



Institut für
Informationsmanagement
Bremen GmbH

Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung

Praxis und Perspektiven

Ein Projekt im Rahmen von:



Finanziert durch:



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

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 Nutzen machen (Schäffer 2003: 144-150). Der Chat bietet zum einen 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

hatte ich überhaupt keine Ahnung von Internet und ich wusste nicht, was alles so abläuft. Für mich war die Kommunikation total interessant, und ich kann es nachvollziehen, dass es Mädchen nicht, also, nicht anders geht. Und, aber mittlerweile, also, seit vier Jahren hab ich kein einziges Mal geschattet, also, das ist für mich überhaupt nicht mehr interessant. Und so geht's den Mädchen ja auch, die haben 'ne Entwicklung und nach 'ner Zeit, ähm, haben sie dann andere Interessen. Gilt nicht für alle Mädchen, aber (3) die sehen das schon, was für Nutzen da sind

Af erkennt die episodische Qualität, die das Chatten für die meisten Jugendlichen hat. Diese Einsicht resultiert aus der mit den Mädchen geteilten strukturidentischen konjunktiven Erfahrung. Wie sie, hat auch Af den Zugang zum Internet über das Chatten gefunden. Auch ihr erschien der kommunikative Aspekt dieser Praxis besonders interessant. Sie teilt die konjunktive Bedeutung der Erfahrung des Chattens mit den Mädchen und kann ihre Begeisterung verstehen. Die Episodenhaftigkeit der Praxis ist ihr bekannt, sodass sie diese auch bei den Mädchen erkennt. Vor dem Hintergrund der gelingenden Perspektivenübernahme akzeptiert sie das Chatten als wichtigen Bestandteil der Medienpraxen der jungen Frauen und gesteht ihnen die Wertschätzung des Mediums zu.

Neben der Frage nach der lebensweltlichen Ausrichtung der computerunterstützten Jugendarbeit und der Perspektivenübernahme stellt sich vor dem Hintergrund der schon thematisierten Risiken des Chattens auch die Frage nach der Verantwortung für das Handeln der Jugendlichen und den sich daraus ergebenden Folgen (*Erdbeere*, Passage: Die Freiheiten und die Probleme).

Cf: Und das andere ist dann, klar, was passiert irgendwie, wenn die sich irgendwie mit den Leuten dann verabreden und treffen und da irgendwann mal irgendwas schief geht, und sie dann irgendwann sagt, ja, aber irgendwie, ich war doch im Mädchenhaus im Chat und dann hab ich mich mit dem am Roland getroffen. Dann denk ich immer so, ah, bitte bitte, niemals so lange ich da arbeite. Und (2) das sind halt auch so Sachen, wo ich denke, so, klar, ich gebe denen Zugang zu neuen Welten, zu neuen virtuellen Räumen, aber (3) (wie steht's denn da mit der Verantwortung, ne?)

Df: L(...) das ist ja schon das interessante an sich

Cf: Lja, ja,
genau

Df: an diesen, es geht ja net nur in der Mädchenarbeit so,

Cf: Lja, ja, ja

Df: Das ist ja das Thema auch im Internet, die Freiheiten und

Cf: Lja Lja

Df: die Probleme, die's damit

Cf: LJa, und, ja, klar, und

Mit dem Verhalten der Mädchen im Chat und der Verantwortung für eventuell daraus resultierende Folgen spricht Cf ein Thema an, das offensichtlich im Zentrum ihrer pädagogisch

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).

5.2.3 Computerspiele

Viele Jugendliche spielen gerne Computerspiele. Die Bewertung dieser Medienpraxis durch MitarbeiterInnen pädagogischer Institutionen ähnelt der des Chatters. Die einen sehen darin eine Möglichkeit, gerade Jugendliche für den Computer zu interessieren, die bislang keine Praxis im Umgang mit den digitalen Medien entwickelt haben. Andere vermögen in diesen Spielen kaum mehr zu erkennen als eine ‚lästige‘ Begleiterscheinung der offenen Computernutzung. Die Auseinandersetzung wird zusätzlich polarisiert, wenn es um Spiele geht, deren Verlauf u. a. durch einen hohen Gewaltanteil charakterisierbar ist. So genannte Ego-Shooter stehen beispielsweise in Verdacht, gewalttätiges Handeln der jugendlichen SpielerInnen zu stimulieren.²⁶

Auch in vielen der bremischen Jugendeinrichtungen gehören diese Spiele und die Auseinandersetzung darüber mit den Jugendlichen zum pädagogischen Alltag. In einzelnen Einrichtungen dürfen bestimmte Spiele nicht gespielt werden. So berichtet z. B. *Am*, dass so genannte Ballerspiele (z. B. *Half Life*) schon vor längerer Zeit aus der Einrichtung verbannt wurden und dort „gar keine Rolle“ mehr spielen. Es scheint, dass die Jugendlichen diese Regelung stillschweigend akzeptieren. Zumindest liefert *Am* keinen Hinweis auf die Infragestellung des Verbots. Was sich zunächst als relativ konfliktarme Suspendierungsstrategie liest, erhält aus der Sicht einer Gruppe junger Gymnasiasten, die sich regelmäßig in der Einrichtung aufhalten, eine andere Wendung (*Kanu*, Passage: *Half Life*).

