

# Ein journalistisches Unterrichtsprojekt als politische Medienbildung



Kassel, August 2009



Dissertation zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften  
der Universität Kassel

eingereicht unter dem Titel:

„Ein journalistisches Unterrichtsprojekt als politische Medienbildung.  
Eine qualitative Untersuchung von Medienbildung in einem  
journalistischen Unterrichtsprojekt in Haupt- und Realschulen“

vorgelegt von Alexandra Durner

Erstgutachter: Prof. Dr. Ben Bachmair

Zweitgutachter: Prof. Dr. Heinz Moser

Datum der Disputation: 25.03.2010



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><i>Einführung: Einordnung in einen medienpädagogischen Diskurs</i></b> .....	- 1 -
1.1	<b>Ausgangsüberlegungen des Projekts (siehe Kapitel 2)</b> .....	- 1 -
1.2	<b>Medienkompetenz und Medienbildung (siehe Kapitel 3)</b> .....	- 3 -
1.3	<b>Medienerziehung in der Schule (siehe Kapitel 4)</b> .....	- 4 -
1.4	<b>Die empirische Untersuchung (siehe Kapitel 5, 6, 7)</b> .....	- 5 -
<b>2</b>	<b><i>Ausgangsüberlegungen des Unterrichtsprojekts: Jugendliche und journalistische TV-Formate</i></b> .....	- 9 -
2.1	<b>Journalismus und Wirklichkeit</b> .....	- 10 -
2.1.1	Das „Encoding“ in Stuart Halls Modell .....	- 11 -
2.1.2	Journalismus als kultureller Text.....	- 12 -
2.2	<b>Jugendliche und Journalismus</b> .....	- 17 -
2.2.1	Das „Decoding“ in Stuart Halls Modell .....	- 17 -
2.2.2	Die jugendliche Nutzung journalistischer TV-Formate.....	- 18 -
2.3	<b>Schlussfolgerungen für ein journalistisches Unterrichtsprojekt</b> .....	- 30 -
<b>3</b>	<b><i>Medienbildung, Medienkompetenz und deren wissenschaftliche Untersuchung</i></b> .....	- 35 -
3.1	<b>Erste Begriffsklärungen</b> .....	- 36 -
3.1.1	Medienkompetenz .....	- 36 -
3.1.2	Medienbildung.....	- 38 -
3.2	<b>Theoretischer Rahmen: Sozialisation, Medien und Persönlichkeit</b> .....	- 44 -
3.2.1	Sozialisation: Die aktive Konstruktion von Wirklichkeit.....	- 45 -
3.2.2	Medien: Symbolische Objektivation und Medienkommunikation .....	- 47 -
3.2.3	Persönlichkeit: Kommunikative Identität .....	- 49 -
3.2.4	Zwischenfazit: Medienbildung, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung .....	- 52 -
3.3	<b>Theoretische Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung</b> .....	- 54 -
3.3.1	Media Literacy und visuelle Kompetenz.....	- 54 -
3.3.2	Lebensweltwissen und Subjektive Medientheorien.....	- 60 -
3.3.3	Medienbildung nach Manuela Pietraß (2005, 2006) .....	- 64 -
3.3.4	Zwischenfazit: Anschlussmöglichkeiten für eine politische Medienbildung .....	- 70 -
3.4	<b>Empirische Studien zur Medienkompetenz Jugendlicher</b> .....	- 71 -
3.4.1	Wissen über Medien .....	- 72 -
3.4.2	Medienkritik .....	- 74 -

