würde ich dann auch nur anschaffen. Arbeitest du denn mit ganz anderen Programmen oder kommst du in `ne Einrichtung wo sie andere Programme haben, muss man sich da halt wieder `n bisschen reinfuchsen, aber irgendwie ist alles sehr ähnlich. Ich denk, wir bringen uns das quasi alle so'n bisschen selber bei, was wir brauchen. Das ist weniger aus Fortbildungen

Hf hat bereits einige Fortbildungen absolviert. Die Hauptschwierigkeit sieht sie darin, nach einer solchen Weiterbildung das erworbene Wissen zu vertiefen und es zur Anwendung zu bringen. Sie lernt am erfolgreichsten, wenn sie sich ihr Wissen selbst aneignet oder von jemand direkt vermittelt bekommt. Einen Teil ihrer Kompetenzen eignet sie sich an, indem sie sich etwas von Freunden und Bekannten zeigen lässt, die über ein profundes Anwendungswissen am PC verfügen („die selber am Computer fit sind“). Innerhalb eines Kursangebotes lernt sie nach ihrer Einschätzung weniger effektiv, weil es kaum möglich ist, einzelne Aspekte zu vertiefen oder etwas auszuprobieren („da kannst du überall mal kurz mal reingucken“). Die individuelle Ausgestaltung des Lernprozesses im Rahmen von Kursen, d. h. die Berücksichtigung persönlicher Interessen und Fähigkeiten, ist ihrer Meinung nach relativ schwierig.

Auch hängt die Übertragbarkeit der Lerninhalte in die Praxis von den jeweiligen technischen Voraussetzungen der Einrichtungen ab (hier die Verfügbarkeit von Kamera und Bildverarbeitungsprogramm). Wird mit der eigenen technischen Ausstattung gelernt, fällt dieser Transferprozess weg. Die Nützlichkeit von Kursen für die eigene Fortbildung wird von *Hf* angezweifelt, was mit einer eingeschränkten Vorstellung von medienpädagogischer Fortbildung insgesamt zusammenhängt bzw. mit einem Fortbildungsinteresse, welches sich primär auf das Erlernen von Programmen richtet. So erscheint hier die Fortbildungsabsicht stark abhängig von der Soft- und Hardwareausstattung und weniger von den pädagogischen Implikationen der Medienarbeit (Zugänge schaffen, Partizipationsmöglichkeiten bieten etc.). Es fällt auf, dass mit dem Stichwort Fortbildung automatisch die Einarbeitung in bestimmte Softwareprodukte assoziiert wird. Immer wieder wird medienpädagogische Fortbildung mit dem Erwerb technisch geprägten Anwendungswissen gleichgesetzt.

Neben dem Ausprobieren von Programmen – allein oder mit Unterstützung durch fachkundige FreundInnen und Bekannte – werden zur Aneignung von Computer- und PC-Kenntnissen weitere Informationsquellen herangezogen. Man liest u. a. Computerzeitschriften und

recherchiert auf den Webseiten von FortbildungsanbieterInnen. Einige Fortbildungsträger bieten Veranstaltungsdokumentationen und weiterführende Literatur- und Surftipps auf ihren Webseiten an. Darüber hinaus wird auch auf die Kenntnisse und Erfahrungen Dritter zurückgegriffen. Man spricht mit anderen NutzerInnen außerhalb und innerhalb der Einrichtung über Anwendungsprobleme. Es deutet sich an, dass die Kommunikation über den Wissensgegenstand von zentraler Bedeutung für den Lernprozess und den Transfer in die pädagogische Praxis ist. (*Birne*, Passage: Die Verwendung von Handbüchern und anderen Materialien).

Cm: Aber da gibt's dann ja auch Ergebnisse, Arbeitsergebnisse

Mf: LJa

Cm: von Seminaren, die kann man dann wenigstens @(lesen)@ oder mal einsehen. Das guck ich mal, und sonst hab ich halt in `ne Monatszeitschrift, hier, Chip.de, da guck ich `n bisschen nach Fachwissen und sonst, (schnacken), ja, mit Leuten Erfahrungen austauschen. (..) Und Bücherei, da guck ich auch mal

Wo die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für den Besuch von Weiterbildungsseminaren fehlen, bieten informelle autodidaktische Lernwege in vielen Fällen eine Alternative, um sich überhaupt fortzubilden. Die individuelle Auseinandersetzung mit medienpädagogisch relevanten Themen jenseits der zeitlich-organisatorischen oder institutionellen Vorgaben des Arbeitsalltags wird auf breiter Basis praktiziert und bezieht vielfältige Informationsquellen mit ein. Zentrale Voraussetzungen für die Initiierung autodidaktischer Lernprozesse sind ein starkes Interesse am Thema und die Fähigkeit sich die entsprechenden Wissensressourcen (Computerzeitschriften, Software, Internet, Handbücher, etc.) durch Lesen, Ausprobieren und Nachfragen selbständig zu erschließen. Die Implementierung von Medienprojekten im jeweiligen Einrichtungskontext sowie die Reflexion der medienpädagogischen Praxis führen zu pädagogischem Austausch.

7.1.4 Lernen und Reflexion im Austausch mit Anderen

Autodidaktische Fortbildungsstrategien als Pfad zur Aneignung von Anwendungskompetenzen stoßen vor allem auf der Schwelle zur Umsetzung in die medienpädagogische Praxis an ihre Grenzen. Die Funktionalität einer Software lässt sich je nach Vorwissen und Erfahrung im Umgang mit ähnlichen Produkten relativ problemlos im Selbststudium aneignen. Geht es jedoch um die Überführung dieses Wissens in geeignete medienpädagogische Angebote ist das Interesse an den Erfahrungen Dritter groß. Hier ist man auf Anregungen von außen und auch auf die Erfahrung bzw. das Wissen von KollegInnen angewiesen. Das Bedürfnis über den Nahraum der eigenen Einrichtung hinauszublicken ist bei den meisten PädagogInnen vorhanden und kommt in dem Wunsch zum Ausdruck über den Austausch mit Anderen neue Ideen für die eigene Arbeit zu erhalten (*Orange*, Passage: Austausch mit Anderen).

Bm: Also, ich find's wünschenswert aus dem Grund, also, erst mal, wir sprechen eigentlich über Computertemen überhaupt nicht im Team. Das einzige, was wir besprechen, wenn's Stress gab mit Jugendlichen
[...]

Und für mich wär's von daher sehr interessant, weil ich, ähm, jetzt auch in so'nem Austausch mit der Idee, da so was anzudenken, das finde ich gut, und da kommen, also, alleine hab ich die Zeit nicht dafür, oder, einfach, da fehlen die Ideen, das, da kommen ja auch immer mehr Ideen raus, wenn man mit mehreren Leuten zusammen sitzt und auch Interesse dran hat. Und das würde mir vielleicht auch helfen aus dem Trott auszubrechen. Aber das eher projektbezogen und nicht, ähm (3) also, ich könnt mir für mich jetzt erst mal keinen regelmäßigen Termin noch zusätzlich vorstellen, außer dem Netzwerktreffen. Das find ich eigentlich schon ganz gut. Und wenn sich daraus `ne Projektidee entwickelt

Computerthemen werden im Team von *Bm* kaum besprochen. Lediglich bei auftretenden Schwierigkeiten wird die Computerarbeit mit Jugendlichen zum Thema für alle MitarbeiterInnen. Zumindest was diesen Themenbereich betrifft, scheinen die Teamsitzungen eher reaktiv angelegt zu sein. Die Aussage deutet außerdem darauf hin, dass jenseits von Krisen- und Konfliktmanagement zumindest im Team keine Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Implikationen stattfindet, sodass sich *Bm* für diese Themen GesprächspartnerInnen außerhalb der Einrichtung suchen muss. Im Hinblick auf die Entwicklung neuer Projektideen scheint das Gespräch mit KollegInnen eine geeignete Möglichkeit, um neue Ansätze medienpädagogischer Arbeit zu entwickeln. Im Alltag vieler Einrichtungen fehlt den MitarbeiterInnen, die häufig allein die Jugendmedienarbeit in ihrer Einrichtung repräsentieren, die Zeit und die Anregung um über neue Projektideen und alternative Einsatzmöglichkeiten von Computer und Internet nachzudenken. Mit einer Gruppe, in der alle Interesse am Thema haben, ließen sich *Bm*'s Meinung nach einfacher Ideen entwickeln. Die Entstehung einer gemeinsamen konjunktiven Erfahrung wird zum Erfolgsfaktor der Wissensaneignung.

Mit der Anmerkung, dass ihm das vielleicht auch helfen würde „aus dem Trott auszubrechen“ nimmt *Bm* bezug auf alltägliche Handlungsroutinen, die ohne Denk- und Handlungsanstöße von außen nur schwer veränderbar sind. Hier vermag allein die Kenntnis alternativer Handlungsentwürfe eine Auseinandersetzung mit der eigenen medienpädagogischen Praxis befördern. Die zeitlich-organisatorischen Aspekte beeinflussen auch in diesem Fall die Fortbildungspraxis (vgl. Kap. 7.1.1). *Bm* ist nicht bereit, einen weiteren regelmäßigen Termin für den medienpädagogischen Austausch einzugehen. Interesse besteht dagegen an einem projektbezogenen, temporär begrenzten Austausch mit KollegInnen. Gegebenenfalls könnte das *Netzwerk Jugendinformation* eine geeignete Plattform sein, um derartige Formen des kurzfristigen und zeitlich begrenzten Austausches zu initiieren.

Über die Grenzen von Institutionen hinweg an gemeinsamen Projekten zu arbeiten, könnte den finanziellen und zeitlichen Aufwand für einzelne Einrichtungen reduzieren. Der aus gemeinsam geplanten und durchgeführten Projekten zu ziehende Nutzen (Zeitersparnis, hilfreiche Tipps erhalten) käme der Qualität der medienpädagogischen Arbeit insgesamt zugute. Ein Austausch mit KollegInnen erscheint nicht nur aus pragmatischen Erwägungen sinnvoll. Darüber hinaus kann er der Reflexion der eigenen medienpädagogischen Praxis dienen, die wie im Falle von *Bm* häufig nur bei auftretenden Problemen zum Thema der Teamsitzung wird. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten anderer Einrichtungen kann die konzeptionelle Arbeit im eigenen Arbeitsumfeld anregen. Beim Austausch mit KollegInnen geht es nicht nur um die Initiierung und Generierung neuer Projektideen, sondern auch um die Auseinandersetzung mit den übergeordneten Implikationen medienpädagogischer

Arbeit. Dieser Austausch hat jedoch nicht für alle medienpädagogisch Tätigen dieselbe Relevanz. Zum Teil entfaltet sich die Medienpraxis in den Einrichtungen scheinbar unabhängig von übergreifenden Sinnfragen. Es steht zu vermuten, dass in einigen Jugendeinrichtungen die Zielsetzungen medienpädagogischer Arbeit allenfalls auf der Ebene von Anträgen zur Sprache kommen und selten in die Alltagspraxis hineinwirken.

Diese eingeschränkte Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zielen der Medienarbeit wird durchaus wahrgenommen und thematisiert. Im Zuge der reflexiven Bearbeitung der eigenen Medienpraxis wird die Frage nach der pädagogischen Sinnhaftigkeit dieser Praxis immer wieder aufgeworfen (vgl. z. B. Kap. 5.2.2 und 7.3.2). Die Reflexion der Medienarbeit und die ihr zugrunde liegenden pädagogischen Leitmotive kommen nach Meinung von Cf häufig zu kurz. Sie möchte im Austausch mit anderen Klarheit über grundlegende Ziele ihrer computergestützten Jugendarbeit gewinnen. Ausgehend von medienpädagogischer Arbeit lassen sich, so die Annahme von Cf, die vielen verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten besser strukturieren und in ihrem pädagogischen Wert einschätzen (*Erdbeere*, Passage: Metaebene).

Cf: Ich hab halt, also, mir geht es ähnlich, und ich hab halt auch das Gefühl, dieses, ich war da auch im Schlachthof und ich war auch schon bei anderen Fortbildungen. Das ist immer ganz nett so ganz schnell auch neue Methoden kennen zu lernen, irgendwie eine, eine mit Musik untermalte Diashow zu machen oder so, das ist irgendwie nett, aber das ist wieder dieses Produkt halt und ich merk, ich hab im Moment viel mehr Bedarf so über diese Metaebene nachzudenken. Ich hab das Gefühl, wenn ich da `n Dreh reinkrieg, und wenn ich da irgendwann mal begreife, was mein Auftrag da konkret ist, dann mach ich mich auf die Suche irgendwie und guck, womit setze ich das jetzt um, also, `ne, was für'n Angebot konzipier ich jetzt neu für die Mädels. Aber, woher (...) es so, oder wo ich dann denke, klar, ich kann jetzt auch noch Online-Radio machen und ich kann auch noch `n kurzes Video mit denen drehen. Aber eigentlich hab ich sowieso jetzt schon keine Zeit mehr und eigentlich muss ich mir da nicht noch fünf neue Sachen anbacken, sondern eher so'n bisschen so'n Grund reinzukriegen bei dem, was wir eh schon machen (3) Und ich finde, es geht auch immer zu kurz dieser Austausch

Bevor Cf zu Wort kommt, hat Df von ihren begrenzten Möglichkeiten berichtet, sich über für sie wichtige Aspekte der computerunterstützten Jugendarbeit austauschen zu können. Cf ist die Problematik nicht fremd. Genau wie Df hat sie bereits mehrere medienpädagogische Fortbildungen besucht. Sie schätzt an diesen Angeboten, dass man dabei sehr schnell neue Methoden der computerunterstützten Arbeit kennen lernen kann. Dabei scheint die Vermittlung technischer Kompetenzen bislang im Vordergrund gestanden zu haben, zumindest ist die Exemplifizierung ihrer Erzählung medientechnisch geprägt (Produktion einer mit Musik untermalten Diashow).

Obwohl diesen Angeboten eine gewisse Attraktivität inne wohnt („irgendwie nett“), ist Cf nicht zufrieden damit. Da wäre zunächst der Hinweis auf die primäre Produktorientierung solcher Angebote („das ist wieder dieses Produkt“). Sie hat zurzeit mehr Bedarf über eine „Metaebene“ nachzudenken. Sie möchte einen „Dreh“ in ihre Arbeit hinein bekommen, indem sie „irgendwann“ begreift, was eigentlich ihr Auftrag ist. Offensichtlich fehlt es u. a. an

geeigneten Vorgaben um die Ziele der computerunterstützten Arbeit zu lokalisieren. Die Bestimmung dieses Auftrages ist kein einfaches Unterfangen, das kurzfristig zu Ergebnissen führt. Cf kann nicht einschätzen, wie viel Zeit dazu notwendig ist. Wenn der Auftrag der computerunterstützten Arbeit für sie erkennbar wird, kann sie einen Suchprozess einleiten, wie sich dieser Auftrag handlungspraktisch umsetzen lässt.

Entscheidend ist, dass es Cf nicht an Anwendungskompetenzen mangelt, um computerunterstützte Angebote zu entwickeln und durchzuführen. Es fehlt, wie in Kapitel 6 herausgearbeitet, ein ausreichender Begründungszusammenhang, der der medienpädagogischen Arbeit von Cf zusätzlichen Sinn zu verleihen mag. Solange dies nicht gegeben ist, ‚verpuffen‘ die Angebote, d. h. sie sind wenig nachhaltig bzw. in keinen übergeordneten medienpädagogischen Kontext eingebunden. Es kann also nicht darum gehen lediglich neue Projekte zu initiieren. Es ist erforderlich, „Grund“ in die bereits laufenden Aktivitäten zu bringen. Erneut stellt sich die Frage nach der Grundlage ihrer medienpädagogischen Arbeit. Die Möglichkeiten für den Austausch z. B. mit KollegInnen stehen jedoch nur eingeschränkt zur Verfügung.

Kommunikativer Austausch und konjunktive Verständigung findet nicht nur zwischen den MitarbeiterInnen der Einrichtung, sondern auch zwischen PädagogInnen und BesucherInnen statt. Diese Kommunikation ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen intergenerationeller Bildungsprozesse (vgl. Kap. 5.6). Die Ausführungen von Cm zeigen, dass in der außerschulischen Jugendarbeit die Ausgangsbedingungen für kooperative Lernformen zwischen den Generationen grundsätzlich günstig sind (*Birne*, Passage: Geben und Nehmen).