Am: haben wir
immer *Half Life* gespielt, *Half Life* ist geil echt. Sobald das
Internetcafé aufgemacht hat Montag, wum, proppenvoll sofort

Jm: Ja, nur wissen sie auch noch warum? Nicht weil, keiner hat
alleine gespielt

Hm: ↳Ja genau, genau

Am: ↳Ja echt

Jm: ↳weil wir alle gegeneinander
gespielt haben

Hm: ↳Ja

Jm: ↳Weißt du dann, immer einer war der Beste und
ich war immer der Schlechteste

Am: ↳Jetzt sind nur noch die Kleinen
da, ein paar, immer, nicht mal voll

Jm: Die dürfen nicht *Half Life* spielen, *Half Life* gibt's nicht mehr

Am: Ja eben, nur noch die Kleinen gehen Chatten oder so. Laden sich

Jm: ↳Ja, wir, wir die Großen gehen kaum noch ins
Internet. Nur ganz selten so, wenn keiner hier ist, geht einer
mal rein, o.k.. Aber eigentlich nutzen wir das nicht mehr so
viel, seit dieses Spiel nicht mehr da ist

Y1: Nur wegen dem Spiel?

²⁶ Zum Teil wird vermutet, dass solche Spiele gewalttätiges Handeln fördern. Andere geben zu bedenken, dass sich Gewaltpotenziale auf diese Weise kompensieren ließen. Bei diesen Spielen treten die SpielerInnen gegen den Computer oder gegeneinander an. Im Spielverlauf müssen unterschiedliche strategische Ziele erreicht werden. Gewaltanwendung unter Nutzung unterschiedlichster Waffensysteme ist integraler Bestandteil dieser Spiele. Der Spielverlauf erschließt sich dem Spieler aus der Ich-Perspektive. Als Bestandteil des Spiels sieht man, was um einen herum geschieht. Vgl. zur Nutzung von Computerspielen auch Schindler (1999), Fromme/Meder (2001), Mertens/Meißner (2002), sowie Vogelgesang (2003).

?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 impliziter 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

Geschichten“ im Zentrum der Aufmerksamkeit der Jugendlichen. Dazu gehören die Bearbeitung von Videoclips-, das Singen am Computer oder Bildbearbeitung. Ihre handlungspraktische Enaktierung finden diese Aktivitäten meistens in Workshops. Auch in anderen Einrichtungen wird im Zuge der computerunterstützten Jugendarbeit auf Kurse zurückgegriffen. In der Einrichtung von Bf gehören sie seit Jahren zum Angebotsportfolio (*Erdbeere*, *Passage*: *Mitmachen*).

Bf: Und, ähm, bei uns, wir machen das so, dass die Einführung in den Computer sozusagen im laufenden Prozess stattfindet, ähm, zum einen. Und zum anderen haben wir im eben seit vielen Jahren schon feste Computerkurse, wo die Mädchen richtig eine Stunde, also, immer vier Mädchen in so `nem Kurs drinne sind, jeder an seinem eigenen Rechner sitzt, und eine Stunde, äh, richtig in dem, äh, Grundprogramm fit gemacht werden, so dass dann, das wirkt sich dann wieder aus, wenn sie diesen Kurs durchlaufen haben, in der Benutzung auch, das merkt man schon. Dass sie dann also, äh, eben (3), für die Schule Sachen gestalten, sehr viel eben auch mit dem ClipArt arbeiten, Sachen einsetzen, Schrift ver-, also mit Typographie arbeiten und so, also, und aber wirklich aufgrund eben so eines angeleiteten Kurses

Df: Das hab ich jetzt auch festgestellt, also bei uns hat ja letzte Woche, haben wir ja einen Internetführerschein gemacht, das geht jetzt in den Einrichtungen so rundrum, das haben wir so mitbekommen. Und ich mach jetzt heut eben noch mal den Rest, und ich hab auch das Gefühl gehabt, erstens war ich erstaunt, wie die eben auf diese ganzen (Farben) und so abgefahren sind, da was zu gestalten, und wie du sagst, dieses ClipArt und so. Und ich hab das Gefühl, genau, dass, wenn man ihnen dann doch mal was reindrückt, net reindrückt, weil sie haben`s wirklich gern gemacht

?f: Lja

Df: Sie waren dann auch dabei, dass es hilft,

Bf: Lahm

Df: Das es gut ist, auch mal zu sagen, so, wir wollen euch hier gern noch mehr zeigen, und wenn ihr weiter unsere Computer benutzen wollt alle, dann macht ihr mit oder nicht. Und ich fand's total gut, weil ich gemerkt hab, ja, erst schon so, hm, (...) sollen wir das jetzt, und dann dagesessen und eigentlich Feuer und Flamme, weil das Lernen geht dann, oder macht dann Spaß, wenn man angefangen hat damit, dann merkt man, ah, da passt wieder was, cool