3.4.3	Lesefähigkeiten und die Bedeutung sozialer Kontexte.....	- 78 -
3.4.4	Zwischenfazit: Empirische Erhebungen von Medienkompetenz.....	- 82 -
<b>3.5</b>	<b>Schlussfolgerungen: Ein Konzept politischer Medienbildung für ein journalistisches Projekt.....</b>	<b>- 84 -</b>
<b>4</b>	<b><i>Ansätze von Medienerziehung und Evaluationen</i> .....</b>	<b>- 89 -</b>
<b>4.1</b>	<b>Hintergrund: Medienpädagogik in der Schule.....</b>	<b>- 89 -</b>
4.1.1	Die gegenwärtige Situation der schulischen Medienpädagogik .....	- 90 -
4.1.2	Journalismus in der Schule .....	- 92 -
4.1.3	Zusammenfassung .....	- 95 -
<b>4.2</b>	<b>Medienpädagogische Ansätze für die Schule .....</b>	<b>- 95 -</b>
4.2.1	Journalistische handlungsorientierte Ansätze .....	- 95 -
4.2.2	Kommunikation und Medienbildung.....	- 110 -
4.2.3	Media Education in Großbritannien .....	- 125 -
<b>4.3</b>	<b>Schlussfolgerungen für ein journalistisches Konzept in der Schule.....</b>	<b>- 134 -</b>
<b>5</b>	<b><i>Erläuterung der forschungsmethodischen Herangehensweise</i> .....</b>	<b>- 137 -</b>
<b>5.1</b>	<b>Konkretisierung der Forschungsfragen und forschungsmethodische Implikationen.....</b>	<b>- 138 -</b>
5.1.1	Die qualitative Herangehensweise zur Untersuchung einer Medienbildung .....	- 138 -
5.1.2	Forschungsfragen und Forschungsannahmen.....	- 141 -
<b>5.2</b>	<b>Beschreibung der Untersuchungsgruppe und des Projektaufbaus .....</b>	<b>- 145 -</b>
5.2.1	Die Zielgruppe des Projekts: Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit...-	145 -
5.2.2	Projektkonzeption und Unterrichtseinheiten von „Die Realität der Medien“.....	- 152 -
<b>5.3</b>	<b>Die Datenerhebung.....</b>	<b>- 166 -</b>
5.3.1	Teilnehmende Beobachtung .....	- 168 -
5.3.2	Gruppendiskussionen.....	- 170 -
5.3.3	Sammlung von alltagskulturellem Material.....	- 172 -
<b>5.4</b>	<b>Die Methoden der Datenauswertung .....</b>	<b>- 173 -</b>
5.4.1	Textanalyse.....	- 174 -
5.4.2	Analyse von alltagskulturellem Material: Bildanalyse .....	- 180 -
5.4.3	Bezug zur quantitativen Erhebung.....	- 182 -
<b>5.5</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>- 184 -</b>

<b>6</b>	<b><i>Ergebnisse: Die qualitative Untersuchung</i></b>	
	<b><i>des Projekts „Die Realität der Medien“</i></b>	- 185 -
<b>6.1</b>	<b>Die Auseinandersetzung mit einem Wissen über Mediengestaltung und Medienproduktion</b>	- 185 -
6.1.1	Die Analyse von Medientexten	- 186 -
6.1.2	Problematische Aspekte eines in der Freizeit angeeigneten Medienwissens	- 199 -
6.1.3	Die sprachliche und visuelle Kommunikation über Medien	- 209 -
6.1.4	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	- 214 -
<b>6.2</b>	<b>Die Auseinandersetzung mit einem Thema und mit dessen journalistischer Inszenierung</b>	- 225 -
6.2.1	Thematisches Vorwissen als Anknüpfungspunkt im Unterricht	- 227 -
6.2.2	Die Gegenüberstellung von medialer Wirklichkeit und unmittelbarer Lebenswelt	- 236 -
6.2.3	Die Perspektivenübernahme und der soziale Vergleich mit gleichaltrigen medialen Protagonisten	- 239 -
6.2.4	Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Vorgaben	- 247 -
6.2.5	Die quantitativen Ergebnisse: Realitätseinschätzung und Medienethik	- 253 -
6.2.6	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	- 260 -
<b>6.3</b>	<b>Der Entwurf eines eigenen journalistischen Textes</b>	- 270 -
6.3.1	Die Auswahl und Aufarbeitung von Inhalten, Themen und Botschaften	- 271 -
6.3.2	Die journalistische Inszenierung der eigenen Texte	- 291 -
6.3.3	Die Auseinandersetzung mit organisatorischen Rahmenbedingungen	- 326 -
6.3.4	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	- 333 -
<b>6.4</b>	<b>Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für eine schulische Medienerziehung</b>	- 345 -
6.4.1	Politische Medienbildung und Lebenswelt	- 346 -
6.4.2	Politische Medienbildung, Meinungsbildung und Persönlichkeitsentwicklung	- 354 -
6.4.3	Politische Medienbildung und Kommunikation	- 356 -
<b>7</b>	<b><i>Schluss</i></b>	- 361 -
<b>8</b>	<b><i>Literatur</i></b>	- 367 -





## **Vorwort**

„Die Realität der Medien“ war der Titel eines medienpädagogischen Schulprojekts, das 2005 deutschlandweit in 20 Haupt- und Gesamtschulklassen mit rund 400 Schülern und Schülerinnen durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, sowohl eine Medienbildung als auch eine politische Bildung zu fördern. Dafür wurde der Begriff der „politischen Medienbildung“ verwendet. Eine politische Medienbildung sollte über eine rein kritische Auseinandersetzung mit medienbezogenen Aspekten hinausgehen und auch die Reflexion und Diskussion medial vermittelter, öffentlicher Themen umfassen.