Cm: ich hab da einfach `n Interesse dran und dann durch den Dialog mit Jugendlichen, wenn die, wenn das `n Prob-, wenn man darüber schnackt, dann gibt's eben auch neues

?f: LMhm

Cm: auch für mich zu lernen, klar.

?m: LMhm

Cm: das ist schon so`n gegenseitiges Geben und Nehmen. Finde ich aber auch gut (.) da merken die Kinder oder die Jugendlichen auch, Mensch, da haben sie `n Vorteil

?f: LJa, Mhm

Cm: da hören mal Erwachsene zu, das gibt ihnen auch, denke ich, Motivation

Cm erläutert, dass ihm der Austausch mit den Jugendlichen neue Erkenntnisse bringt. Er hat ein Interesse daran (technische) Fragen, die sich aus der Medienarbeit ergeben, im Dialog mit den Jugendlichen zu bearbeiten. Das erfordert die Bereitschaft sich auf einen Rollenwechsel einzulassen und die Jugendlichen als ExpertInnen ihrer Medienpraxis ernst zu nehmen. In diesem Rollenwechsel liegt eine besondere Chance der projektbezogenen Medienarbeit. Die Kompetenzen, die die Jugendlichen mitbringen, werden anerkannt und für den Projekterfolg tatsächlich benötigt. Die Arbeit mit den Jugendlichen ist für Cm gekennzeichnet durch ein gegenseitiges „Geben und Nehmen“. Er legt Wert darauf, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihrer Kompetenzen bewusst werden („da merken die Kinder oder Jugendlichen auch, Mensch, da haben sie einen Vorteil“) Er glaubt, dass es für die Jugendlichen eine

Motivationsquelle ist, wenn Erwachsene ihnen zuhören und ihre Fähigkeiten bzw. ihr Wissen wertschätzen.

Die Passage unterstreicht die Bedeutung intergenerationellen Lernens und exemplifiziert das Potenzial solcher Prozesse für die außerschulische Jugendarbeit. Cm hat erkannt, dass die Jugendlichen einen „natürlichen“ Vorteil haben. Der partielle Rollenwechsel bzw. das Eingeständnis, dass die Jugendlichen in bestimmten Bereichen (Chat / Computerspiele) einen Wissen- und Erfahrungsvorsprung haben, scheint hier weitaus weniger problematisch als beispielsweise in schulischen Kontexten. Dort und in der beruflichen Ausbildung liegt das Wissensmonopol traditionell auf Seiten der Lehrkräfte, ein Wissensvorsprung der SchülerInnen fordert das System Schule heraus. Es wird tendenziell zu einer „Arena der Konkurrenz zwischen den Generationen auf medientechnischen Gebiet“ (Schäffer 2003: 328). Es besteht erheblicher Klärungsbedarf, wie das Aufbrechen tradierter Beziehungen im Bildungsprozess Lehr- und Lernbeziehungen verändern wird. Im Gegensatz zum Lernort Schule führt in der außerschulischen Jugendarbeit ein temporärer Rollenwechsel von Lernenden und Lehrenden offenbar nicht zum ‚Gesichtsverlust‘ des/der Pädagogen bzw. wird wie in dem beschriebenen Fall sogar bewusst vollzogen, um den Jugendlichen mehr Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten zu vermitteln. Anders als in schulischen Bildungszusammenhängen fokussiert die offene Jugendarbeit Perspektivübernahme und Lebensweltorientierung im Umgang mit Jugendlichen, die nötig ist um Jugendliche überhaupt für die auf Freiwilligkeit beruhenden Angebote zu interessieren. Als These lässt sich formulieren, dass sozialpädagogische Handlungsorientierung, die die Jugendlichen als ExpertInnen ihrer selbst begreift, eine geeignetere Grundlage für gelingende Rollenwechsel in intergenerationellen Lernprozessen schafft, als dies in schulischen Lehr-Lern-Arrangements möglich ist.

Es bleibt fest zu halten, dass mangelnde Austauschmöglichkeiten innerhalb der Einrichtungen und etablierte Handlungsroutinen die Entwicklung medienpädagogischer Angebote beeinträchtigt. Teilweise entfaltet sich die medienpädagogische Praxis in den Einrichtungen scheinbar unabhängig von übergreifenden Sinnfragen. Gerade für MitarbeiterInnen, die bereits seit längerer Zeit computerunterstützte Angebote machen, stellt sich dabei früher oder später die Frage nach einem adäquaten Begründungszusammenhang, der der medienpädagogischen Arbeit ausreichende Sinnhaftigkeit verleiht.

Im Kontext intergenerationeller Bildungsprozesse bietet der gelingende Austausch mit Jugendlichen vielfältige Chancen. Die Bereitschaft zu einem Rollenwechsel, der die Jugendlichen als ExpertInnen ihrer Medienpraxen ernst nimmt, ist dafür eine Voraussetzung. In diesem Kontext ist auch auf die unterschiedlichen Formen des Peer Learnings zu verweisen (vgl. dazu Topping/Ehly 1998, Lang/Weichler 2002). Dabei werden Jugendliche qualifiziert, um anderen Jugendlichen dabei zu helfen, unterschiedliche Medienpraxen zu entwickeln. Im Rahmen des Projektes *Web.Punkte* konnten damit bereits erste positive Erfahrungen gesammelt werden (Stolpmann u. a. (2003). Inzwischen wurden im Rahmen des Projektes *Cybergirls* mehrere Mädchen ausgebildet, um den Betrieb in Internetcafés verschiedener Mädcheneinrichtungen zu betreuen.

7.1.5 Grundlagenwissen und Spezialisierung

Die bereits ausgeführte Komplexität des Fortbildungsgegenstands scheint eine Spezialisierung bzw. eine gewisse Beschränkung in den Weiterbildungsinteressen unumgänglich zu machen. Der Anspruch, in allen Bereichen der Computerarbeit über Wissen zu verfügen, ist kaum einzulösen. Das Fortbildungsinteresse fokussiert sich zumeist auf bestimmte, für die

eigene Praxis als wichtig erachtete Bereiche. Dabei bleiben beispielsweise Hardware- oder Netzwerkkenntnisse, die für den unmittelbaren Einsatz des Mediums in der pädagogischen Arbeit nur mittelbar von Belang sind, häufig ausgeblendet bzw. werden wenn möglich durch externe ExpertInnen abgedeckt. Die Aneignung von Kompetenzen im Sinne eines profunden Anwendungswissens steht im Vordergrund des Fortbildungsinteresses vieler PädagogInnen. Man möchte über ein solides Basiswissen verfügen, das Ausgangspunkt für zukünftige Projektvorhaben sein kann, ohne sich in möglicherweise unerheblichen Details zu verlieren. Die Anwendbarkeit bzw. die Übertragbarkeit von Wissen in die pädagogische Praxis hat für viele Pädagoginnen eine wichtige Bedeutung bei der Formulierung ihrer Fortbildungsinteressen. Die folgende Passage aus der Gruppe *Erdbeere* zeigt, wie sich das Fortbildungsinteresse mit zunehmender Beschäftigung mit dem Computer immer stärker auf bestimmte Bereiche fokussiert hat. Nachdem *Bf* zunächst dachte, dass sie „alles“ über den Computer wissen müsse, möchte sie jetzt über ein gutes Grundlagenwissen verfügen (Passage: Man will nicht alles wissen müssen).

Bf: Also, sag auch, also, für so bestimmte Sachen kauf ich mir auch irgendwie sozusagen Fachkompetenz ein und, also, warum muss ich ne? Also, ich hab also für mich auch entschieden, was ich mit dem Computer machen und was ich mit dem nicht machen,

?f:

↳Mhm

Cf:

↳"Genau"

Bf: So, nachdem ich irgendwie immer dachte, ich müsste über ihn alles wissen, hab ich eben gesagt, also, ich bin Nutzerin und will sozusagen ne gute Front haben und will gut, also, will mit Programmen arbeiten, aber will überhaupt nicht wissen, also, was da drinne passiert und will auch z.B. bestimmte Sachen (.) mach ich einfach nicht, also, alles was ins Programmieren reingeht oder so, selbst mit ähm, Hilfsmitteln (.....), so und das hängt so, also, das auch zu respektieren und dann auch zu gucken, dass dann auch Grenzen sind, `ne. So, da sind wir jetzt gerade am Überlegen, was wir damit jetzt auch machen. Andererseits hab ich jetzt eben dann noch mal so`n neues Programm dann auch irgendwie entdeckt, mit dem eben auch so Fotos relativ einfach animieren kann, also, das man sagt also, das wieder nicht die Ebene des ins-Internet-stellens, aber sozusagen aus den Fotos wieder was zu machen. Also, ob man da, ob man da sozusagen noch mal einen Schritt mit den Mädchen an der Technik machen kann.

Und da muss man einfach eben gucken, aber das ist auch so, sind auch so Grenzen einfach im Interesse, `ne, also, das ist so. Wo wir jetzt ein bisschen Probleme haben, wenn wir das Projekt sozusagen beenden wollen, `ne, und da einfach jetzt nicht weiterkommen, immer so auf der Stelle jetzt treten, die Fotos immer gern noch machen und so weil, (2) Und da auch sich auch Strategien zu überlegen, was das auch heißt, ne

Bf will sich im Rahmen der computerunterstützten Mädchenarbeit keine Spezialkompetenzen aneignen. Für bestimmte Aufgaben kauft sie sich „irgendwie sozusagen Fachkompetenz ein“. Externe Fachkräfte werden nicht nur verpflichtet, weil die Zeit fehlt, entsprechende Angebote selber zu organisieren und durchzuführen, sondern weil das Interesse an ein-

zelenen Arbeitsbereichen fehlt. *Bf* hat für sich entschieden, was sie mit dem Computer machen will und was nicht. Diese Aussage wird von *Cf* ratifiziert. Offensichtlich setzt mit dem Beginn der medienpädagogischen Arbeit eine Rahmung der eigenen Interessen ein, die die computerunterstützte Arbeit prägt.

Zunächst ging *Bf* davon aus, dass sie alles über den Computer wissen müsse. Unabhängig von der Feststellung, dass es nicht möglich ist ‚alles‘ über den Computer zu wissen, hat sie für sich als Nutzerin entschieden, dass sie eine „gute Front“ haben und mit Programmen arbeiten will. Sie will über ein ausreichendes Basiswissen verfügen und mit der Handhabung der für sie relevanten Programme vertraut sein, wobei beide Ansprüche zusammengehören und entsprechend behandelt werden müssen. Sie will nicht wissen, was im Computer passiert und schließt die Enaktierung bestimmter Praxen aus. Darunter fällt z. B. alles, was „ins Programmieren rein geht“. *Bf* wünscht sich entsprechende Fähigkeiten, die es ihr erlauben in einer von ihr gewünschten Weise mit dem Computer zu arbeiten. Darüber hinausgehendes Wissen, dass zur Beherrschung dieser Praxen nicht erforderlich ist, ist für sie nicht von Interesse. Diese Haltung ist zu respektieren und stellt einen sinnvollen Umgang mit einem hochkomplexen Gegenstand dar (vgl. Kapitel 7.1.2). In diesen Zusammenhang gehört auch die Feststellung, dass der Rahmen der computerunterstützten Arbeit nicht beliebig verschiebbar und erweiterbar sei.

In der Einrichtung ist man momentan damit befasst zu überlegen, wie vor diesem Hintergrund die weitere Arbeit zu gestalten sei. Die individuelle Entscheidung für bzw. auch gegen bestimmte Praxen zieht einen kollektiven Reflexions- und Verarbeitungsprozess nach sich. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass es sich bei der von *Bf* beschriebenen Position um keine dogmatische Einstellung handelt und die Entwicklung ihrer eigenen Medienpraxis nicht abgeschlossen ist. Vor kurzem hat sie ein neues Programm entdeckt, mit dem sich Fotos „relativ leicht“ animieren lassen. Auch wenn dabei nicht die Möglichkeit besteht die Fotos im Internet zu publizieren – was sich an anderer Stelle ohnehin als nur bedingt attraktiv für die medienpädagogische Praxis erwiesen hat – so kann man aus den Fotos dennoch etwas „machen“.³⁶ Sie möchte mit diesem Programm gerne „noch mal einen Schritt [...] an der Technik machen“. Hier geht es dann wieder um die Vermittlung technischer Fertigkeiten, wohl getragen von der Hoffnung, dass sie die Mädchen für die Nutzung dieses Programms begeistern kann. Dabei bleibt ihr jedoch im Bewusstsein, dass es interessensmäßige Grenzen bei den Mädchen gibt, die sich nicht überschreiten lassen. Man kann auch von einem Aushandlungsprozess entlang der unterschiedlichen Differenzenerfahrungen der Mädchen und der Pädagoginnen sprechen (vgl. Kap. 5.6).

Ein Fortbildungsinteresse, wie es hier zum Ausdruck kommt, richtet sich auf die Aneignung von Basiskompetenzen. Ausgehend von einem solchen Grundwissen lässt sich der Aufbau spezieller Kenntnissen flexibel gestalten. Vor dem Hintergrund, dass sich die Medienpraxis in den Einrichtungen immer auch entlang der Interessen der Jugendlichen entwickelt, liefert das medienpädagogische Grundwissen der PädagogInnen die Ausgangsbasis für den Umgang mit den Erfordernissen und Interessen der verschiedenen Zielgruppen.

³⁶ An anderer Stelle berichtet *Bf*, wie sie mit einer Gruppe von Mädchen digitale Fotografien angefertigt hat. Während das Interesse am Fotografieren sehr groß war, beteiligten sich nur wenige Mädchen an der Aufbereitung der Bilder.

7.2 Zusammenfassung

In der Jugendarbeit haben medienpädagogische Fortbildungsaktivitäten bislang offensichtlich eine nachgeordnete Bedeutung im Arbeitsalltag der PädagogInnen. Bei vielen MitarbeiterInnen besteht die grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme an medienbezogenen Fortbildungen außerhalb der Arbeitszeit. Generell ist die Fortbildungssituation durch einen permanenten Zeitmangel gekennzeichnet, dies wird zum Teil als schwierig aber nicht ausschließlich als belastend empfunden. Die Zumutbarkeitsgrenzen variieren individuell.

Die Komplexität der vielfältigen Nutzungs- und Anwendungskontexte digitaler Medien stellt eine permanente Herausforderung für die PädagogInnen dar, unabhängig davon wie umfangreich ihr Wissen in diesem Bereich bereits ist. Regelmäßig wird dieser Herausforderung mit Engagement und Experimentierlust begegnet.

Neben dem Besuch von Seminaren und Workshops qualifizieren sich viele PädagogInnen auch im Modus autodidaktischen Lernens. Generell fällt auf, dass das Thema Fortbildung regelmäßig mit dem Erlernen bestimmter Softwareanwendungen assoziiert wird. Der pädagogische Anteil von Medienpädagogik kommt hier kaum zum Ausdruck. Autodidaktische Lernprozesse setzen ein überaus großes Interesse am Thema und die Fähigkeit voraus, sich die erforderlichen Wissensressourcen durch Nachfragen, Ausprobieren und Lesen selbständig zu erschließen.

Für die Überführung eher medientechnisch konnotierten Wissens in die pädagogische Handlungspraxis erweist sich der gemeinsame Austausch und die Reflexion mit KollegInnen als besonders bedeutungsvoll. Entsprechende Möglichkeiten werden durch die zeitlich-organisatorische Dimension des Fortbildungsgegenstands eingeschränkt. Im Zuge der Reflexion der medienpädagogischen Arbeit stellt sich immer wieder auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser Praxis. Bislang gibt es keinen Rahmen, um diese Auseinandersetzung systematisch weiter zu entwickeln. Entsprechend scheint sich die pädagogische Praxis zum Teil unabhängig von übergeordneten Sinnfragen zu entfalten. Kommunikativer Austausch und konjunktive Verständigung findet nicht nur zwischen den MitarbeiterInnen, sondern auch zwischen ihnen und den Jugendlichen im Modus intergenerationellen Lernens statt. Hier besteht eine besondere Chance die pädagogische Arbeit und die Fortbildungspraxis zumindest partiell zu vereinen. Dies setzt aber einen Rollenwechsel voraus, der die Jugendlichen als ExpertInnen ihrer Medienpraxen ernst nimmt.