Die Heranführung der Besucherinnen der Mädcheneinrichtung an die Computer erfolgt in zwei Schritten. Zunächst gibt es eine Einführung im „laufenden Prozess“. Wahrscheinlich ist damit gemeint, dass den Mädchen während der offenen Nutzungszeiten bei der Initiation und Enaktierung von Medienpraxen durch die Mitarbeiterinnen geholfen wird. Zum anderen gibt es seit langer Zeit („vielen Jahren“) einen Computerkurs, an dem jeweils vier Personen teilnehmen. Der Kurs wird von den Mädchen durchlaufen, ist also offensichtlich fest in den Alltag der computerunterstützten Arbeit in der Einrichtung integriert. Es scheint, dass die Mädchen an dem Kurs teilnehmen müssen, um die Computer in der Einrichtung eigenständig nutzen zu dürfen. Dieser Kurs dauert ca. eine Stunde und dient vor allem dazu, die

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

gemerkt, wie mühselig das ist, und haben auch Frust gekriegt, wenn das jeden Monat aktualisiert werden musste, und dass sie über die, die, den gedachten Zeitrahmen da viel mit nach Hause genommen haben und dann am nächsten Tag wieder mitgebracht haben und so textmäßig das bearbeitet haben und wir haben das dann online gestellt. Das war so unheimlich mühselig, mittlerweile haben wir das `n bisschen aufgeteilt auch an, an, wir haben so`ne Gemeindebriefredaktion, also, so`ne Printausgabe, aktuelle, jeden Monat, da sind nun auch Erwachsene, die das mit übernehmen. Aber, ja, trotzdem bleibt immer im Endeffekt doch `ne ganze Menge bei uns so liegen, bei den Hauptamtlichen.

Nf: LJa, ist auch so

Zunächst verweist *Cm* auf die Wichtigkeit der hauptamtlichen MitarbeiterInnen für den Erfolg der Projektarbeit. Sie müssen die Projekte initiieren. *Nf* berichtet von ähnlichen Erfahrungen. Die Jugendlichen würden keine Eigeninitiative entwickeln, der Erfolg eines Projekts sei nur durch kontinuierliche Begleitung der PädagogInnen realisierbar. In dem diskutierten Online-Projekt von *Nf* müssen die Inhalte (z. B. Termine und Veranstaltungen) regelmäßig aktualisiert werden. Die Pädagogin geht davon aus, dass diese Aufgabe zukünftig von den MitarbeiterInnen zu übernehmen sei, da sich auf Dauer nicht genügend Jugendliche an dem Projekt beteiligen würden. Hier besteht die ‚Gefahr‘, dass das ursprünglich für die Jugendlichen gedachte Angebot auf Dauer zu einem Projekt der MitarbeiterInnen wird, das vor allem dienstleistungsorientiert ist und nur noch über eine eingeschränkte pädagogische Ausrichtung verfügt.

Cm weist erneut darauf hin, dass man den Jugendlichen zunächst einen passenden Einstieg anbieten muss, da es ihnen schwer fiele, sich selbständig einen Zugang zum Projekt zu verschaffen. Das führt er u. a. auf den Mangel an Möglichkeiten, Ressourcen, Material und Wissen zurück. Darüber hinaus fehle den Jugendlichen die Geduld, um längerfristig an einem Projekt teilzunehmen. Es scheint ratsam, Projekte zunächst zeitlich überschaubar anzulegen, um sie gemeinsam mit den Jugendlichen zu Ende bringen zu können. Ist das Interesse der Jugendlichen sehr ausgeprägt, kann über eine Weiterführung nachgedacht werden.

Wiederholt wird davon ausgegangen, dass Jugendliche eher für die Projektarbeit gewonnen werden können, wenn dabei Produkte erstellt werden, die einen konkreten Nutzen für Dritte aufweisen. Im Falle von *Cm* ist das die Mitarbeit an einer Internetpräsenz für die Kirchengemeinde, an die das Jugendangebot angebunden ist. *Cm* versucht einen weiteren Anreiz zu schaffen, indem er den Jugendlichen eine finanzielle Entlohnung für die Mitarbeit in Aussicht stellt. Zunächst hätten sich die Jugendlichen beteiligt. Nach einiger Zeit stellten sie jedoch fest, dass die Pflege der Internetseiten mit Mühe und Aufwand verbunden ist und regelmäßiges Engagement erfordert. Diese kontinuierliche Anforderung rief bei den Jugendlichen Enttäuschung hervor („Frust“). Dieser wird verstärkt durch die Notwendigkeit, anfallende Aufgaben zu Hause zu bearbeiten. Vor diesem Hintergrund kann man nicht mehr von einer spielerisch angelegten Freizeitaktivität sprechen, eher von einer für die Organisation zu erbringenden Dienstleistung. Zwischenzeitlich haben erwachsene Gemeindemitglieder die ursprünglich an die Jugendlichen übertragene Aufgabe übernommen. Von einem Angebot für die Jugendlichen ist keine Rede mehr.

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: ↳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: ↳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: ↳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 pädagogischen 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 („Doppel- 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

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>