Projekträger waren die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) beim Bayerischen Rundfunk. Diese beiden Träger beeinflussten die Projektkonzeption wesentlich: Zum einen fand eine fernsehspezifische Ausrichtung auf journalistische Fernsehsendungen statt. Zum anderen legte das Projekt auf die Diskussion gesellschaftsrelevanter Themen, auf eine Meinungsbildung und Partizipation Wert. Das Unterrichtsprojekt sollte darüber hinaus in der Schulpraxis leicht umsetzbar sein. Wichtig waren für das Konzept demnach nicht medienpädagogisch innovative Ideen und Herangehensweisen, sondern deren Umsetzungsmöglichkeit unter den gegebenen Bedingungen im schulischen Unterricht (wie etwa mangelnde technische Ausstattung, wenig Zeit).

Das Projekt wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ hinsichtlich einer Medienbildung untersucht. Die qualitative Teiluntersuchung ist Gegenstand dieser Dissertation. Anders als in bisherigen Medienkompetenz-Studien wurde dort nicht nach den Wissenszuwächsen und erlernten Fähigkeiten nach dem Projekt gefragt. Im Zentrum des Interesses standen die im Unterrichtsprojekt beobachteten Situationen und Prozesse einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit medial vermittelten Themen.

Die Studie verfolgt insgesamt ein praktisches Erkenntnisinteresse. Die wissenschaftlichen Ergebnisse und die gesammelten Erfahrungen sollen Hinweise auf erfolgreiche und problematische Lern- und Bildungssituationen liefern. Sie sollen Impulse geben, wie eine politische Medienbildung in den schulischen Alltag integriert werden kann.

Danken möchte ich an dieser Stelle schon vorab denjenigen Personen, die meine Arbeit durch ihre Anregungen und durch ihre Kritik bereicherten und die mich immer wieder motivierten, nicht aufzugeben. Sie halfen mir dabei, die vielen Ideen in meinem Kopf zu ordnen und zu einem Buch zusammenzuführen. Herzlichen Dank an Prof. Dr. Ben Bachmair, Prof. Dr. Heinz Moser, Dr. Maya Götz, Maria Weininger, Eva Schatz, Astrid Plenk und Klaus Steinle!

Ein besonderer Dank geht an Maria Hell, die mit mir 2005 auf große „Erhebungsreise“ durch ganz Deutschland ging, mit mir die Unterrichtseinheiten konzipierte, die Materialien zusammenstellte und die Projekte in den Klassen durchführte.

**Lesehinweis:** In der vorliegenden Arbeit wird aus grammatikalischen Gründen und zugunsten einer besseren Lesbarkeit nicht durchgehend zwischen der weiblichen und männlichen Personenbezeichnung differenziert.

## **1 Einführung: Einordnung in einen medienpädagogischen Diskurs**

An dieser Stelle wird eine kurze Einführung in den Untersuchungsgegenstand gegeben. Die Struktur dieses Kapitels entspricht weitgehend dem Aufbau der vorliegenden Arbeit und liefert einen Überblick über theoretische Argumentationen und Grundannahmen.

### **1.1 Ausgangsüberlegungen des Projekts (siehe Kapitel 2)**

Welche Ausgangsüberlegungen waren für die Projektkonzeption relevant? Eine Annahme des Projekts war, dass durch die Beschäftigung mit journalistischen TV-Formaten sowohl eine Medienbildung als auch eine politische Bildung, im Sinne einer Auseinandersetzung mit öffentlichen Themen und einer Meinungsbildung, gefördert werden könnten. Die Ausgangsüberlegungen bezogen sich daher auf den Journalismus und dessen Nutzung von Seiten der Jugendlichen. Diese beiden Aspekte werden in Kap. 2 anhand von Stuart Halls „Encoding/Decoding“-Modell (1980, 1999a) sowie anhand von Margreth Lünenborgs (2005) Ausführungen über Journalismus dargelegt.

Die in journalistischen Texten vermittelte Wirklichkeit stellt laut Stuart Hall (1980, 1999a) stets eine Deutung und Konstruktion durch die Medien dar. Die Medien können ein Ereignis also niemals so darstellen, wie es „real“ passiert ist. Darüber hinaus eignen sich Zuschauer/innen einen medialen Text stets vor dem Hintergrund der individuellen Bedeutungsstrukturen an. Die Produktion und Nutzung medialer Texte ist damit in einen ständig andauernden und wechselseitigen Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit und der subjektiven Aneignung und Deutung eingebunden.

Die Aufgabe des Journalismus ist nach Margreth Lünenborg (2005: 219), zur gesellschaftlichen Selbstverständigung beizutragen, indem der Journalismus Deutungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit liefert. Politische Sachverhalte sowie gesellschaftlich relevante Themen und Ereignisse werden den Menschen in modernen Staaten und Gesellschaften über den Journalismus vermittelt. Mithilfe journalistischer Texte erlangen wir ein Wissen über die Welt, erfahren, was darin passiert und hören unterschiedliche Standpunkte zu einem Thema. Vor diesem Hintergrund werden Meinungen und Einstellungen entwickelt, die die Grundlage für Handlungen bilden (vgl. Pietraß 2006: 136).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Meinungen, Einstellungen und Werte werden in dieser Arbeit nicht als Produkte verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der individuellen Entwicklung fest stehen. Sie haben Prozesscharakter und verändern sich im kommunikativen Austausch und mit zunehmender Lebenserfahrung (vgl. z. B. Stahlberg/Frey 1996: 219 ff.).