Für die medienpädagogische Arbeit ist ein ausreichendes Grundlagenwissen unverzichtbar. Auf dieser Basis kann eine Spezialisierung vorgenommen werden, die sich an den spezifischen Interessen der BesucherInnen der jeweiligen Einrichtungen orientieren sollte. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die hohe Ausgangsqualifikation, der intensive fachliche Austausch mit KollegInnen, die Bereitschaft zur andauernden Auseinandersetzung mit dem Fortbildungsgegenstand sowie der direkte Einsatz des vorhandenen Knowhows (im Sinne von Praxiswissen) im Rahmen von Medienprojekten eine tragfähige Ausgangsbasis für eine kontinuierliche Weiterqualifizierung bilden.

7.3 Die Ansprüche an medienpädagogische Fortbildungen

Wie sollte ein medienpädagogisches Fortbildungsangebot gestaltet sein, damit es von den PädagogInnen genutzt wird und darüber hinaus Wirkungen auf die pädagogische Praxis zeigt? Welche Aspekte kennzeichnen aus Sicht der PädagogInnen eine gelungene Fortbildung? Zur Erörterung dieser zentralen Fragen, wurde von den DiskussionsteilnehmerInnen

wiederholt Bezug auf bereits absolvierte Weiterbildungen genommen. Die eigenen Fortbildungserfahrungen dienen als Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen für Ansprüche, die man an zukünftige Weiterbildungsangebote stellt. Die im Folgenden genannten Kriterien kommen in unterschiedlich ausgeprägter Form in nahezu allen Diskussionen zur Sprache. Dabei bewegen sich die persönlichen Fortbildungswünsche im Spannungsfeld von Anwendungsorientierung und medienpädagogischer Konzeptentwicklung.

7.3.1 Überblick, Motivation und Ideen für die medienpädagogische Praxis

Die Erwartungen der PädagogInnen an medienpädagogische Fortbildungen lassen sich mit den Schlagworten Überblick, Motivation und Ideen skizzieren. Der Ausgangspunkt der folgenden Passage ist die vom *ServiceBureau* organisierte medienpädagogische Fachtagung *Netzwärts* (vgl. dazu auch Kap.7.3.3) aus dem Jahr 2001, an der einige Diskussions TeilnehmerInnen teilgenommen haben. Die Veranstaltung wird durchgängig positiv bewertet und kommt den Ansprüchen der PädagogInnen an medienpädagogische Fortbildung offenbar recht nah (*Birne*, Passage: Die Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten).

Rf: Also, das war `ne klasse Veranstaltung
 ?f: ↳Das war also ganz toll
 Rf: Schöne Fortbildung. Über drei Tage ging die, drei, ne?
 ?f: Ja, drei
 Rf: Ja. Und, ähm, wie man so Multimedienprojekt machen kann mit Jugendlichen, `ne CD-Rom erstellen oder so was
 Cm: ↳Mhm
 Rf: Ja, aus verschiedene, also, dass man praktisch dann so allgemeine Teile hatte
 ?f: ↳Ja
 Rf: und das aber auch verschiedene Angebote da existierten
 ?f: ↳Mhm
 Rf: denen man sich dann zuordnen konnte, so, `ne. (5)
 Mf: Hm, also, ich, ja, wie gesagt, ich finde es ein bisschen schwierig, ich hab halt schon häufiger irgendwie Fortbildungen mitgemacht und, ähm, ich denke, wenn`s Eintages-Fortbildungen sind, je nach Thema, kann die natürlich genauso gut sein, als wenn du das `ne ganze Woche machst oder so
 Y1: ↳Mhm
 Nf: ↳je nachdem, ja, wie die Inhalte dann so sind.
 (4). Wie sollen die sein, um gut zu sein? @(2)@

[...]

Rf: Ja, es kann ja im Prinzip auch nur ein Anstoß sein. Also, wenn man irgendwie `ne Fortbildung macht, dann ist es ja noch nicht so, dass man gleich das ganze Medium beherrscht oder irgendwie so was
 m: ↳((fortwährendes Murmeln))
 Rf: sondern, dass es ein Anstoß ist, dann
 ?f: ↳Ja

- Rf: da am Ball zu bleiben, weiter zu machen
- ?f: ↳Neue Ideen, toll, was kann man alles
- Rf: Oder dann irgendwie auch weiter ausprobieren, `ne. In vielen Fortbildungen kannst du ja nicht das ganze Spektrum irgendwie, äh, abarbeiten
- ?f: ↳Mhm
- Rf: Und, ähm, ja, so stell ich mir das vor halt, dass so `ne Fortbildung halt motivierend ist da irgendwie am Ball zu bleiben, weiterzumachen, neue Ideen zu kriegen, überhaupt `ne Vorstellung davon
- ?f: ↳Ja
- Rf: zu bekommen, was es alles gibt oder, ähm, ähm, was man praktisch so machen kann

Obwohl die Veranstaltung *Netzwärts* schon mehr als zwei Jahre zurückliegt, ist sie den TeilnehmerInnen noch in guter Erinnerung. Ein Ziel der dreitägigen Fortbildung war die Befähigung zur Durchführung eines eigenen Multimediaprojektes mit Kindern oder Jugendlichen. Im vorliegenden Diskussionsteil wird der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung rekapituliert: Offenbar gab es allgemeine übergeordnete Anteile, sowie ein spezifisches Angebot von Workshops, aus denen gewählt werden konnte.

Nachdem die Veranstaltung zunächst von *Rf* sehr gelobt wird und die anderen TeilnehmerInnen den Ablauf der Veranstaltung rekonstruieren, weist *Mf* auf Schwierigkeiten der Fortbildungspraxis hin. Ihrer Erfahrung nach besteht zwischen der Dauer einer Fortbildung und deren Qualität kein kausaler Zusammenhang. Vielmehr geht sie davon aus, dass die Veranstaltungsdauer primär themen- bzw. inhaltsabhängig sei. Form und Inhalt scheinen eng miteinander verbunden. Vor diesem Hintergrund fragt sich *Nf* was eine gute Fortbildung inhaltlich ausmacht, ohne die Fragestellung weiter zu elaborieren.

Rf sieht in Fortbildungen vor allem einen Anstoß für die Weiterbeschäftigung mit den jeweiligen Themen. Wenn man eine Fortbildung besucht habe, verfüge man noch nicht über genügend Kompetenzen, um das jeweilige Medium für die Entwicklung medienpädagogischer Praxis nutzbar zu machen. Vielmehr gehe es darum, die begonnene Handlungspraxis im Zuge eines tendenziell spielerischen Modus autodidaktischen Lernens („ausprobieren“) kontinuierlich weiterzuentwickeln („am Ball zu bleiben“). Die Notwendigkeit von Kontinuität beim Umgang mit dem Fortbildungsgegenstand ‚Digitale Medien‘ wird von *Rf* mehrfach betont. Sie übernimmt hiermit die Verantwortung für ihre Weiterbildung. Das Engagement der TeilnehmerInnen hat eine ebenso zentrale Bedeutung für den Fortbildungserfolg wie Inhalte und die methodisch-didaktische Umsetzung derselben. Die Bereitschaft der TeilnehmerInnen sich über den Veranstaltungstermin hinaus mit dem Fortbildungsgegenstand auseinander zu setzen, wird zu einer zentralen Voraussetzung für den Erfolg bzw. die Nachhaltigkeit einer Fortbildung im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit.

Eine Fortbildung sollte demnach die TeilnehmerInnen motivieren, sich selbständig mit den behandelten Themen auseinander zu setzen. Wesentlich für das Gelingen einer Fortbildung sind nach Meinung von *Rf*, dass die Veranstaltung einen Überblick zum Thema verschafft, zweitens sollte sie zur Weiterarbeit anregen und drittens sollten (neue) Ideen vermittelt werden. *Rf* wiederholt, wie wichtig es ist, grundsätzlich eine Vorstellung davon zu erhalten „was man praktisch so machen kann“. Gerade mit Blick auf das selbständige Weiterarbeiten ist ein

Überblick über mögliche Praxen und die sich daraus ergebenden Fortbildungsbedarfe und -möglichkeiten unerlässlich.

Aus der bisherigen Fortbildungspraxis der TeilnehmerInnen erwächst die Annahme, dass Inhalt und Form einer Fortbildung miteinander korrespondieren sollten. Worin genau die Verbindung von Inhalt und Form besteht bzw. welche Inhalte für welche Form prädestiniert sind, bleibt offen. Die zentralen Anforderungen, die von den PädagogInnen an medienpädagogische Fortbildung gestellt werden, zeugen von einer relativ stark wahrgenommenen Verantwortung für die eigene Weiterbildung. So erwartet man sich von den Angeboten, dass sie über die konkrete Vermittlung von Nutzungskompetenzen hinaus Selbstlernaktivitäten fördern. Man möchte Denkanstöße und Ideen vermittelt bekommen, wie man über einen Veranstaltungstermin hinaus die behandelten Themen vertiefen kann. Dazu gehört es auch, Anregungen für den Transfer des Gelernten in die medienpraktische Arbeit zu erhalten. Letzteres wird sowohl durch die DozentInnen vermittelt, als auch durch den Austausch mit anderen TeilnehmerInnen, sowie Formen autodidaktischen Lernens.

Die Bewertungskriterien für gelungene medienpädagogische Fortbildungen beziehen sich sowohl auf eine inhaltliche Dimension, als auch auf die motivierende Funktion solcher Veranstaltungen. Die hier gestellten Anforderungen können mit den Stichworten Überblickcharakter, Ideengeber für die medienpädagogische Praxis und Motivationsschub zusammengefasst werden. Dem Motivationsaspekt beim Besuch von Weiterbildungen wird von den TeilnehmerInnen eine hohe Bedeutung zugemessen. Vor dem Hintergrund, dass in vielen Einrichtungen die Medienarbeit lediglich von einer Person getragen wird, schaffen Fortbildungsveranstaltungen auch ein Forum für den Erfahrungsaustausch.

Auch in der Gruppe *Erdbeere* wird die Fortbildungsveranstaltung *Netzwärts* ausdrücklich gelobt und die Bedeutung solcher Veranstaltungen für die Entwicklung der eigenen Arbeitsmotivation betont (Passage: Fortbildungen mit ‚Kick‘).

Df: Ich hab einmal `ne Fortbildung gemacht, da warst du auch dabei und das war die im Schlachthof

?f: L Mhm

Df: Und die war klasse, hat mir `n Kick gegeben, daraufhin hab ich unsere Computer völlig, den Raum neu gestaltet und so, und solche Kicks wären toll. Aber die, also, sehr viel gibt's da nicht, glaube ich. Aber in Fortbildungen wo sich's z.B. möglicherweise um (1) online und Kulturen geht oder, also, es gibt verschiedenste Themen, die glaube ich da rein genommen werden könnten, und was auch Multiplikatorinnen einfach hilft, weil sie sonst verdammt allein sind mit ihrer Arbeit

Df hat durch diese Fortbildung einen starken Impuls („Kick“) für die eigene Arbeit erhalten. Diesen hat sie sogleich in eine Handlungspraxis überführt und den Computerraum in ihrer Einrichtung völlig neu gestaltet. Mit anderen Worten hat sie ein neues Setting für die NutzerInnen ihrer computerunterstützten Angebote geschaffen, wahrscheinlich getragen von der Vermutung, dass dies die Medienpraxis der Mädchen in ihrer Einrichtung positiv beein-

flusst.³⁷ Die Weiterbildung hatte also direkte Auswirkungen auf die (medienpädagogische) Praxis. Die Häufigkeit derartiger Motivationsimpulse in der Weiterbildungspraxis schätzt sie jedoch insgesamt als gering ein, obwohl es nicht an Themen mangelt, die zum Gegenstand einer solchen Fortbildung werden könnten. Auch sie weist dabei noch einmal auf das bereits angesprochene Problem hin (s. o.), dass viele PädagogInnen in der medienpädagogischen Arbeit auf sich allein gestellt seien und daher besonders auf externe Impulse und Unterstützung zur Weiterentwicklung ihrer Arbeit angewiesen.

Heterogene Lerngruppen in der medienpädagogischen Qualifizierung

Im Kontext der medienpädagogischen Weiterbildung treffen Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernbiographien aufeinander. Die Zusammensetzung der Fortbildungsgruppe hinsichtlich des Wissensniveaus und der jeweiligen Lerngewohnheiten spielt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg und die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen.

Die folgende Passage dokumentiert mögliche nachteilige Effekte großer Wissensunterschiede zwischen TeilnehmerInnen auf den persönlichen Fortbildungsnutzen. *If* schildert anhand einer Weiterbildung zur digitalen Fotografie, die sie besucht hat, welche Schwierigkeiten sie in einem extremen Wissensgefälle innerhalb einer Lerngruppe sieht. Als Anfängerin ist es für sie unbefriedigend, mit weit Fortgeschrittenen in einer Gruppe zu lernen (*Orange*, Passage: Fortbildungserfahrungen).

If: Also, ich hab digitale Fotobearbeitung gemacht, war da aber so einfach nicht so ganz zufrieden, weil das Niveau sehr unterschiedlich war. Da war halt schon nen Profi dabei und ich jetzt halt als totaler Anfänger, und da klaffte irgendwann die Schere auseinander. Äh, was ich gerne machen würde, wär halt `ne Homepage erstellen. Wir arbeiten mit Frontpage, das ist glaube ich das Programm, da kann ich so`n bisschen was, aber ich bin da einfach nicht fit drin und, äh, ich schaff`s einfach so, direkt an der Arbeit, nicht mir das zeigen zu lassen. Gut, es gibt da sicher Möglichkeiten (3) Ich würds halt ganz gern gezielt mit Jugendlichen dann auch, also, auf Jugendliche zugeschnitten und nicht dann wieder irgend so `ne Koryphäe, die dann schon alles kann und ich dann als Laie dabei, das bringt mir nix

Während ihrer Arbeitszeit findet *If* keine Möglichkeit, sich zeigen zu lassen, wie sie mit Hilfe des Programms *MS Frontpage* eine Internetseite erstellen kann. Obwohl sie vermutet, dass es Möglichkeiten gäbe, das entsprechende Wissen im Rahmen ihrer Arbeit zu erwerben, zieht sie es zunächst vor, einen Kurs zur Bildbearbeitung zu absolvieren. Letztlich möchte sie aber vor allem Internetseiten zusammen mit Kindern und Jugendlichen erstellen können. Wichtig ist für sie, dass sie sich das erforderliche Wissen, das man für den Bau einer Homepage benötigt, mit Blick auf die Arbeit mit der Zielgruppe (Kinder und Jugendlichen)

³⁷ In der Veranstaltung wurde u. a. deutlich gemacht, dass der Umgang mit den digitalen Medien den Jugendlichen mehr Spaß macht, wenn diese in ungewohnter und interessanter Weise präsentiert werden. Bildschirmgehäuse lassen sich z. B. mit Stoff ummanteln, ungewöhnliche Utensilien vermögen mitunter die Fantasie anzuregen, die kreative und produktive Handlungsprozesse zu befördern vermag.

aneignen kann. Dieser spezifische Praxisbezug hat ihr in der beschriebenen Fortbildung scheinbar gefehlt. Die Pädagogin ist nicht an medientechnischer Perfektion interessiert, sondern möchte nur soviel über die Handhabung der Medientechnik erlernen, wie für die pädagogische Arbeit erforderlich ist. Dabei bleibt jedoch auch zu fragen, ob *If* nicht sogar die ‚falsche‘ Fortbildung gewählt hat. Vielleicht hat es sich hier um ein volkshochschulartiges Qualifizierungsangebot zum Thema Bildbearbeitung gehandelt, von der in der Regel keine besondere pädagogische Einbettung zu erwarten ist.

If vergleicht den Fortbildungsablauf mit dem Auseinanderklaffen einer Schere. Sie sieht sich als Anfängerin nur bedingt in der Lage, sich selbständig und ohne besondere Anleitung mit dem Fortbildungsgegenstand auseinander zu setzen. Ziel ihrer Fortbildungsanstrengungen ist schließlich nicht nur das Erlernen von Techniken der Bildbearbeitung, sondern auch der Einsatz dieses Wissens in der pädagogischen Arbeit. Fortbildungskonzepte, die die Beherrschung von Programmen fokussieren und den medienpädagogischen Anwendungsrahmen zweitrangig behandeln stoßen vor allem bei AnfängerInnen auf geringe Resonanz.

Aus ihrer Erzählung geht ebenfalls hervor, dass sie mit ihren geringen Bildbearbeitungskenntnissen der Veranstaltung anscheinend nicht folgen konnte bzw. sich in eine konkurrenzähnliche Situation manövriert sieht, in der sie zum wiederholten Male neben vermeintlichen ExpertInnen („wieder irgend so ne Koryphäe, die dann schon alles kann“) wieder findet, neben denen ihre Fragen und Interessen nichts mehr zählen und sie als Anfängerin nichts lernen kann („das bringt mir nix“). Für die Zusammensetzung einer Fortbildungsgruppe bedeutet dies: Entweder sollte die Lerngruppe bezüglich des Kenntnisstands möglichst homogen sein oder Anstrengungen unternommen werden, die Unterschiede im Qualifizierungsniveau der TeilnehmerInnen auszugleichen.