Gesellschaftliche und kulturelle Diskurse gelangen also über mediale Texte in die subjektiven Lebenswelten und wirken sich dort auf die kulturelle Praxis aus.

Journalistische Texte bieten somit in einem medienpädagogischen Kontext die Möglichkeit, sich sowohl mit Meinungen und politischen Themen als auch mit medienbezogenen Aspekten zu beschäftigen.

Doch sind Politik und Journalismus auch Themen, die für Jugendliche interessant und relevant sind? Jugendliche verfügen über einen engen Politikbegriff, den sie vorrangig mit politischen Personen und Institutionen in Zusammenhang bringen. Vor diesem Hintergrund bezeichnen sich Jugendliche selbst meist nicht als politikinteressiert. Dennoch weisen etwa die Shell-Studien darauf hin, dass viele Heranwachsende in ihrer Freizeit sozial engagiert und somit in ihrem direkten Umfeld durchaus politisch tätig sind. Jugendlichen ist in der Regel nicht bewusst, dass auch das soziale Handeln in ihrer Lebenswelt einen politischen Charakter besitzt und dass zwischen Lebenswelt und Gesellschaft immer ein Bezug besteht (vgl. Deutsche Shell 2002, Shell Deutschland Holding 2006).

Ein enger Politikbegriff eignet sich für ein Schulprojekt mit Jugendlichen daher nicht. Denn ein solches Verständnis von Politik ist zu stark auf Institutionen bezogen, die der Lebenswelt von Jugendlichen fern sind, und an denen sie nicht teilhaben. Es ist ersichtlich, dass die „klassisch“ verstandene Politik aus Sicht der Jugendlichen nichts mit ihnen zu tun hat. Stattdessen wurde im Projekt „Die Realität der Medien“ von einem lebensweltbezogenen Politikbegriff ausgegangen: Demnach kann auch ein lebensweltliches Handeln ein politisches Handeln darstellen; eine Meinungsbildung ist gleichfalls für eine politische Bildung wichtig. Vor diesem Hintergrund können Jugendliche als aktiv politisch handelnde und die Gesellschaft gestaltende Individuen betrachtet werden (vgl. Buckingham 2000, Himmelmann 2004).

Welche Rolle spielen fernsehjournalistische Formate in diesem Zusammenhang? Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Jugendliche das Fernsehen generell seltener zur Information und vorrangig zur Unterhaltung nutzen (vgl. mpfs 2005, 2008). Im Zusammenhang mit aktuellen Weltereignissen und gesellschaftsrelevanten Themen ist dieses Medium aber besonders wichtig: Klaus Peter Treumann u. a. (2007) fanden beispielsweise heraus, dass Jugendliche den Fernseher anschalten, um sich über aktuelle Ereignisse und das Weltgeschehen zu informieren. Insbesondere bei Krisenereignissen, bei weltpolitischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Themen verlassen sich viele Heranwachsende – trotz „Neuer Medien“ – auf das Fernsehen als „erste“ Informationsquelle. Bestimmten klassischen journalistischen Formaten wie etwa den Nachrichten bringen Jugendliche ein großes Vertrauen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes entgegen. Das Fern-

sehen ist ein Medium, das Jugendlichen im Allgemeinen sehr glaubwürdig erscheint (vgl. mpfs 2005, mpfs 2008, Treumann u. a. 2007).

Heranwachsende haben aber generell ein besonderes Verständnis von Informationen: Unter den beliebtesten der informativen Sendungen von Jugendlichen finden sich vor allem Formate, die zwischen Fakten und Fiktionen nicht klar trennen, die in der Regel eine Information mit unterhaltenden Aspekten verknüpfen oder weitgehend soziale Informationen vermitteln, z. B. Boulevardmagazine und Docu-Soaps. Außerdem bemisst sich die Relevanz medial vermittelter Informationen über die Wirklichkeit für Jugendliche nicht vordergründig an den herkömmlichen journalistischen Kriterien wie Wahrheit oder Objektivität, sondern an der Relevanz der Informationen für ihre unmittelbare Lebenswelt und für die eigene Person. Wichtig ist Jugendlichen demnach eine Information dann, wenn sie ihnen selbst etwas bringt (vgl. Hajok 2004).

Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Ergebnisse und theoretischen Überlegungen sollte das Projekt „Die Realität der Medien“ von einem weiten Journalismus-Verständnis ausgehen, das nicht nur klassische journalistische Beiträge und Sendungen, sondern auch „neuere“ und bei Jugendlichen beliebtere Formen umfasst, wie z. B. Reality-TV-Shows oder Boulevardmagazine.