Dass Lehrende häufig bevorzugt mit Lernenden interagieren, die bereits über Erfahrungen mit dem Lehrgegenstand (hier digitale Fotografie) verfügen, ist ein bekanntes Phänomen. Es sei darauf verwiesen, dass auch Multimediafortbildungen sich an den allgemeinen Anforderungen der Erwachsenenbildung orientieren sollten. Die mangelnde TeilnehmerInnenorientierung, die hier von *If* beklagt wird, ist somit keine spezifische mit dem Fortbildungsgegenstand zusammenhängende Problematik, sondern eine grundsätzliche Schwierigkeit in der Weiterbildung. Zu den wesentlichen Qualitätsmerkmalen in der Erwachsenenbildung gehören neben der TeilnehmerInnenorientierung, die sich in der Möglichkeit zur Mitbestimmung und in der Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse zeigt, auch die fachliche Kompetenz der DozentInnen und eine gewisse Methodenvielfalt in der Vermittlung der Lerninhalte. Da es schwierig ist, Veranstaltungen konsequent auf TeilnehmerInnen mit ähnlichen Vorqualifikationen zu begrenzen, werden Konzepte benötigt, die es erlauben die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu kompensieren bzw. zu integrieren.

Die schwierige Aufgabe der Integration unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen wird auch von der Gruppe *Erdbeere* thematisiert. Es sind die Pädagoginnen, die konkrete Vorschläge entwickeln, wie unterschiedliche Qualifizierungsniveaus aufgefangen werden könnten (Passage: Hilfreiche Qualifizierungs- und Serviceangebote).

Ef: Ja eigentlich für die Multiplikatorinnen Fortbildungen auch anbieten, weil die machen wir ja auch sonst, `ne, wenn wir es wollen, also, wenn wir es können, draußen und auch privat, dass wir dann also auch dann ziemlich viel dafür auch bezahlen. Wirklich in mehreren Stufen, wirklich mal von Null anfangen,

7.3.2 Inhaltliche Wünsche zwischen technischer Qualifizierung und pädagogischer Reflexion

Die inhaltlichen Wünsche der PädagogInnen an zukünftige Fortbildungen bewegen sich zwischen zwei Polen: Einerseits findet sich eine ausgeprägt technikorientierte Grundhaltung, die die Beherrschung von Programmanwendungen in den Vordergrund rückt, andererseits wird von einigen PädagogInnen die Bearbeitung medienpädagogischer Grundfragen eingefordert. Die Bandbreite medienpädagogischer Fortbildungswünsche konstituiert sich im Spannungsfeld dieser Pole. Anhand der folgenden Passage aus der Diskussion mit der Gruppe *Orange* lässt sich ein technisch geprägtes Verständnis medienpädagogischer Arbeit exemplifizieren (Passage: Freaks von denen du alles lernen kannst).

Am: Ähm (4), also ich für mich kann irgendwie sagen, dass ich momentan gar nicht so`ne große Erwartungshaltung an, an Weiterqualifizierung oder auf Weiterqualifizierungsangebote hab, weil ich glaube wir das, wir momentan im Jugendzentrum halt das ganz große Glück haben, dass da, dass da in dem Internetcafé, ich glaube bis auf meine Person und bis auf meinen Kollegen Klaus, nur Freaks arbeiten, von denen du dir halt echt, ja, von denen du dir wirklich alles abgucken kannst und die halt auch Lust haben dir alles beizubringen. Also, ob das montags abends die Leute sind, die regelmäßig bei uns `ne große LAN-Party feiern, also von diesen kann ich denn Netzwerk, und das sind echte Freaks, ob das diese, die Honorarkraft vom Computer Haus, die zweimal die Woche zu uns kommt. Als der letzte Woche das da dann angefangen hat, da waren alle platt, weil der auch halt der absolute Freak ist, aber auch Lust hat dir was beizubringen, auch als Erwachsenen dir was beizubringen und zu zeigen, nicht nur den Jugendlichen. Dass wir halt `n Grafik-Designer als Honorarkraft im Internet beschäftigt haben, der halt auch Flyer mit Jugendlichen macht und dir selber halt auch irgendwie sagt, äh, pass auf, mit Bildbearbeitung und Flyer herstellt oder wie auch, oder Zeitung macht für's Haus, oder wie auch immer, das geht so und so und so und so, so dass ich, dass wir uns da innerhalb von uns Kollegen, die dann im Internetcafé arbeiten eigentlich, ja, quasi so'n bisschen selber was abgucken und irgendwo auch selber so'n bisschen schulen

Am ist nach eigener Einschätzung zurzeit nicht auf externe medienpädagogische Qualifizierungsangebote angewiesen, weil er jederzeit auf das Fachwissen von medientechnisch versierten Kollegen zurückgreifen könne. Im Internetcafé seiner Einrichtung arbeiten bis auf ihn und einen weiteren pädagogischen Mitarbeiter nur „Freaks“. Gemeint sind Personen mit überdurchschnittlichem medientechnischen Wissen. Von ihnen könne man prinzipiell „alles“ lernen, indem man ihnen bei der Arbeit zuschaut, und sie seien auch bereit, den pädagogischen MitarbeiterInnen „alles beizubringen“. Dem Erwerb medientechnischen Wissens scheint in diesem Fall keine Grenze gesetzt zu sein. Medienpädagogische Aspekte scheinen hier keine Rolle zu spielen, zumindest werden sie nicht thematisiert.

Zu diesen Personen, die stundenweise in der Einrichtung arbeiten, zählen Mitglieder eines Computer-Clubs, die in der Einrichtung LAN-Partys veranstalten und als Gegenleistung die technische Betreuung des Internetcafés übernommen haben. Ferner gehören eine Honorar-

kraft, die bei einer Softwarefirma arbeitet, sowie ein Grafikdesigner, der medienpädagogische Projekte (Flyer/Hauszeitung) mit den Jugendlichen durchführt zum Team. Durch die, im Vergleich zu anderen Einrichtungen, recht gute personelle Ausstattung im Internetbereich besteht kein unmittelbarer Qualifizierungsdruck für die pädagogischen MitarbeiterInnen. Der laufende Betrieb wird im Wesentlichen von den genannten Personen aufrechterhalten und gestaltet.

Auffällig ist, dass auch dann, wenn es um die medienpraktische Arbeit mit Jugendlichen geht, beispielsweise die Erstellung einer Hauszeitung, medienpädagogische Aspekte wenig thematisiert werden. Im Fokus des Interesses steht die Beherrschung der Medientechnik. Die pädagogischen Implikationen der Arbeit mit den digitalen Medien werden als immanent vorausgesetzt bzw. erscheinen dem gegenüber zweitrangig. Die hohe Wertschätzung technischer Kompetenz wird in der Anerkennung deutlich, die *Am* den technisch versierten Kollegen zollt. Dabei differenziert er den bereits eingeführten Vergleich mit der Person des ‚Freaks‘ weiter. Während die Mitglieder des Computer-Clubs „echte Freaks“ sind, steht der Mitarbeiter der Softwarefirma als ‚absoluter Freak‘ quasi an der Spitze der externen Mitarbeiter. Von seinem technischen Können waren die anderen Anwesenden überwältigt („waren alle platt“). *Am* führt nicht weiter aus, warum alle „platt“ waren. Die Inszenierung scheinbar omnipotenter Technikbeherrschung beeindruckt so stark, dass die Frage nach dem ‚Warum‘ in den Hintergrund tritt. Dem technisch Machbaren an sich scheint eine Faszination inne zu wohnen, die die Frage nach dem Sinn des Technikeinsatzes zeitweilig verdrängt.

Die Kollegen, die im Internetcafe arbeiten, schulen sich gegenseitig. *Am* erwirbt Kompetenzen im Umgang mit der Medientechnik, indem er seinen Mitarbeitern zuschaut bzw. sie ihm bestimmte Anwendungen zeigen (z.B. Bildbearbeitung). Anhand der Erzählung von *Am* ist nicht zu erkennen, ob dabei auch medienpädagogische Aspekte thematisiert werden. Aufgrund des beschriebenen Qualifikationsprofils der anderen Mitarbeiter bleibt aber zu vermuten, dass Medienpädagogik hier keinen Platz hat.

Im weiteren Verlauf der Diskussion geht *Am* noch auf die Möglichkeit der Teilnahme an externen Fortbildungen ein. Wenn er Zeit hätte, würde er auch Fortbildungsangebote wahrnehmen. Aber da er das Glück habe, dass im Internetcafe „echte Koryphäen“ arbeiten, besteht im Moment für ihn keine Notwendigkeit externe Angebote in Anspruch zu nehmen. Technikkompetenz und Medienkompetenz erscheinen hier als deckungsgleiche Konstrukte. Medienpädagogische Fortbildung wird mit der Vermittlung notwendigen Technikwissens gleichgesetzt. Die Frage nach einer übergeordneten Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Konzepten (Metaebene) stellt sich für *Am* nicht zwingend; alles was er an Wissen benötigt, können ihm die ‚Technik-Freaks‘ vermitteln.

In der Gruppe *Erdbeere*, deren Mitglieder sich bereits seit Längerem mit dem Einsatz der neuen Medien in der Jugendarbeit auseinandersetzen, liegt der Schwerpunkt des Fortbildungsinteresses stärker auf den pädagogischen Motiven der computerunterstützten Jugendarbeit. In der ausgewählten Passage zeigt sich eine enge Verknüpfung zwischen den als wichtig erachteten Fortbildungsthemen und dem medienpädagogischen Selbstverständnis der PädagogInnen.

Einige Teilnehmerinnen der Gruppe fordern eine Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Schlüsselfragen. Es geht den Frauen weniger darum zu lernen, welche Software sie zur Durchführung einzelner Medienprojekte benötigen, sondern vielmehr um die grundsätzliche Frage nach dem (pädagogischen) Sinn der Medienangebote. Der Arbeitsalltag lässt

in der Regel wenig Zeit für derartige Auseinandersetzungen. Gewünscht wird daher ein geeigneter ‚Raum‘ (der hier mit dem Begriff der „Denkwerkstatt“ konkretisiert wird), in dem die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Grundfragen besteht. (Passage: Denkwerkstatt).

Cf: Ich wünsch mir eine, ich hätte echt gerne mal so was wie so
`ne, weiß ich nicht, so `ne Denkwerkstatt irgendwie für dieses
mit dem, was ist das eigentlich, was ist da unser Auftrag, was
können wir da machen, wo können wir hin

Df: L(Das wünsch ich mir
auch)

Cf: mit unseren Zweifeln, mit unserer Skepsis, also ganz weg von
diesem pragmatischen irgendwie, wir machen jetzt das und das
Angebot für die Mädels

?f: LMhm

Cf: oder wir machen jetzt schon wieder neue Konzepte, sondern eher
so, so mal, so'n Ort, wo man ohne Stress auch, auch Zweifel
irgendwie thematisieren kann

Df: L(...)

Cf: also, auch gerne auch mit einer, die so was kreativ, oder mit
einem irgendwie, ich kann mir das auch gut mit Kollegen
vorstellen, weil ich denke, das ist nicht nur so was die
Mädchenarbeit betrifft, und auch so was zum Querdenken mal so,
also, wo am Ende nicht auch `n Produkt nachher entstehen muss,
oder, wo ich nicht sagen muss, ich hab in zwei Tagen das und
das gelernt, aber wo all das mal Raum haben kann.

?f: LMhm

Y1: So `ne Art Werkstatt?

Cf: **Ja ja**, was man, was man sonst so wegsteckt irgendwie so

Df: Ich fänd's zum Beispiel auch spannend, also das auf jeden Fall,
das ist glaube ich mein wichtigster Punkt

Gewünscht wird ein geschützter Ort abseits der Alltagsroutinen, der keiner direkten Verwertungslogik unterworfen ist. Die Klärung medienpädagogischer Sinnfragen ist für Cf nicht geschlechtsspezifisch, sie weist explizit darauf hin, dass sie diese Diskussion gerne auch gemeinsam mit KollegInnen außerhalb der Mädchenarbeit führen möchte. Sie betont, dass es ihr nicht darum geht, sofort Ergebnisse in Form von Konzepten zu produzieren. Auch will sie sich nicht dafür rechtfertigen müssen, dass sie in Rahmen eines solchen Diskussionsraumes keine direkt verwertbaren Kompetenzen erwirbt. Stattdessen will sie Fragen nach dem tiefer gehenden Sinn und Zweck der Medienarbeit zusammen mit KollegInnen erarbeiten. Mit dem Begriff des „Querdenkens“ wird angedeutet, dass es darum geht den rein pragmatisch-anwendungsbezogenen Fortbildungstypus zu verlassen und sich auf einer kreativen und selbstreflexiven Ebene mit medienpädagogischen Themen auseinander zu setzen. Es handelt sich dabei um bisher in Fortbildungskontexten wenig thematisierte Problemlagen, die die medienpädagogische Arbeit der MitarbeiterInnen insgesamt prägen.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass ein solcher Fortbildungstyp Raum für das Hinterfragen der praktizierten Medienarbeit lässt. Die kritische Reflektion des eigenen Medienhandelns und der im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit etablierten

Medienpraxen sollten zum integralen Bestandteil eines entsprechenden Angebotes avancieren. Im Vordergrund stünde dabei nicht das medienpraktische Handeln an sich, sondern die Reflektion desselbigen auf einer übergeordneten Ebene. Für das Gelingen eines solchen Prozesses wäre eine kooperative, offene Atmosphäre wesentlich, die nicht das Erreichen von bestimmten Lernzielen bzw. die Produktproduktion favorisiere sondern die inhaltliche Auseinandersetzung mit vorwiegend pädagogisch geprägten Fragestellungen.

Die Entwicklung derartiger Reflexionsprozesse sollte unterstützend begleitet werden. Dort könnten z. B. die Gründe für die, auch von einigen der PädagogInnen ansatzweise bereits erkannten Differenzen zwischen Produkt- und Prozessorientierung aufgegriffen werden oder eine tiefer gehende Beschäftigung mit den unterschiedlichen Bedeutungen und Wichtigkeiten spezifischer Medienpraxen Jugendlicher stattfinden (z.B. Chatten). Dabei ließen sich auch die bestehenden Differenzenerfahrungen zwischen den PädagogInnen und den Jugendlichen thematisieren und bearbeiten. Zurzeit noch eher von Prozessen der Verengung und Abschottung geprägte Wahrnehmungen könnten auf diese Weise durchbrochen und in produktivere Formen des Austausches und Weiterentwicklung als Grundlage gelingender intergenerationeller Bildungsprozesse überführt werden.

Man wird auch in Zukunft MultiplikatorInnen medientechnische Kompetenzen vermitteln müssen. Diese sollten jedoch stärker mit originär medienpädagogischen Aspekten verzahnt werden um auftretenden Sinnfragen erfolgreich bearbeiten zu können. In der Gruppe *Erdbeere* zeigt sich eine enge Verknüpfung zwischen den als wichtig erachteten Fortbildungsthemen und dem medienpädagogischen Selbstverständnis der PädagogInnen, die wir anhand der Passage Denkwerkstatt exemplarisch herausgearbeitet haben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei eben jene pädagogischen Zielsetzungen, die dem medientechnischen Handeln vorausgehen sollten. Eine so genannte ‚Denkwerkstatt‘ wäre ein geeigneter Ort, um diese Arbeit aufzunehmen. Der hier angestrebte Fortbildungscharakter reicht über die durchaus geschätzte pragmatische Ebene hinaus und ist ein wichtiger Gelingensfaktor für die medienpraktische Arbeit.

7.3.3 Konzeption positiv bewerteter Fortbildungsveranstaltungen

Das *ServiceBureau* führt in Bremen seit einigen Jahren medienpädagogische Fortbildungen für MitarbeiterInnen der außerschulischen Jugendarbeit durch. Diese Angebote des *ServiceBureaus* spielten in den Gruppendiskussionen wiederholt eine Rolle, indem sie den TeilnehmerInnen als Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für Fortbildungswünsche und Fortbildungserfahrungen dienen. Insbesondere die Veranstaltung *Netzwärts* und das ‚Powerpoint-Seminar‘ erhält sehr gute Noten von den DiskussionsteilnehmerInnen. Im Folgenden skizzieren wir exemplarisch inhaltliche sowie formale Aspekte dieser Veranstaltungen.

Die Fachtagung Netzwärts

Im Juni 2001 fand im Bremer Kulturzentrum *Schlachthof* die medienpädagogische Fachtagung *Netzwärts* statt. Die Tagung richtete sich an MitarbeiterInnen und LeiterInnen von Kinder- und Jugendeinrichtungen, Jugendverbänden und -initiativen, Bürgerhäusern, Schulen, Bibliotheken und Kulturzentren. Zum Zeitpunkt der Tagung waren bereits viele Einrichtungen mit Computern und Internetzugängen ausgestattet bzw. planten ein entsprechendes Angebot zu installieren. Die meisten dieser öffentlichen Internetzugangsorte boten ihrer Klientel die

freie Nutzung der Internetzugänge an. Die Art der Nutzung konzentrierte sich in vielen Fällen auf die Praxen Mailen, Chatten und Spielen.

Die Fortbildung *Netzwärts*, die das *ServiceBureau* in Kooperation mit weiteren Partnern durchgeführte, knüpfte am Mangel medienpädagogischer Angebote an. Zentrales Ziel der Veranstaltung war, die PädagogInnen auf die Möglichkeiten der computerunterstützten Jugendarbeit aufmerksam zu machen. Folgende Anregungen wurden gegeben: Es können Homepages oder Multimediaproduktionen erstellt werden, die Bezug auf die Stadtteile und das gesellschaftliche Leben im direkten Umfeld der Einrichtung nehmen.

Weiter heißt es im Einladungstext: „Warum das eine Aufgabe für PädagogInnen ist, wie sie es umsetzen können, was man dazu braucht, welche Projekte und Ideen es bereits gibt, das wird auf der Fachtagung *Netzwärts* vorgestellt, diskutiert und in Workshops ausprobiert.“ Der Einstiegscharakter der Fortbildung wird deutlich. Die TeilnehmerInnen sollten Einblicke in das medienpädagogische Arbeitsfeld erhalten und sich in verschiedenen Praxisbereichen erproben können. Die Veranstaltung gliederte sich in einen allgemeinen Teil mit Vorträgen für alle TeilnehmerInnen und in spezielle Workshops für Kleingruppen. Die Tagung schloss mit der Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse aus den Workshops. Darüber hinaus diente die Veranstaltung der Vernetzung der computergestützten Jugendarbeit im Land Bremen dienen. Ein Forum, welches auf den Internetseiten zur Veranstaltung zur Verfügung gestellt wurde, sollte einen Austausch der TeilnehmerInnen und DozentInnen über die Präsenzveranstaltung hinaus ermöglichen. Es wurde jedoch nur in geringem Maße genutzt.³⁸

Wesentlich für die positive Bewertung der Veranstaltung war die ausgewogene Mischung zwischen allgemeiner Information und medienpraktischer Arbeit. Die Möglichkeit zu einer interessen geleiteten Spezialisierung wurde von den ehemaligen Teilnehmerinnen in den Gruppendiskussionen als sehr nützlich eingeschätzt. Die positive Bewertung der Veranstaltung stützte sich auch auf die motivationsfördernde Wirkung der Tagung. In diesem Kontext wird beschrieben, dass die Veranstaltung einen „Kick“ für die praktische Arbeit gegeben habe (vgl. Kap. 7.3.1).

Das ‚Powerpoint-Seminar‘

Das ‚Powerpoint-Seminar‘ gehört ebenfalls zu den erfolgreichen Veranstaltungen des *ServiceBureaus*. Im Rahmen der Veranstaltungsreihe ‚Fit für die Öffentlichkeit‘, die in Zusammenarbeit mit dem *Netzwerk Jugendinformation* ausgerichtet wurde, bot man mehrere eintägige Fortbildungen zum *Microsoft* Programm *Powerpoint* an. Die Akzeptanz der Veranstaltung war stets hoch, die ca. 10 Seminarplätze pro Veranstaltung waren in der Regel schnell vergeben. Ziel des Seminars war die Vermittlung von Kompetenzen, um die eigene Einrichtung mittels *Powerpoint* in der Öffentlichkeit besser darstellen zu können. Der Einsatz des Programms für die medienpädagogische Arbeit wurde thematisiert, stand jedoch nicht im Mittelpunkt des Workshops. Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Interview mit dem Dozenten, der auf wesentliche Merkmale des Fortbildungskonzeptes einging und Hinweise auf inhaltliche und gestalterische Prioritäten gab.

Die Gewährleistung von Transparenz im Seminarablauf gehört mit zu den zentralen Charakteristika der Veranstaltung. Die TeilnehmerInnen erhalten zu Beginn den Überblick

³⁸ Auch in anderen Kontexten haben wir die Erfahrung machen müssen, dass die Möglichkeiten der computervermittelten Kommunikation bislang von den MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen wenig zum Austausch genutzt werden.

zum Veranstaltungsverlauf. Art und Umfang der Arbeitsphasen sowie die angestrebten Arbeitsergebnisse werden ausführlich kommuniziert. Ein weiteres Merkmal des Qualifizierungsangebotes ist eine starke Orientierung an den Potenzialen der TeilnehmerInnen. Ausgangspunkt einer jeden Veranstaltung sind die Interessen und Kompetenzen der Lernenden. Indem die TeilnehmerInnen ihre Einrichtung oder ihr Hobby per *Powerpoint* präsentieren, können sie auf Themen zurückgreifen, die ihnen vertraut sind. Diese teilnehmerInnenorientierte Vorgehensweise schafft das nötige Selbstvertrauen, um sich vorbehaltlos auf die neue Programmanwendung einzulassen. Die Fähigkeiten der Teilnehmenden werden betont und nicht deren Defizite. Durch die inhaltliche Orientierung an den Themen der TeilnehmerInnen kommt ein weiterer wichtiger Aspekt des Fortbildungsgegenstands zum Ausdruck: Ziel einer Powerpointpräsentation ist die angemessene und wirkungsvolle Präsentation von Inhalten.

Der Workshopcharakter des Seminars steht für eine offene Lernatmosphäre. Negative und möglicherweise als belastend empfundene Lernsituationen wurden nach Möglichkeit vermieden (möglichst individuelles Arbeitstempo, keine Benotung). Die Motivation der TeilnehmerInnen soll durch einen spielerischen und experimentierend ausgerichteten Umgang mit dem Programm befördert werden. Auf diese Weise wird versucht die sie für den Fortbildungsgegenstand zu begeistern. Dies geschieht mit Blick auf den konkreten Anwendungsbezug. Dem Konzept liegt durchaus eine Produkt- bzw. Ergebnisorientierung zugrunde. Das heißt, die Erstellung der ersten eigenen Powerpointpräsentation ist das Seminarziel.

Das ‚Powerpointseminar‘ scheint in seiner Anlage einige der in den Gruppendiskussionen aufgestellten Anforderungen an medienpädagogische Fortbildung einzulösen. Die TeilnehmerInnen erhalten einen Überblick über die Vielfalt des Programms und seine Anwendungsmöglichkeiten. Der Motivationsfaktor einer solchen Fortbildung wird vom Dozenten wie von den TeilnehmerInnen als besonders wichtig eingeschätzt. Über den Workshopcharakter wird die Nähe und der Austausch mit den übrigen TeilnehmerInnen hergestellt und so neue Ideen und vielfältige Anregungen für die eigene Praxis generiert. Darüber hinaus stellte der Dozent sich für eventuelle Nachfragen über den Veranstaltungstermin hinaus zur Verfügung. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sinnvoll zu sein scheint, neben kontinuierlich stattfindenden workshopartig organisierten Fortbildungen regelmäßig (jährlich bis zweijährlich) eventartige Fortbildungsveranstaltungen zu organisieren. Wichtiges Erfolgskriterium für eine solche Veranstaltung ist die ausgewogene Mischung zwischen allgemeinen Informationen zum Gegenstand und Medienpraxis. Verschiedene Angebote sollten die Möglichkeit zu einer interessen geleiteten Spezialisierung ermöglichen. Genauso wichtig ist die motivationsfördernde Wirkung solcher Tagungen.

Der Inhalt von Workshops sollte für die TeilnehmerInnen transparent sein und sich an ihren Potenzialen, d. h. ihren Interessen und vorhandenen Kompetenzen orientieren. Eine teilnehmerInnenorientierte Vorgehensweise nimmt die MitarbeiterInnen als ExpertInnen ihrer Arbeitspraxis ernst und schafft das nötige Selbstvertrauen, sich auf neue und unbekannte Fortbildungsgegenstände einzulassen. Genauso wichtig ist eine offene Lernatmosphäre. Die Motivation der TeilnehmerInnen (als wichtige Voraussetzung für die über die Fortbildung hinausgehende Beschäftigung mit dem Gegenstand) kann durch einen experimentierend ausgerichteten Umgang mit den jeweiligen Anwendungsprogrammen gefördert werden.

7.3.4 Materialien für die medienpädagogische Qualifizierung

Die zentrale Rolle autodidaktischer Lernwege in der Fortbildungsaktivität der MultiplikatorInnen wurde bereits verdeutlicht (vgl. Kap. 7.1.3). Um autodidaktische Lernprozesse aufzugreifen und zu fördern, sind geeignete Materialien unerlässlich. Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen verfügen zum Teil über sehr genaue Vorstellungen, wie solche Materialien gestaltet sein sollten. Dabei haben die Fortbildungswilligen zum einen die Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen im Blick und zum anderen die selbständige Erarbeitung von Softwarekenntnissen. Die ausgewählten Passagen beziehen sich sowohl auf die Qualität von Veranstaltungsdokumentationen als auch auf grundlegende Aspekte der Materialgestaltung. Beide Beiträge bringen den Wunsch der Multiplikatorinnen zum Ausdruck, die Komplexität des Fortbildungsgegenstands für sich selbst zu reduzieren (vgl. Kap. 7.1.2). Man will den Qualifizierungsgegenstand in übersichtlicher und bedarfsgerechter Form präsentiert bekommen. Zunächst thematisieren die TeilnehmerInnen ihre bisherigen Probleme mit Literatur zum Erwerb medientechnischer Kenntnisse und ihre Wünsche an die schriftliche Dokumentation von Veranstaltungen (*Birne*, Passage Fortbildungsmaterialien).

- Rf: Also, `ne gute Dokumentation finde ich ist im Prinzip ziemlich wichtig, das heißt, ich kann das natürlich in jedem Buch oder Handbuch dann nachlesen, aber die sind meistens
- Mf: ↳Zu mühsam
- Rf: ziemlich
- Lf: ↳Umfangreich
- Rf: umfangreich und
- Mf: ↳Schwierig geschrieben
- Rf: schwierig geschrieben usw.
- ?f: ↳Ja
- Rf: und bis man dann endlich das findet, was man wirklich braucht oder so (.), Es ist, ja, es ist einfach mühsam, sich da durch zu boxen. Wenn man da jetzt `ne Dokumentation darüber hat, was man tatsächlich auch gemacht hat, oder, äh, was in dem, im eigenen Rahmen dann praktisch möglich ist, wo ich weiß, ich muss nicht erst irgendwie irgendwo nachgucken, in irgend-, ja, -welchen Büchern, wo ich vorher noch überhaupt keine Ahnung von hatte oder so, sondern wo ich weiß, ich hab bis hier Dokumentation, wo ich Schritt für Schritt vorgehen kann, und, über die Sachen, die ich auch tatsächlich da in dem Kurs bewerkstelligt habe und nicht was da noch drüber hinaus geht oder so, dann fällt's mir natürlich auch einfacher da nachzulesen, `ne
- ?f: ↳Mhm
- Rf: also, dass da nicht soviel Text ist und vielleicht `n paar Bilder mehr oder, ja,
- Lf: ↳Anschaulich
- Rf: ja, anschaulich gestaltet ist
- Lf: ↳Dass du's noch mal wiederholen kannst, und dass sich das verfestigt
- Rf: Ja genau, dass man das wirklich sofort irgendwie nachvollziehen kann. Also, das finde ich schon, das sollte es geben (.) in `ner, während `ner Fortbildung oder bei `ner Fortbildung

Prinzipiell besteht die Möglichkeit, sich medientechnisches Wissen aus entsprechenden Fachbüchern anzueignen. Dennoch wird („guten“) Dokumentationen von Fortbildungs-veran-

staltungen eine hohe Relevanz zugesprochen („ziemlich wichtig“). Diese kommt insbesondere vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Nachteile, die mit der Nutzung allgemeiner Fachliteratur einhergehen zur Geltung. Das Arbeiten mit Handbüchern wird von den PädagogInnen als zu „mühsam“ beschrieben, was u. a. auf den Umfang solcher Bücher und den Schreibstil zurückgeführt wird. Aufgrund der Fülle der dort verfügbaren Informationen gleicht die Auseinandersetzung mit dem Material einem Kampf („sich da durch boxen“), der erhebliche Zeitressourcen bindet und von der Auseinandersetzung mit als redundant eingeschätzten Informationen geprägt ist („bis man dann endlich das findet was man braucht“).

Die Verfügbarkeit einer Veranstaltungsdokumentation wird als geeignete Alternative gesehen. Diese sollte den Gegenstand der jeweiligen Fortbildung beinhalten oder aufzeigen, wie sich die Fortbildungspraxis in die eigene medienpädagogische Praxis überführen lässt. Die Dokumentation gibt darüber hinaus Sicherheit, dass man nicht auf Fachliteratur zurückgreifen muss, ohne zu wissen, wo man die benötigten Informationen vorfindet („irgendwo“). Stattdessen hat man die Gewissheit, dass man mit Hilfe der Dokumentation, die in der Fortbildung aufgezeigte Medienpraxis in ihren einzelnen Bestandteilen chronologisch nachvollziehen kann („Schritt für Schritt“). Dabei empfindet es *Rf* als wichtig, dass das in der Dokumentation bereitgestellt Wissen nicht über die in dem jeweiligen Fortbildungsangebot behandelten Elemente hinausgeht. Auf diese Weise wird die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der entsprechenden Wissenskomponenten erleichtert. Der direkte Bezug zwischen Publikation und besuchter Präsenzveranstaltung erleichtert die Orientierung im Material.

Die textbasierte Wissensvermittlung sollte zudem durch visuelle Elemente unterstützt werden. Das können zum einen Screenshots von Programmoberflächen sein, die die Nachvollziehbarkeit der Abfolge einzelner Anwendungsschritte erleichtert. Denkbar sind aber auch Grafiken, die entsprechende Schrittabfolgen visualisieren und schließlich Bilder des fertigen Medienproduktes.

Werden die beschriebenen Aspekte berücksichtigt, können die Lernenden, so *Lf*, den Inhalt der Fortbildungen wiederholen und die erworbenen Kompetenzen verstetigen. Im Abschluss betont *Rf* noch einmal, wie wichtig es sei, dass anhand der Dokumentation der Inhalt der Fortbildung „sofort“ nachvollzogen werden könne. Die zu bewältigende Herausforderung für die Materialentwicklung bestehe somit darin, den Rahmen des jeweiligen Fortbildungsthemas nicht zu verlassen und alle benötigten Informationen vollständig und in leicht verständlicher Form aufzubereiten. Im Anschluss an die zuvor wiedergegebene Passage greifen *Lf* und *Mf* das Thema der Materialien noch einmal auf (*Birne*, Passage: Die Verwendung von Handbüchern).