## **1.2 Medienkompetenz und Medienbildung (siehe Kapitel 3)**

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist eine politische Medienbildung. In Kapitel 3 werden verschiedene theoretische Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung dargelegt z. B. Konzepte von Lothar Mikos (2004b) oder Manuela Pietraß (2006). Diese werden hinsichtlich ihrer implizit oder explizit politischen Zielsetzungen sowie hinsichtlich ihres Erkenntniswertes für die vorliegende Arbeit untersucht. Den Hintergrund für die Ausformulierung eines Konzeptes politischer Medienbildung liefern darüber hinaus Sozialisations- und Identitätstheorien. Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse werden in dieser Arbeit als eng verknüpft mit Prozessen einer politischen Medienbildung gesehen.

Eine Medienbildung umfasst die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zur gegenständlichen und sozialen Welt, wie sie ihm medienvermittelt begegnet. Medienbildung stellt somit die Frage nach der Art und Weise, wie die Relation Mensch-Welt durch Medien geformt wird. Bildung ist dann das Ergebnis des reflexiven Umgangs mit den Gegenständen, Ereignissen, anderen Menschen etc. – mit der Welt im Gesamten –, wie die Medien sie vermitteln. Eine Medienbildung bedarf jedoch auch einer Medienkompetenz. Letztere besteht aus medienspezifischem Wissen und Fähigkeiten des Umgangs mit Medien. Die Teilfähigkeiten der Medienkompetenz bilden die Basis für eine kritische Haltung gegenüber

medialen Inhalten, und so auch gegenüber einem medial vermittelten Wissen über die Welt. Medienkompetenz ist somit ein wichtiger Bestandteil von Medienbildung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, Marotzki 2004: 72, Marotzki 2006, Pietraß 2005, Pietraß 2006).

In dieser Dissertation wird nicht nur von einer Medienbildung, sondern von einer „politischen Medienbildung“ gesprochen. Wie wird eine „politische Medienbildung“ für diese Arbeit definiert? Sie wird zum einen als ein kritisches „Lesen“ medialer Texte, in welchen die soziale Welt vermittelt wird, verstanden. Den Rezipienten soll bewusst werden, dass er/sie selbst wie auch die Medien in gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind. Jede mediale Vermittlung von Welt und jede Deutung medialer Texte findet in einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext statt. Mithilfe eines Wissens über die Produktion medialer Texte oder über unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt kann der Rezipient mediale Texte aus einer distanzierteren Sicht heraus interpretieren und beurteilen. Zum anderen bedeutet eine politische Medienbildung auch die eigene Gestaltung medialer Texte und die Teilhabe an einer medialen Kultur. Über eine aktive Partizipation können mithilfe der Medien eigene Meinungen und Sichtweisen auf die Welt artikuliert werden. Dazu ist ein Wissen über eine „mediale Sprache“ wichtig. Beide Aspekte einer politischen Medienbildung – das kritische „Lesen“ und die aktive Gestaltung – können in den Kontext einer politischen Bildung eingeordnet werden, insofern sie eine reflexive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (in medialen Texten vermittelt), eine Meinungsbildung, Partizipation und ein soziales Lernen bedeuten.

### **1.3 Medienerziehung in der Schule (siehe Kapitel 4)**

Die Untersuchung des journalistischen Unterrichtsprojekts verfolgt den Zweck, für den pädagogischen Kontext der Schule einen praktischen Erkenntnisgewinn zu liefern. Denn die Schule ist ein wichtiger Bildungsort, an dem eine Medienbildung und der Erwerb von Medienkompetenz pädagogisch gefördert werden können. Die Studie will vor allem die Chancen, aber auch Defizite und Probleme einer Medienerziehung im Rahmen von alltäglichen Unterrichtseinheiten aufzeigen.

Ziel war daher eine größtmögliche Annäherung des Projekts an die aktuell gegebene Unterrichtsrealität, wie sie in Kapitel 4.1.1 beschrieben wird: Die Schule hat aufgrund struktureller Defizite mit der Medienpädagogik Schwierigkeiten. Die Lehrer/innen führen gerade medienpraktische Projekte aufgrund mangelnder technischer Ausstattung oder eigener mangelnder Kompetenz nur selten durch (vgl. z. B. Spanhel 2005).