Mf: Hm, je nachdem, also, ich hab mich immer informiert aus Büchern für Kinder @(.). Ähm, so und so für Kids, Html für Kids oder so. Damit kam ich immer klar und da ist das wirklich so Schritt für @ (Schritt aufgebaut mit allem anderen)@, für Dummies-Serien oder so, das ist alles viel zu (.) kompliziert

Lf: ↳Ja, so kompakt auch, da
ist immer so viel Information, die man gar nicht braucht in dem Moment, wenn

Mf: ↳Ja, genau, ja

Lf: man wirklich was ausprobieren will, da werden einem so viele Details erklärt, die man dann in dem Moment gar

Mf: ↳also, es gibt schon
für die verschiedenen Sachen gibt es schon(...)
Lf: nicht braucht. Die Kinderbücher sind dafür, die sind echt gut
Mf: ↳Diese
Serie for kids, die ist wirklich gut. @(.)@ (6)

Überraschenderweise hat *Mf* sehr gute Erfahrungen mit Büchern gemacht, die sich nicht an Erwachsene, sondern an Kinder wenden. Diese Sachbücher erfüllen darüber hinaus den Anspruch, die verschiedenen im Verlauf bestimmter Anwendungskontexte erforderlichen Handlungsschritte detailliert darzustellen. Im Gegensatz dazu bewertet sie eine andere Publikationsreihe („für Dummies“), die explizit den Anspruch erhebt, gerade für AnfängerInnen konzipiert zu sein, als „viel zu kompliziert“. Es ist zu vermuten, dass auch dort die zuvor beschriebenen Probleme erneut zu Tage treten. *Lf* stimmt ihr zu und weist noch einmal darauf hin, dass man auch in diesem Fall wieder mit dem Problem der Informationsvielfalt konfrontiert sei, wenn man etwas am Computer ausprobieren wolle und die vorgefundenen Informationen für den interessierenden Anwendungskontext nicht relevant seien. Beide sind sich in ihrer abschließenden Bewertung einig, dass die Kinderbücher ihren Ansprüchen an Materialien für die systematische Entwicklung von Medienpraxen entsprechen. Sie scheinen einen idealen Einstieg in die Beschäftigung mit neuen Medien zu bieten. Aus dem Gesagten lassen sich folgende Anforderungen für die Gestaltung von Lernmaterial formulieren, die insbesondere für die Erstellung von Fortbildungsdokumentationen gelten.

- Prinzipiell sollten Fortbildungsveranstaltungen durch Dokumentationsmaterialien begleitet werden,
- Aufzeigen, wie sich die Fortbildungspraxis in die eigene medienpädagogische Praxis überführen lässt,
- Chronologische Nachvollziehbarkeit der in der Fortbildung vermittelten Medienpraxen (Schritt für Schritt-Prinzip),
- Beschränkung des Dokumentationsinhaltes auf die Inhalte der jeweiligen Fortbildung bzw. deutliche Hervorhebung weiterführender Informationen
- Ergänzung und Unterstützung von Textinformationen durch Screenshots, Abbildungen die komplexe Handlungsabfolgen schematisch darstellen, Beispiele fertiger Medienprodukte einfügen,
- Didaktische Aufbereitung von Materialien auf allgemein verständlichem Niveau

7.4 Zusammenfassung

Aus Sicht der PädagogInnen zeichnet sich eine ‚gute‘ medienpädagogische Fortbildung dadurch aus, dass sie einen Überblick zum Fortbildungsthema verschafft, zum selbständigen (und autodidaktischen) Weiterarbeiten motiviert und Handlungsoptionen für die Medienpraxis in den Einrichtungen eröffnet. Eine ungenügende TeilnehmerInnenorientierung stellt auch die Qualifizierung im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit vor Probleme. Eine weitgehende Homogenität der Erfahrungs- und Wissensbestände der TeilnehmerInnen wird als

Idealtypus herausgestellt. Gleichzeitig sind Fortbildungsveranstaltungen auch ein wichtiges Forum für den Erfahrungsaustausch (vgl. Kap. 7.1.4).

Die Bandbreite der inhaltlichen Wünsche bewegt sich zwischen den Polen medientechnischer Qualifizierung und der Bearbeitung medienpädagogischer Grund- und Sinnfragen. Zurzeit scheint sich ein großer Teil des Fortbildungsinteresses um den ersten Pol zu gruppieren. Entsprechend möchten viele PädagogInnen vor allem Kenntnisse im Umgang mit Anwendungssoftware erwerben. Technikkompetenz und Medienkompetenz erscheinen dabei oftmals als synonyme Konstrukte.

Der hohe Status der technischen Komponente der Medienarbeit kann das Nachdenken über medienpädagogische Konzepte und deren Umsetzung erschweren. Gleichwohl ist ausreichende technische Kompetenz eine wichtige Voraussetzung der medienpädagogischen Arbeit. Der Wunsch nach Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen medienpädagogischen Praxis nimmt offensichtlich mit zunehmender Dauer dieser Praxis zu. Gewünscht werden Fortbildungszusammenhänge, die eine von der konkreten Technikanwendung unabhängige Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Praxis ermöglichen, die pädagogische Sinnfragen bearbeiten helfen, sowie Austausch- und Diskussionsforum sein können.

In der Bewertung von medienpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen spielen drei Kriterien eine wesentliche Rolle:

- Es wird Wert darauf gelegt, dass die Veranstaltung einen guten Überblick zum Thema gewährt.
- Man erwartet einen Motivationsschub („Kick“).
- Es werden Anreize für die selbständige Weiterbeschäftigung mit dem Thema gewünscht.

Positiv werden Veranstaltungen bewertet, die eine ausgewogene Mischung von allgemeiner Information und Medienpraxis bieten. Die Schulungsdokumentationen haben eine wichtige Bedeutung für die über den Veranstaltungstermin hinausgehende Beschäftigung mit dem Fortbildungsgegenstand. Man möchte ein Thema in übersichtlicher und bedarfsgerechter Form (reduzierte Komplexität) aufbereitet bekommen. Optimal erscheinen den PädagogInnen Materialien, die durch ihre einfache Strukturierung leicht zu erfassen sind und schnelle Antworten geben. Computersachbücher für Kinder sind ein idealtypisches Muster.

Die Bereitschaft der TeilnehmerInnen, sich über den Veranstaltungstermin hinaus mit dem Fortbildungsgegenstand auseinander zu setzen, ist eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg und die Nachhaltigkeit einer Fortbildung im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit dar. Entsprechend wird von den Angeboten erwartet, dass sie über die konkrete Vermittlung von Nutzungskompetenzen hinaus Selbstlernaktivitäten fördern.

Neben kleineren Workshopveranstaltungen sollten regelmäßig (jährlich bis zwei-jährlich) Fortbildungen mit Eventcharakter stattfinden. Gefragt ist dabei die ausgewogene Mischung von allgemeinen Informationen zur Medienpraxis, sowie die Möglichkeit einer interessen geleiteten Spezialisierung. Ebenso wichtig ist die motivationsfördernde Wirkung solcher Veranstaltungen. Generell sollten die Workshopinhalte möglichst transparent sein und sich an den Potenzialen der TeilnehmerInnen orientieren. Eine solche Vorgehensweise nimmt die MitarbeiterInnen als ExpertInnen ihrer Arbeitspraxis ernst und schafft das nötige

Selbstvertrauen, sich auf neue und unbekannte Fortbildungsgegenstände einzulassen. Eine offene Lernatmosphäre ist ein weiterer wichtiger Bestandteil. Die Motivation der TeilnehmerInnen kann durch einen experimentierend ausgerichteten Umgang mit den verschiedenen Anwendungsprogrammen gefördert werden.

8. Implikationen der Untersuchung für die Eckpunkte eines medienpädagogischen Qualifizierungskonzeptes für die computerunterstützte Jugendarbeit

Im nachfolgenden Text erläutern wir die Eckpunkte für ein mittelfristig angelegtes medienpädagogisches Qualifizierungskonzeptes für die computerunterstützte Jugendarbeit. Er basiert auf den folgenden Grundlagen:

1. der vorliegenden qualitativ-empirischen Untersuchung,
2. die in Kapitel 3 herausgearbeiteten medienpädagogischen Grundbegriffe sowie der Konzeptionalisierung des Medienkompetenzbegriffs,
3. den zentralen Leitmotiven der bremischen Kinder- und Jugendpolitik im Bereich der computerunterstützten Jugendarbeit.

In Kapitel 8.1 erläutern wir zunächst die inhaltliche Schwerpunktsetzung der medienpädagogischen Qualifizierung. Entsprechende Kompetenzen werden von den EinrichtungsmitarbeiterInnen auf unterschiedlichen Pfaden (8.2) entwickelt. Das sind insbesondere Fortbildungsveranstaltungen (8.2.1), Formen autodidaktischen Lernens (8.2.2), sowie Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion mit Dritten (8.2.3). Der Verlauf dieser Lernprozesse und die aus ihnen hervorgehende Medienpraxis in den Einrichtungen sollen durch die Bereitstellung medienpädagogischer Materialien unterstützt werden (8.3). Es ist geplant, sie über den Bremer Jugendserver *jugendinfo.de* zur Verfügung zu stellen. Die Erarbeitung der Materialien obliegt in erster Linie den am *KuB-Netzwerk* beteiligten PartnerInnen (*Zentrale zur Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau (ZGF)*, *Zentrum für Schule und Beruf (zsb)* und *Stadtbibliothek Bremen*). Aufgrund der Entwicklungsdynamik des Gegenstandes und den ihn begleitenden offenen Fragen sollten zukünftige Vorgehensweisen zur Verbesserung der medienpädagogischen Qualifizierung regelmäßig überprüft und angepasst werden. Dafür ist eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung und Evaluation erforderlich (8.4).

8.1 Inhaltliche Schwerpunkte der medienpädagogischen Qualifizierung

Auf der Grundlage unserer Erkenntnisse identifizieren wir die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte für die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes:

1. Die Lebensweltorientierung in der medienpädagogischen Arbeit stärken

Im Kontext der computerunterstützten Jugendarbeit gelingt vielen PädagogInnen nur eine eingeschränkte Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 5.2). Den Medienpraxen der Jugendlichen wird mit Unverständnis begegnet oder ihre Bedeutung wird nicht erkannt. Entwicklungstypologische Charakteristika der verschiedenen Praxen (z. B. Episodenhaftigkeit des Chattens) bleiben unberücksichtigt und finden kaum Eingang in die pädagogische Praxis.

Eine konsequente Lebensweltorientierung wird optimalerweise unter Einnahme einer methodisch kontrollierten Fremdheitshaltung entwickelt (vgl. Kap. 5.3). D. h., dass sich die MitarbeiterInnen die Orientierungen der Jugendlichen und die ihnen zugrunde liegenden Orientierungsrahmen immer wieder neu erschließen müssen. Allerdings erfordern die Ent-

wicklung und konsequente Einnahme einer solchen Haltung hohes persönliches Engagement verbunden mit entsprechendem Zeiteinsatz. Beides ist angesichts der gegenwärtigen Personalsituation kritisch zu bewerten. Eventuell ließen sich aber einzelne Aspekte einer solchen Haltung auch im Rahmen der bestehenden Fortbildungsmöglichkeiten thematisieren und in die pädagogische Praxis überführen. Die in Kapitel 8.2.3 vorgeschlagene ‚Denkwerkstatt‘ könnte ein geeigneter Ort dafür sein.

Auch in Zukunft wird es keine Patentrezepte für eine Medienarbeit geben, deren Praxis die Erwartungen aller Beteiligten erfüllt. Immer wieder wird neu zu bestimmen sein, welche Formen der ‚Begegnung‘ zwischen den Jugendlichen und den MitarbeiterInnen geeignet sind, um die Entwicklung von Medienkompetenz in produktiver Weise zu befördern. Vor dem Hintergrund der immer häufiger gestellten Forderung nach einer stärkeren Einbindung der Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung in die Entwicklung eher formaler (d. h. in diesem Fall meßbarer) Bildungskompetenzen (z. B. Lesekompetenz), erscheint uns folgender Hinweis geboten: Unter den BesucherInnen von Jugendeinrichtungen befinden sich viele mit bisher negativ verlaufenden Lernbiografien (geringer Schulerfolg). Unter ihnen sind oftmals auch SchulverweigererInnen. Schulisch geprägte Lernarrangements werden von diesen Jugendlichen häufig abgelehnt. Will man diese Jugendlichen mit medienpädagogischen Angeboten erreichen, sind schulisch gefärbte Lernsituationen zu vermeiden.

Stattdessen empfiehlt sich eine stärkere Fokussierung auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen. Die Generierung erfolgreicher Projektideen setzt die Verknüpfung von Lebensweltorientierung und Medienarbeit voraus. Dies sollte verstärkt Gegenstand medienpädagogischer Fortbildung werden. Damit einher geht die engere Verzahnung der eher medientechnischen mit den pädagogischen Aspekten der computerunterstützten Jugendarbeit.

2. Medien und Pädagogik stärker zusammenführen

In vielen Fällen ist das Fortbildungsinteresse der MitarbeiterInnen eher medientechnisch (funktionale Beherrschung von Anwendungssoftware) orientiert (vgl. Kap. 7.3.2). Obwohl die Vermittlung solcher Kompetenzen unverzichtbar für die medienpädagogische Arbeit ist, sollte in Zukunft die pädagogische Komponente dieser Arbeit stärker betont werden, schließlich ist die Kinder- und Jugendarbeit originär eine pädagogische. Für die Überführung technischen Wissens in medienpädagogische Handlungspraxis erweist sich der Austausch mit KollegInnen als wichtig. Die bisherigen Fortbildungsangebote bieten wenig Platz für eine eingehende Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Grundfragen und der Verortung der eigenen Arbeit in übergreifenden Sinnzusammenhängen (vgl. Kap. 8.2.3). Geeignete Orte für diese Art der Auseinandersetzung ließen sich eventuell innerhalb der Struktur des *Netzwerk Jugendinformation* schaffen.

Solange die technische Qualifizierung stark im Vordergrund medienpädagogischer Fortbildung steht, werden vor allem die technikbegeisterten PädagogInnen die Computerarbeit bestimmen. Eine ausgeprägte Orientierung am technisch Machbaren birgt die Gefahr, dass die Ziele einer kritischen Medienarbeit ins Hintertreffen geraten bzw. vom Interesse am medientechnisch ausgereiften Produkt überlagert werden. Die inhaltlichen Fragen, die sich im Umgang mit den digitalen Medien stellen, sollten verstärkt auch in medienpädagogischen Fortbildungen bearbeitet werden. Dass die Hinwendung zum technisch perfekten Produkt die substanzielle Beteiligung der Zielgruppe – nämlich der Kinder und Jugendlichen – immer

unwahrscheinlicher machen, ist ein weiteres Argument für einen gemäßigten ‚Produktperfektionismus‘. Letztlich soll die Medienarbeit Jugendlichen neue Wege zur Entfaltung von Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten bieten und nicht die technische Versiertheit des pädagogischen Personals repräsentieren. Die gemeinsame Bearbeitung der ästhetischen Orientierungen der Jugendlichen und deren Überführung in entsprechende Medienpraxen erscheinen Erfolg versprechender.

In diesem Kontext kann auch die medienbezogene Genussfähigkeit stärker als bisher berücksichtigt werden. Mit der Anerkennung von Unterhaltungsbedürfnissen geht ein Wechsel von ideologie- und medienkritischen hin zu stärker handlungs- und interaktionsorientierten medienpädagogischen Ansätzen einher. Entsprechende Anschlusskommunikation kann wiederum andere Aspekte von Medienkompetenz, wie z. B. die Medienkritik befördern. Gleichzeitig ermöglicht sie die Erschließung Teildimensionen, wenn beispielsweise aus der Rezeption von Videofilmen der Wunsch erwächst, selber einmal einen Film zu produzieren.

Medienpädagogische Fortbildungen werden von PädagogInnen besucht, die bereits ein grundsätzliches Interesse am Thema haben. Die stärkere Hervorhebung der pädagogischen Ziele der Medienarbeit kann auch diejenigen PädagogInnen zur Auseinandersetzung mit den digitalen Medien animieren, die sich bisher von der Fokussierung auf Technikaspekte haben abschrecken lassen bzw. die pädagogische Komponente der Medienarbeit bisher wenig wahrgenommen haben.

3. Die Bedingungen intergenerationellen Lernens verbessern

Wie in Kapitel 5.6 ausgeführt, vollzieht sich die medienpädagogische Arbeit in den Jugendeinrichtungen über weite Strecken im Modus intergenerationeller Bildungsprozesse. Dabei kommt es zu vielfältigen Begegnungen zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen, aus denen unterschiedliche Differenz Erfahrungen resultieren. Diese Erfahrungen eröffnen u. a. Chancen auf Austausch und Weiterentwicklung, verbunden mit der Möglichkeit Neues (z. B. bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Computerprogramm) zu entdecken. Wichtige Voraussetzungen für die Etablierung eines solchen Modus sind die unter (1) bereits angesprochene verbesserte Lebensweltorientierung sowie eine ausgeprägtere Perspektivenübernahme. Denkbar ist die Initiierung solcher Prozesse auch über die Zusammenführung von Jugendlichen mit SeniorInnen. Auch hier gibt es ermutigende Beispiele.