Die besten Chancen für die Integration einer Medienerziehung in den regulären Fachunterricht bietet gegenwärtig eher eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Medien

und medialen Texten, da diese für Lehrkräfte leicht organisier- und umsetzbar ist. Die Potentiale solcher Konzepte bleiben jedoch im medienpädagogischen Diskurs weitgehend unberücksichtigt. Kognitiv, reflexiv und kommunikativ ausgerichteten Konzepten wird in der Regel kein entscheidender Lernerfolg in Bezug auf eine Medienbildung und Medienkompetenz zuerkannt. Dies gilt insbesondere für den Vergleich mit praktischen Projekten und in Bezug auf die Zielgruppe Jugendlicher einer niedrigen Bildungszugehörigkeit, die gemäß Studien wie etwa PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) über geringe schriftliche und sprachliche Kompetenzen verfügen.

Im Rahmen dieser Arbeit interessiert nun die Frage nach einer Medienerziehung in medienpädagogisch konzipierten Unterrichtseinheiten ohne medienpraktische Bausteine und ohne großen technischen Aufwand.

Vor allem ein themenzentrierter, journalistischer und medienpädagogischer Ansatz (vgl. Brenner/Niesyto 1993, Schorb u. a. 2007a, 2007b) erscheint für die Förderung einer politischen Medienbildung in der Schule besonders geeignet. Der Journalismus als Unterrichtsthema bietet vielfältige Möglichkeiten zur Integration einer politisch ausgerichteten Medienerziehung in der Schule. Weitere Anregungen für die Konzeption eines journalistischen Projekts können aus wahrnehmungsorientierten (vgl. Röhl 1998) und sprachorientierten (vgl. Maiwald 2005), medienpädagogischen Konzepten sowie aus Konzepten einer Medienerziehung aus Großbritannien (vgl. Buckingham 2003) gewonnen werden. So legt beispielsweise Franz-Josef Röhl (1998) in seinem wahrnehmungsorientierten Ansatz den Fokus auf die Betrachtung von Symbolen und Bildern in medialen Texten. Klaus Maiwald (2005) betont die Bedeutung der Kommunikation für die Entwicklung von Medienkompetenzen. David Buckingham (2003) kann auf vielfältige Erfahrungen in medienpädagogischer Forschung und Praxis zurückgreifen und weist beispielsweise auf die Relevanz einer gemeinschaftlichen, kommunikativen Erarbeitung oder auf die eigene Produktion von Texten im Unterricht hin. Alle Ansätze plädieren für ein erweitertes Textverständnis, im Rahmen dessen sowohl visuellen als auch schriftsprachlichen Ausdrucksformen die gleiche Bedeutung beigemessen wird. Aus allen medienpädagogischen Konzepten werden einzelne Aspekte, die für das untersuchte Schulprojekt leitend waren, herausgegriffen und ihre Umsetzung in die Praxis dokumentiert.

#### **1.4 Die empirische Untersuchung (siehe Kapitel 5, 6, 7)**

Vor dem Hintergrund der bisher zusammengefassten theoretischen Überlegungen lauteten die übergeordneten, noch nicht konkretisierten Forschungsziele der Untersuchung:

- Die Rekonstruktion von Prozessen einer politischen Medienbildung

- Die Rekonstruktion von Chancen und Problemen bei der Umsetzung des journalistischen Unterrichtprojekts.

Wie konnten diese Forschungsziele untersucht werden? Und inwiefern kann diese Untersuchung einen Betrag zur medienpädagogischen Forschung leisten?

Liegen wissenschaftliche Analysen vor, so stützen sich diese in der Regel auf „klassisch“ dimensionierte, theoretische Modelle von Medienkompetenz, wie etwa das Modell von Dieter Baacke (1996). Die einzelnen Dimensionen werden dann in Form von bestimmten Handlungen, Einstellungen oder sonstigen Bewertungskriterien als Zeichen des Erfolgs einer Aktion operationalisiert und empirisch evaluiert (vgl. Gapski 2006, Haldenwang 2002, Rauscher 2008, Treumann u. a. 2007).

Diese Vorab-Operationalisierungen machen Schwierigkeiten der Evaluationsmethode deutlich. Wie in Kapitel 3 aufgezeigt werden wird, weist der Medienkompetenzbegriff theoretisch viele Mängel auf und wird häufig kritisiert. Er ist an sich inhaltlich leer und je nach pädagogischer Überzeugung, wissenschaftlicher Fachdisziplin oder ökonomischem Interesse „auffüllbar“ und veränderbar. Das macht einen Konsens über das, was Medienbildung und Medienkompetenz ausmacht und wie sich diese wissenschaftlich beobachten und untersuchen lassen, extrem schwierig (vgl. Groeben 2002b, Pietraß 2002). Veränderungen medienbezogener und kritischer Einstellungen sowie der Aspekt des sozialen Kontextes, in welchem eine Medienkompetenz erweitert wird bzw. sich eine Medienbildung äußert, können nur schwer über standardisierte und quantifizierbare Daten festgestellt werden (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005, 2007, Meister/Hagedorn/Sander 2005: 173 f., Treumann u. a. 2007, siehe Kap. 3.4).