4. Verantwortlichkeiten klären

Die medienpädagogische Arbeit zeichnet sich durch die Diskrepanz zwischen dem Wunsch, den Jugendlichen möglichst weit reichende Freiheiten einzuräumen und der Frage nach der Verantwortung aus. Hier sind insbesondere die zuständigen Behörden (z. B. Jugendämter) gefordert, offene Fragen zu beantworten, Leerstellen zu schließen, (z. B. bei der Umsetzung jugendschutzrechtlicher Bestimmungen oder Haftungsfragen) und Empfehlungen auszusprechen. Im Umkehrschluss wird für die MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendeinrichtungen deutlicher, welche Freiheiten sie den Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen einräumen dürfen und wo die Grenzen liegen.

5. Peer-Learning und Peer-Tutoring entwickeln

Der Entwicklung von Medienpraxen kommt der Peer-group eine herausragende Funktion zu. Darüber hinaus existieren positive Erfahrungen mit der Ausbildung von Jugendlichen, die anderen Jugendlichen bei der Entwicklung von Medienpraxen helfen. In Bremen konnten im Verlauf des Web.Punkte Projektes erste Erfolge mit dem Modell des Peer-Learnings bzw. –Tutorings gesammelt werden. Im Rahmen des *Cyber Girls* Projektes, das von mehreren Bremer Mädcheneinrichtungen getragen wird, werden zukünftig speziell dafür ausgebildete junge Frauen andere Frauen und Mädchen bei der Nutzung der digitalen Medien unterstützen und begleiten.

Diese Vorgehensweise ist nicht dazu geeignet, fehlende hauptamtliche MitarbeiterInnen zu ersetzen. Offensichtlich lassen sich so aber Eigenaktivität und Selbstverantwortlichkeit der Jugendlichen gezielt fördern. Auf diese Weise können neue Wege erprobt werden, Jugendlichen Verantwortung in möglichst vielen Angelegenheiten zu übertragen, um so die hauptamtlichen MitarbeiterInnen zumindest partiell zu entlasten.

8.2 Weiterentwicklung der unterschiedlichen Qualifizierungspfade

Bislang besteht das medienpädagogische Qualifizierungsangebot aus Informations- und Fortbildungsveranstaltungen. Diese werden bis auf weiteres die Basis eines Qualifizierungskonzeptes bilden. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, Prozesse autodidaktischen Lernens zu fördern, da dieser Pfad von vielen MitarbeiterInnen im Verlauf ihrer Qualifizierung beschritten wird. Darüber hinaus kommt der Reflektion der medienpädagogischen Arbeit mit KollegInnen eine wichtige Bedeutung bei.

Zurzeit verfügt nur ein geringer Teil der MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen über medienpädagogische Kompetenzen. Das Augenmerk sollte daher zunächst auf Angebote gerichtet werden, die den Einstieg in die computerunterstützte Jugendarbeit erleichtern bzw. die Grundlagen dieser Arbeit betonen. Auch wenn im Zeitverlauf zu erwarten ist, dass das Qualifizierungsniveau steigen wird, ist es wichtig vor dem Hintergrund der hohen Personalfluktuation immer auch Angebote für EinsteigerInnen anzubieten.

8.2.1 Fortbildungsveranstaltungen

Die Anforderungen an Fortbildungen im medienpädagogischen Bereich sind vielfältig. Sie betreffen die Organisationsstruktur sowie inhaltliche und didaktische Aspekte. Fortbildungsangebote, die sich nicht an den unterschiedlichen Wissensständen der TeilnehmerInnen orientieren lösen Frustration aus und manifestieren die Distanz zur Arbeit mit den digitalen Medien eher, als dass sie helfen sie zu überwinden. Präsenzveranstaltungen kommt eine hohe Bedeutung für die Fortbildungspraxis zu. Workshops können Einstiegsmöglichkeiten in die medienpädagogische Arbeit sein, den Zugang zu neuen Arbeitsfeldern eröffnen und dazu dienen, vorhandenes Wissen zu vertiefen. Darüber hinaus ermöglichen sie den Austausch mit KollegInnen. Schließlich leistet eine gute Fortbildungsveranstaltung einen wichtigen Beitrag zur Initiierung von Selbstlerntätigkeiten, indem sie die TeilnehmerInnen dazu motiviert sich über die Veranstaltung hinaus selbständig mit den jeweiligen Themen zu befassen. Fortbildungsveranstaltungen sollten folgende Mindestanforderungen erfüllen.

Dazu gehören:

- Themenüberblick verschaffen,
- für die medienpädagogische Arbeit benötigte Kompetenzen vermitteln,
- zur selbständigen (autodidaktischen) Weiterbeschäftigung mit dem Thema als auch zur praktischen Umsetzung des Gelernten motivieren,
- genug Raum zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch bieten.

Erfolgreich im Sinne einer hohen Zufriedenheit der TeilnehmerInnen erscheinen Konzepte, die es vermögen durch eine starke TeilnehmerInnenorientierung unterschiedliche Qualifizierungsniveaus und Lernerfahrungen zu kompensieren. Es sind Fortbildungsangebote zu platzieren, die AnfängerInnen den Einstieg in das medienpädagogische Arbeitsfeld ermöglichen und gleichzeitig die Selbstlernkompetenz der TeilnehmerInnen aktivieren. Bei der Ankündigung von Fortbildungsveranstaltungen sollten die Zielgruppe und die vorausgesetzten Kompetenzen möglichst genau beschrieben werden. Im Zweifelsfall müssen potenzielle TeilnehmerInnen kurzfristig klären können, ob eine bestimmte Fortbildung für sie geeignet ist.

Neben den ‚klassischen‘ auf einige Stunden begrenzten Tagesveranstaltungen sollte regelmäßig eine Großveranstaltung zur medienpädagogischen Qualifizierung ausgerichtet werden (vgl. Kap. 7.3.3). Dort wird über aktuelle medienpädagogische Entwicklungen und ihre Hintergründe informiert und es werden Workshops zur Entwicklung der eigenen Qualifikation angeboten sowie Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion geschaffen. Insbesondere auf die Motivation können derartige Veranstaltungen Einfluss nehmen.

8.2.2 Autodidaktisches Lernen

Autodidaktisches Lernen spielt in der Fortbildungspraxis eine große Rolle, sowohl in Ergänzung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, als auch als ‚Ersatz‘ für selbige, wenn die zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Teilnahme fehlen. Erfolgreiches autodidaktisches Lernen ist u. a. an folgende Voraussetzungen geknüpft:

- die Beherrschung autodidaktischer Lernstrategien (Selbstlernkompetenz) und
- Vorhandensein geeigneter Materialien

Eine gelungene Fortbildung motiviert die TeilnehmerInnen, sich über die Veranstaltung hinaus selbständig mit den behandelten Themen zu befassen. Dazu gehört auch der Hinweis auf geeignete Materialien. Neben allgemein zugänglichen Büchern und Zeitschriften können es auch Materialien sein, die im unmittelbaren Kontext der jeweiligen Veranstaltung stehen. Denkbar sind zum einen Veranstaltungsdokumentationen, die eine Nachbereitung der Fortbildungsinhalte ermöglichen. Zum anderen, und das ist realistischer, kann auf die medienpädagogischen Materialien zurückgegriffen werden, die im Rahmen des *KuB-Netzwerks* entwickelt werden (vgl. Kap 8.3). Diese werden so konzipiert, dass sie zum Selbststudium geeignet sind.

Dabei herrscht nach wie vor großer Klärungsbedarf hinsichtlich der Frage, welche Konzepte und Vorgehensweisen geeignet sind, in einer Kombination aus Präsenz- und Online-Lernen zu einer nachweislichen Verbesserung des Qualifizierungsniveaus der Lernenden beizutragen.

Autodidaktische Fortbildungsstrategien stoßen dort an ihre Grenzen, wo es um den Transfer technischen Wissens in die medienpädagogische Arbeit geht. An dieser Schnittstelle leistet der Erfahrungsaustausch mit KollegInnen eine große Hilfe.

8.2.3 Austausch und Reflexion

Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion sind geeignet, neue Impulse für die eigene Handlungspraxis zu liefern und Fragen nach den Zielen der medienpädagogischen Arbeit zu bearbeiten. Gemeinsamer und regelmäßiger Austausch begünstigt auch Kooperationen, die darauf abzielen, den Arbeits- und Organisationsaufwand medienpädagogischer Projektarbeit auf mehrere Institutionen zu verteilen. Formen zeitlich begrenzten, eventuell projektbezogenen Austausches mit KollegInnen scheinen aufgrund der Arbeitsbedingungen vieler MitarbeiterInnen geeigneter als die Initiierung fester Termine. Organisiert werden könnte ein solcher Austausch im Rahmen des *Netzwerk Jugendinformation*.

Mit zunehmender Erfahrung in der computerunterstützten Arbeit wächst bei vielen MitarbeiterInnen der Wunsch nach einer stärkeren Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zielen der Medienarbeit. Eine so genannte ‚Denkwerkstatt‘ wäre ein möglicher Rahmen, um die Reflexion der medienpädagogischen Praxis zu befördern. Ein solches Fortbildungsangebot sollte Raum für das Hinterfragen und die kritische Reflexion der eigenen Medienarbeit schaffen. Innerhalb eines solchen Rahmens bestünden Möglichkeiten, die MitarbeiterInnen der Einrichtungen an der Entwicklung von Vorgehensweisen zur Verbesserung der Lebensweltorientierung und der Perspektivenübernahme als wichtige Voraussetzungen der medienpädagogischen Arbeit zu beteiligen (vgl. 8.1 (1) und (3)).

8.3 Medienpädagogische Materialien

Eigeninitiative, wie sie beim Beschreiten autodidaktischer Lernwege zum Ausdruck kommt, ist notwendig um eine kontinuierliche medienpädagogische Arbeit zu gewährleisten. Mit Blick auf die zentrale Rolle der autodidaktischen Fortbildungspraxis kommt Materialien, die das selbständige Lernen unterstützen eine besondere Bedeutung zu. Zum einen wäre es wünschenswert, wenn für zukünftige Fortbildungsangebote Dokumentationen verfügbar sind, die eine gezielte Nachbereitung der erworbenen Kompetenzen und deren Überführung in entsprechende Medienpraxen erleichtern. Zum anderen sollten entsprechende Materialien geeignet sein, sich die erforderlichen Kompetenzen autodidaktisch anzueignen, um selbständig Medienprojekte in den Einrichtungen zu initiieren ohne auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen angewiesen zu sein.

Die praxisgerechte Entwicklung solcher Materialien ist die zentrale Aufgabe des *KuB-Netzwerks*. Momentan werden Unterlagen entwickelt, die die Planung und Durchführung von Kurzprojekte zum Gegenstand haben. So soll ein möglichst niedrighschwelliger Einstieg in die computerunterstützte Arbeit ermöglicht werden, der in der medienpädagogischen Arbeit unerfahrene MitarbeiterInnen dazu motivieren soll, sich den Zugang zu diesem Arbeitsfeld zu erschließen. In Zukunft könnten auch Materialien zur Planung und Durchführung umfangreicherer Projekte bereitgestellt werden. Alle Materialien sind regelmäßig hinsichtlich ihrer Eignung für die medienpädagogische Praxis zu überprüfen und gegebenenfalls an die sich verändernden Bedarfe anzupassen (vgl. auch Kap. 7.3.4). Dazu gilt es, geeignete Verfahren

zu entwickeln, um die Qualitätssicherung und –entwicklung im Prozess zu gewährleisten. Möglich sind z. B. peer-to-peer Verfahren oder die Hinzuziehung externer Fachkompetenz.

Diese Materialien sollen über den Bremer Jugendserver *jugendinfo.de*, der vom *ServiceBureau Internationale Jugendkontakte* betrieben wird, bereitgestellt werden. Das *ServiceBureau* soll mit Beginn der 2. Durchführungsphase des Projektes für die *Lidice Haus GmbH* die Trägerschaft des *KuB-Netzwerks* übernehmen. Sukzessive sollen über dieses ‚Qualifizierungsportal‘ weitere für die Entwicklung der medienpädagogischen Praxis nützliche Informationen bereitgestellt werden. Neben Übersichten zur Eignung von Programmen für bestimmte Vorhaben (z. B. Bildbearbeitung), gehören dazu auch Informationen rund um die medienpädagogische Arbeit sowie ein Überblick über Fortbildungsangebote.

Da hier über weite Strecken Neuland betreten wird, ist eine wissenschaftliche Begleitung des Prozesses wünschenswert, um erforderliche Anpassungen bzw. Veränderungen frühzeitig vornehmen zu können.

8.4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Oben haben wir bereits auf die Entwicklungsdynamik der computerunterstützten Jugendarbeit die bestehenden offenen Fragen hingewiesen. Insgesamt existieren nur wenig systematisch aufbereitete Erfahrungswerte aus der medienpädagogischen Qualifizierung. Wie ist es z. B. um die Nutzbarkeit solcher Angebote bestellt? Oder wie lässt sich die Ausbildung von (Medien-)Kompetenzen im Verlauf informeller Bildungsprozesse bewerten?

Es sollte in regelmäßigen Abständen überprüft werden, inwieweit die umgesetzten Maßnahmen zur Verbesserung der medienpädagogischen Praxis in den Kinder- und Jugendeinrichtungen beitragen. So ließen sich auch Anpassungen und Veränderungen des Qualifizierungsangebotes an die Erfordernisse der medienpädagogischen Handlungspraxis gewährleisten.

9. Erste Ansätze zur Operationalisierung eines mittelfristig angelegten medien-pädagogischen Qualifizierungskonzeptes

Auf der Grundlage der in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Rekonstruktion zentraler Orientierungen der medienpädagogischen Arbeit in den Jugendeinrichtungen und der damit einhergehenden Fortbildungspraxis sowie den daraus abgeleiteten Implikationen für die Eckpunkte eines mittelfristig angelegten Qualifizierungskonzeptes, skizzieren wir in diesem Kapitel die ersten, bereits eingeleiteten, Umsetzungsschritte.

Im Rahmen des *KuB-Netzwerks* sollen geeignete Materialien für die Unterstützung der medienpädagogischen Fortbildung und Praxis entwickelt werden. Die Materialentwicklung in der ersten Durchführungsphase des Projektes, die Ende April 2004 ausläuft, erfolgte parallel zum Forschungsprozess und fand in wechselseitiger Kommunikation der Projektbeteiligten statt. Die Integration der Untersuchungsergebnisse in den Prozess der Materialentwicklung erwies sich als organisatorische und inhaltliche Herausforderung und erforderte umfangreiche Abstimmungsgespräche zwischen den verschiedenen Beteiligten, die dem eigentlichen Prozess der Materialentwicklung voraus gingen.

Der virtuelle Ort an dem zukünftig die Materialien einzusehen sind, ist der unter den MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen bereits bekannte Bremer Landesjugendserver *jugendinfo.de*. Dieses etablierte Instrument der Jugendinformation wird erweitert um einen separaten Themenbereich zur medienpädagogische Qualifizierung. Inklusive der Bereitstellung der Materialien sind folgende inhaltlichen Bereiche vorgesehen:

- Multimediawörterbuch
- Projektbeschreibungen (Materialien zur Durchführung medienpädagogischer Projekte)
- Informationen zu Peer-Learning und Peer-Tutoring
- Kurse (Computer- und Internetführerschein für Bremen)
- Hinweise zur pädagogischen Einbettung der Medienarbeit (Lebensweltorientierung, Perspektivenübernahme und intergenerationelle Bildungsprozesse, Aspekte geschlechtsspezifischer Medienarbeit)
- Fortbildungsveranstaltungen (Termine & Dokumentationen)

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, kommt Materialien, die den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen auf autodidaktischem Wege befördern in der Fortbildungspraxis vieler PädagogInnen eine besondere Bedeutung zu. Erfahrungen aus dem Projektverlauf weisen zudem darauf hin, dass viele MitarbeiterInnen Schwierigkeiten haben, das in Fortbildungen erworbene Wissen in medienpädagogische Praxis zu überführen. Anhand von Dokumentationen lassen sich die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen rekapitulieren und schrittweise nachvollziehen. Daneben spielt der Erwerb medientechnischer Fähigkeiten, wie sie für die medienpädagogische Projektarbeit benötigt werden, eine wichtige Rolle. Außerdem werden von Fortbildungen didaktische Anregungen für den Transfer dieser technischen Fähigkeiten in die medienpädagogische Arbeit erwartet.