Um einige der beschriebenen methodischen Schwierigkeiten zu umgehen und neue Erkenntnisse zu erhalten, ist das Augenmerk dieser Arbeit nicht auf eine quantitative und standardisierte empirische Überprüfung vorhandener theoretischer Modelle gerichtet. Im Fokus dieser Untersuchung steht eine politische Medienbildung, die sich als kritisch-reflexiver Prozess einer Auseinandersetzung mit medialen Texten und der darin vermittelten Wirklichkeit versteht und nicht als das Ergebnis. Die Frage dieser Dissertation ist das „Wie“ einer Medienbildung im Kontext eines schulischen Unterrichtsprojekts, also die Frage nach den zu beobachtenden Situationen und Mikroprozessen. Diese wurden mithilfe von qualitativen Methoden erhoben sowie im Rahmen einer hermeneutischen Rekonstruktion interpretiert.

Die Erforschung einer politischen Medienbildung kann lediglich auf der Performanzebene erfolgen, also auf der Ebene des Sprechens und Handelns. Untersucht werden kann also nur



das Wissen über Medien, die kritischen Einstellungen oder Fähigkeiten des Umgangs, die nach außen hin artikuliert werden (vgl. Meister/Hagedorn/Sander 2005: 171).

In der eigenen Untersuchung wird davon ausgegangen, dass sich eine politische Medienbildung in ihrer Performanz in Form von kommunikativen Prozessen äußern kann, also auf diese Weise einer Beobachtung und Erschließung zugänglich ist. Als kommunikative Prozesse werden ein soziales Handeln und Sprechen über und mithilfe von Medien verstanden.

In Kapitel 5 wird die konkrete forschungsmethodische Herangehensweise vorgestellt. Die qualitative Untersuchung des Projekts wird als Praxisforschung im Feld „Unterricht“ definiert (vgl. Friebertshäuser 1997, Moser 2003), in welcher die Autorin selbst medienpädagogische Aktionen durchführte und diese anschließend auswertete. Mithilfe dieser Methode gelang es, das Alltagshandeln und die Alltagssituationen der Schüler/innen unmittelbar zu erfassen und zu dokumentieren. Im Projekt wurden außerdem verschiedene Methoden und Datenquellen miteinander kombiniert: So wurden als Erhebungsmethoden die Unterrichtsaufzeichnung, die Gruppendiskussion und das Sammeln von alltagskulturellem Material eingesetzt und die dabei gewonnenen Daten mit jeweils spezifischen Auswertungsverfahren wie der Text- und Bildanalyse untersucht.

Die Ergebnisse werden schließlich in Kapitel 6 dargestellt. Dieses wird im Hinblick auf die konkretisierten Forschungsfragen differenziert in:

- Kapitel 6.1: Hier geht es um die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit Wissen über die formale Konstruktion und Produktion von journalistischen Texten<sup>2</sup>. Relevant sind hier Fragen nach einem Vorwissen von Jugendlichen über mediale Gestaltungsmittel oder über journalistische Strategien und wie die Schüler/innen ein solches Vorwissen im Kontext des Unterrichts einbrachten.
- Kapitel 6.2: Diese Ergebnisse zeigen auf, wie sich die Jugendlichen mithilfe journalistischer Texte mit einem Thema auseinandersetzten, z. B. wie sie diese hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit oder ihrer Darstellung bewerteten.
- Kapitel 6.3: In diesem Kapitel finden sich vor allem Ergebnisse aus Gruppenarbeiten, in welchen die Schüler/innen selbst ein mediales Konzept entwerfen sollten. Die Aufzeichnungen in den Gruppen deckten auf, wie die Schüler/innen an diese Aufgabe herangingen, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzten, wie sie Sichtweisen in der Gruppe aushandelten und welche formale Darstellungsweise sie planten.

---

<sup>2</sup> Hierunter fallen alle Aspekte der medialen Gestaltung und Produktion von Texten, wie journalistische Darstellungsformen, Gestaltungsmittel, Dramaturgien oder Produktionsabläufe.

- In den Kapiteln 6.4 und 7 erfolgen eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse und die Reflexion im Hinblick auf eine politische Medienbildung und Medienerziehung in der Schule. In diesem Punkt wird diskutiert, inwiefern ein journalistisches Projekt im Kontext der Schule und für die Zielgruppe einer niedrigen Bildungszugehörigkeit Chancen, aber auch Probleme mit sich bringt.