Ein wichtiges Kriterium für die Materialentwicklung ist (vor dem Hintergrund der autodidaktischen Fortbildungspraxen) deren generelle Verfügbarkeit. Die entsprechenden Ressourcen sollten unabhängig von zeitlichen und räumlichen Vorgaben genutzt werden können. Die Onlinelösung erfüllt diese Anforderung und bietet darüber hinaus weitere Vorteile: Die Bereitstellung von Materialien über eine Onlineplattform kommt dem Fortbildungsgegenstand insofern entgegen, dass zum einen die Materialien zeitnah technischen Veränderungen (z. B. Einsatz neuer Software) angepasst werden können. Zum anderen können im weiteren Projektverlauf eventuell auftretende Schwerpunktverlagerungen direkt aufgegriffen werden.

Unter Verwendung einer Onlineplattform werden der Computer und das Internet zu einem integralen Bestandteil der Fortbildungspraxis, was der medienpädagogischen Fortbildung insgesamt zugute kommt. Es erscheint generell hilfreich für die Entwicklung einer medienpädagogischen Praxis, wenn das dieser Praxis zugrunde liegende Medium von den MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtungen im Modus des Selbstverständlichen genutzt wird. Gleichzeitig werden Medienbrüche („Print vs. digital“) reduziert, was den Fortbildungserfolg zusätzlich begünstigen kann.

Der Notwendigkeit des Erwerbs medientechnischer Fähigkeiten bei dem gleichzeitigen Bedürfnis nach medienpädagogischer Praxisanregung wird in der Materialentwicklung entsprochen, indem Wert darauf gelegt wurde, dass sowohl der pädagogische Anwendungsrahmen exemplifiziert als auch medientechnische Kompetenzen vermittelt werden. Damit wird der Versuch unternommen, die medientechnischen und medienpädagogischen Aspekte in einem Projektzusammenhang zusammen zu führen.

Die ersten Materialien, wie sie zurzeit entwickelt werden, bieten einen Einstieg in die medienpädagogische Projektarbeit und richten sich insbesondere an MitarbeiterInnen, die bisher nur geringe Erfahrungen mit medienpädagogischer Arbeit haben. Die Niedrigschwelligkeit der Projekte soll gleichzeitig deren Erfolgchancen erhöhen und helfen, Motivationen für die Fortführung und Weiterentwicklung der Projektarbeit zu generieren.

Konkrete Ausgestaltung der Projektbeschreibungen

Jede Anleitung zur Durchführung eines medienpädagogischen Projektes beginnt mit einer Übersichtsseite. Hier finden die Interessierten Angaben zur Projektidee und deren pädagogischen Hintergrund, zum Projektverlauf, zur erforderlichen Technik, zur Dauer des Projektes, usw.. Durch die Eingangsseite, mit welcher jede Projektbeschreibung beginnt, soll ein rascher Überblick ermöglicht werden. Hier kann bereits entschieden werden, ob das Thema grundsätzlich interessant erscheint und in der eigenen Einrichtung umsetzbar ist. Mit dieser Übersicht verknüpft ist eine detaillierte Projektbeschreibung, die den Projektverlauf ausführlich darstellt und mit didaktischen und methodischen Tipps arbeitet. Darüber hinaus werden Anwendungsbeispiele für eventuell verwendete Programme integriert. Beispielsweise wird Schritt für Schritt erklärt, wie man ein Bild mit *IrfanView* verkleinert oder mit dem Programm *MS Powerpoint* eine neue Präsentation angelegt wird. Dabei wird besonders darauf geachtet, dass die empfohlenen Programme entweder günstig in der Anschaffung sind bzw. in den meisten Einrichtungen ohnehin schon vorhanden sind.

In der Auswahl der Projektthemen wird großer Wert darauf gelegt, dass die als wichtig erachtete Lebensweltorientierung mit in den Blick genommen werden kann. So kann beispielsweise die Erstellung von virtuellen Steckbriefen zum einen zur Entwicklung berufsbiografischer Orientierungen beitragen, zum anderen dokumentiert sich in diesem Thema die Berücksichtigung entwicklungstypischer Themen wie Identitätsbildung und Selbstvergewisserung. Bei der Themenwahl wurde auch darauf geachtet, dass die erforderliche technische Ausstattung nicht zu umfangreich bzw. zu kostspielig ist und sich die PädagogInnen die zur Projektdurchführung notwendigen Anwendungskennnisse (sofern sie über Windows- und basale Internetkenntnisse verfügen) mittels der integrierten kleinschrittigen Anleitungen selbst aneignen können.

10. Hinweise zur Transkription

Die Transkription der in dieser Studie verwendeten Passagen aus den Gruppendiskussionen erfolgte nach den Transkriptionsregeln, wie sie sich inzwischen bei der Auswertung von Gruppendiskussionen im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung etabliert haben. Folgende Hinweise sind zu beachten.

L	Beginn einer Überlappung, d. h. gleichzeitiges Sprechen von zwei DiskussionsteilnehmerInnen. Ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluss beim Sprecherwechsel markiert.
[...]	Auslassung
(3)	Pause. Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen, kurze Pause
jaaa	Dehnung. Je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger die Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
nein	gehobene Lautstärke
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z. B. aufgrund schwer verständlicher Äußerung
(.....)	Äußerung ist Unverständlich, die Länge der Klammer entspricht ungefähr der Länge der Äußerung
[...]	Auslassungen im Transkript
@ (.) @	kurzes Auflachen
@ (Text) @	Text wird lachend gesprochen
@ (3) @	drei Sekunden Lachen

11. Literaturverzeichnis

- Anfang, Günther; Pöttinger, Ida (1999): Medienkompetenz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendarbeit: Bedingungen der Praxis und Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, KoPäd Verlag. S. 320-335.
- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang, u. a. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, Leske und Budrich. S. 33-58.
- Baacke, Dieter (1996a): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt. S. 112-124.
- Baacke, Dieter (1996b): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch, Heft 2/96. S. 4-10.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen. Niemeyer.
- Bader, Roland (2001): Legitime Partizipation. Ein Handlungsmodell der Medienpädagogik mit Computern. In: Schindler, Wolfgang, u. a. (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 6. Frankfurt a. M., Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag. S. 356-376.
- Beißwenger, Michael, (Hrsg.) (2001). Chat Kommunikation: Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart. Ibidem-Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003a): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf, u. a. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske und Budrich. S. 132-133.
- Bohnsack, Ralf (2003b): Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. Opladen. Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf, u. a. (2001): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf, u. a. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, Leske und Budrich. S. 9-24.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration - Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse - Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, Leske und Budrich. S. 260-282.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merken, Hans; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung Band 1. Opladen, Leske und Budrich.
- Bozenhardt, Inge (1999): Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Jugendarbeit. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, KoPäd Verlag. S. 166-179.
- Dichanz, Horst (2001): Zur Aufgabe medienpädagogischer Neuorientierungen. In: Aufenanger, Stefan, u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen, Leske und Budrich. S. 74-84.
- Dohmen, Günther (2000): Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Expertise von Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen. http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00_11.htm [20.03.2002].
- Fromme, Johannes; Meder, Norbert, (Hrsg.) (2001). Bildung und Computerspiele - zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmmedien. Opladen. Leske und Budrich.
- Fussmann, Albert (2001): Neue Medien in der Jugendarbeit und die Konsequenzen für die Fortbildung. In: Palme, Hans-Jürgen; Basic Natasa (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Bielefeld, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. S. 199-206.

- Groeben, Norbert (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von *Medienkompetenz*. In: Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München, Juventa Verlag. S. 11-22.
- Groeben, Norbert (2002b): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München, Juventa Verlag. S. 160-197.
- Hasebrink, Uwe (1999): Was beobachtbares Nutzungsverhalten mit Medienkompetenz zu tun hat. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, KoPäd Verlag. S. 148-158.
- Heller, Jana; Dresing, Thorsten (2001): Chat. Kommunikationsmedium mit Entwicklungspotenzial? In: Schindler, Wolfgang, u. a. (Hrsg.): *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 6*. Frankfurt a.M., Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag. S. 83-90.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München. KoPäd Verlag.
- Kubicek, Herbert; Welling, Stefan (2000): Von einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. In: *Medien und Kommunikationswissenschaft* 48, Heft 4. S. 497-517.
- Lang, Beate; Weichler, Barbara (2002): Chancen und Möglichkeiten der Gleichaltrigenerziehung (Peer-Group-Education) in der Computerarbeit mit Mädchen. In: *Deutsche Jugend* 50, Heft 5. S. 215-222.
- Leithäuser, Thomas; Leicht, Paulina (2001): Junge Erwachsene im Netz: Kommunikation und Identitätsbildung in Chats und Rollenspielen. Eine sozialpsychologische Untersuchung. <http://www-user.uni-bremen.de/~ipsnet/jein/start.html> [24.09.2003].
- Lischke, Eva (2003): Berliner Computertüblerschein. In: V., LAG Medienarbeit e. (Hrsg.): *Fachtagung Nichts als Netze 3. Materialien zur Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Berlin, Eigenverlag. S. 59-62.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen. Leske und Budrich.
- Meister, Dorothee M. (1999): Zur 'vorkritischen' Medienkompetenz bei älteren Kindern. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, KoPäd Verlag. S. 137-147.
- Mertens, Mathias; Meißner, Tobias O. (2002): *Wir waren Space Invaders. Geschichten vom Computerspielen*. Frankfurt a. M. Eichborn.
- Neuß, Norbert, (Hrsg.) (2003). *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis - Ausbildung - Arbeitsfelder*. München. KoPäd Verlag.
- Niesyto, Horst (2000): *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Baden Baden. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Bildung und Migration. Eine empirische Untersuchung zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien*. In: Gesemann, Frank (Hrsg.): *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven*. Opladen, Leske und Budrich. S. 293-312.
- Paus-Haase, Ingrid (2001): "Vom Bewahren zum Wahrnehmen und Verstehen". *Medienpädagogische Konzepte in unserem Informationszeitalter*. In: Aufenanger, Stefan, u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen, Leske und Budrich. S. 85-106.
- Schäfer, Karl-Hermann (2001): *Medienpädagogik als Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaften*. In: Aufenanger, Stefan, u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen, Leske und Budrich. S. 17-45.
- Schäffer, Burkhard (1999): *Jugendkulturelle Praxis im Spannungsfeld zwischen Peer-group und Organisation*. In: *Neue Praxis* 29, Heft 4. S. 409-417.
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generation - Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen. Leske und Budrich.
- Schell, Fred (2003): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis*. München. KoPaed Verlag.

- Schindler, Friedemann (1999): Computerspiele und Internet - Wie sie genutzt werden und welche Rolle sie bei der Förderung von Medienkompetenz spielen. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, KoPäd Verlag. S. 180-187.
- Schorb, Bernd (1999): Die Lernorte und die erwerbenden Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, KoPäd Verlag. S. 390-413.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert; Michael Schumann (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. B., Lambertus. S. 189-297.
- SfAFGJS (Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales) (2000): Anpassungskonzept für die bremische Kinder- und Jugendförderung in den Jahren 2000-2005. SfAFGJS. Bremen.
- Stolpmann, Björn Eric, u. a. (2003): Lernen mit neuen Medien und Informationstechnologien in Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Bremen. Institut für Informationsmanagement.
- Sutter, Tilmann (1999): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie. In: Schell, Fred, u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, KoPäd Verlag. S. 73-81.
- Sutter, Tilmann; Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz -einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, Norbert; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München, Juventa Verlag. S. 129-147.
- Theunert, Helga; Eggert, Susanne (2003): Virtuelle Lebenswelten - Annäherung an neue Dimensionen des Medienhandelns. In: Medien und Erziehung 47, Heft 5. S. 3-13.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München. Juventa.
- Tillmann, Angela; Brüggemann, Marion (2002): Mädchen und Frauen im Netz: Kommunikation und Vernetzung. In: Nexum, Heft 8. S. 12-16.
- Topping, Keith; Ehly, S. (1998): Peer-Assisted Learning. Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau 52, Heft 6. S. 639-709.
- Vogelgesang, Waldemar (2003): LAN-Partys: Jugendkulturelle Erlebnisräume zwischen Off- und Online. In: Medien und Erziehung 47, Heft 5. S. 65-75.
- Warschauer, Mark (2003): Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide. Cambridge (MA), London. MIT Press.
- Welling, Stefan (2003): Youth and New Media - Framing the Conditions of a Milieu-Sensitive Computer-Supported Youth Work. <http://www.emtelconference.org> [05.06.2003].
- Welling, Stefan; Breiter, Andreas (2003): The Promises and Perils of Integrated Community Learning Networks. In: van den Besselaar, Peter; Satoshi Koizumi (Hrsg.): Digital Cities Workshop. Local Information and Communication Infrastructures Experiences and Challenges. Part II. Amsterdam, NIWI-KNAW. S. 217-230.
- Wiedemann, Dieter (2001): Medienkompetenz und moderne Kommunikationstechnologien. In: Palme, Hans-Jürgen; Basic Natasa (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Bielefeld, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. S. 18-36.
- Wilhelm, Anthony (2000): Democracy in the Digital Age. Challenges for Political Life in Cyberspace. New York, London. Routledge.
- Wunden, Wolfgang (2003): Berufsbild "MedienpädagogIn": ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis - Ausbildung - Arbeitsfelder. München, kopaed. S. 27-40.
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturelle Medienbildung. Schnittstelle zwischen Leben und Kunst, Natur und Technik, Kompetenz und Kreativität. In: Palme, Hans-Jürgen; Basic Natasa (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Bielefeld, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. S. 65-86.

12. Anhang

Zu den AutorInnen:

Stefan Welling, Diplom-Sozialwirt arbeitet nach mehrjähriger Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe Telekommunikation am Fachbereich Mathematik und Informatik an der Universität Bremen seit Februar 2003 als Wissenschaftler am ifib. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Nutzung digitaler Medien in der außerschulischen Jugendbildung, Qualitative Methoden in der Bildungsforschung und die Kooperation von Lernorten im Stadtteil. Er promoviert an der Universität Bremen zum Thema der Möglichkeiten und Grenzen einer milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit.



Marion Brüggemann, Erziehungswissenschaftlerin und Medienpädagogin arbeitete nach dem Studium an der Universität Bielefeld zunächst im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Berufsvorbereitung und –orientierung. In ihrer langjährigen Tätigkeit für die Multimediaagentur "Digi Vision" hat sie für den Verein Schulen ans Netz internetbasierte Fortbildungs- und Informationsangebote für Lehrkräfte konzipiert und als verantwortliche Redakteurin die Fortbildungs- und Kommunikationsplattform für Lehrerinnen (LeaNet) gestaltet. Seit Mitte 2003 arbeitet sie als Wissenschaftlerin am ifib. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind medienpädagogische Professionalisierung und Qualifizierung.



Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib)
Am Fallturm 1
28359 Bremen
Telefon: 0421 / 218-23 43 (Stefan Welling)
Telefon: 0421 / 218-86 79 (Marion Brüggemann)
Fax: 0421 / 218-48 94
welling@ifib.de
brueggemann@ifib.de
<http://www.ifib.de>

Zu den ProjektpartnerInnen:

Bremische Zentralstelle zur Verwirklichung der Gleichstellung der Frau (ZGF)

Knochenhauerstr. 20 - 25
28195 Bremen
Telefon: 0421 / 361-60 50
Fax 0421/361-32 28
Ansprechpartnerin: Christel Schütte
christel.schuette@frauen.bremen.de
<http://www.zgf.bremen.de>

Büro Bremerhaven

Schifferstraße 48
27568 Bremerhaven
Ansprechpartnerin: Dr. Anne Röhm
Telefon: 0471 / 596-13 82 3
Fax: 0471 / 596-13 82 6 (Fax)
anne.roehm@frauen.bremen.de

Stadtbibliothek Bremen

Zentrale Bibliothekarische Dienste
Lektorat Natur und Technik
Friedrich-Ebert-Straße 101/105
28205 Bremen
Ansprechpartner: Ulrich Isigkeit
ulrich.isigkeit@stadtbibliothek.bremen.de
Telefon: 0421 / 361- 59 11 8
Fax: 0421 / 361-59 12 9
<http://www.stadtbibliothek-bremen.de>

ServiceBureau Internationale Jugendkontakte

Vor dem Steintor 194
28203 Bremen
Ansprechpartner: Markus Gerstmann
Telefon: 0421 / 33008-915
Fax: 0421 / 33008-922
gerstmann@jugendinfo.de
<http://www.servicebureau.de>

Zentrum für Schule und Beruf (zsb)

Steffensweg 171
28217 Bremen
Ansprechpartner: Wolfgang Schmidt
wolfgang.schmidt@zsb-bremen.de
Telefon: 0421 / 38 35 40
Fax: 0421 / 38 35 89
<http://www.zsb-bremen.de>