## 2 Ausgangsüberlegungen des Unterrichtsprojekts: Jugendliche und journalistische TV-Formate

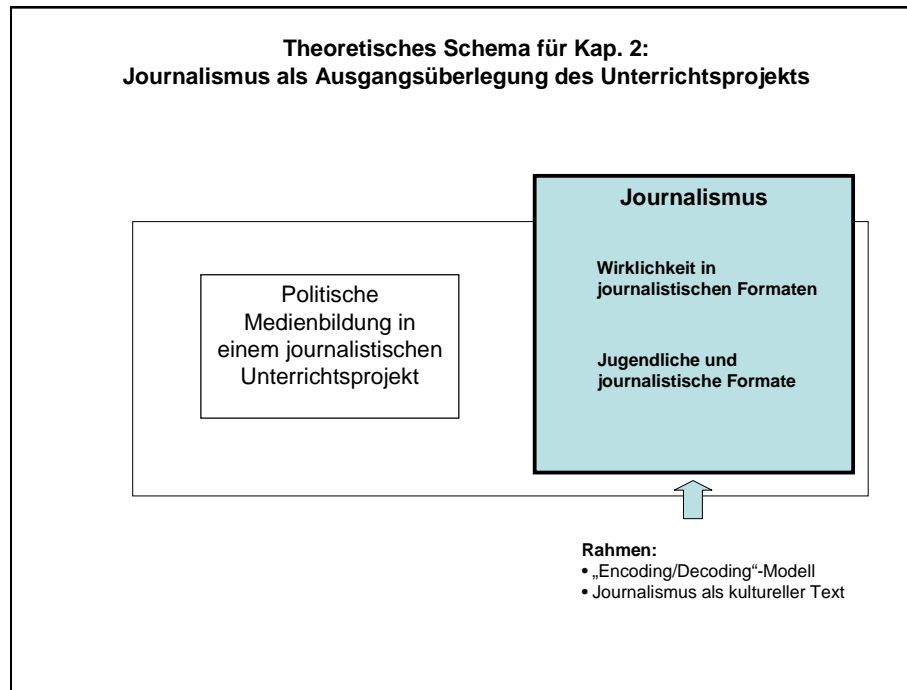


Abbildung 1: Theoretisches Schema zu Kapitel 2

In diesem Kapitel soll geklärt werden, wie die drei Komponenten Journalismus, Politik und Jugendliche zueinander stehen. In der hervorgehobenen Textbox des hier abgebildeten Schemas (siehe Abbildung 1) sind zentrale Ausgangsüberlegungen des Projekts „Die Realität der Medien“ zu sehen, deren theoretische Bezüge in diesem Kapitel dargelegt werden.

Diese betreffen folgende Thematiken:

- Die Wirklichkeit in journalistischen Formaten (siehe Punkt 2.1).
- Ein weiterer Ausgangspunkt ist die Aneignung journalistischer Texte<sup>3</sup> von Seiten der Jugendlichen (siehe Punkt 2.2).

Eine geeignete theoretische Grundlage zur Reflexion dieser beiden Aspekte bietet das Modell des „Encoding/Decoding“ des britischen Soziologen Stuart Hall (1980, 1999a)<sup>4</sup>, der als Mitbegründer der Cultural Studies gilt. Zunächst wird das „Encoding/Decoding-Modell“ mit Bezug auf die Medienseite erläutert. Es wird erarbeitet, auf welche Weise Medien in

<sup>3</sup> Mit „journalistischen Texten“ sind aufgrund des Projektschwerpunkts in dieser Arbeit vor allem audiovisuelle Texte gemeint, also z. B. journalistische TV-Beiträge.

<sup>4</sup> Stuart Hall 1980 in englischer Originalausgabe und 1999a in deutscher Übersetzung.

ihren Angeboten eine Wirklichkeit konstruieren (siehe Punkt 2.1). Anschließend stellt Punkt 2.2 die Rezeptionsseite<sup>5</sup> dar, also den Umgang Jugendlicher mit journalistischen TV-Formaten.

Es soll in den folgenden Ausführungen nicht darum gehen, Stuart Halls Konzept oder die Cultural Studies in ihrem gesamten theoretischen Gehalt und in ihrem empirischen Aussagewert darzulegen. Stattdessen werden lediglich einzelne Bausteine in ihrem Bezug zum Journalismus herausgearbeitet. Neben Stuart Hall wird dabei auf Gedanken der gegenwärtig in Berlin lehrenden Journalistik-Professorin Margreth Lünenborg (2005: 46 ff., 2008) zurückgegriffen. Lünenborg beschreibt vor dem Hintergrund der Cultural Studies den Journalismus als kulturellen Prozess und das Publikum als zentralen Ort der gesellschaftlichen Bedeutungsproduktion.

## **2.1 Journalismus und Wirklichkeit**

Die Cultural Studies, vor deren Hintergrund Journalismus in diesem Kapitel betrachtet wird, sind nicht als geschlossene Theorie, sondern als inter- und transdisziplinäres Projekt zu verstehen. Sie vereinen unterschiedliche sozial- und kulturwissenschaftliche Ansätze in sich. Ihr vorrangiges Interesse besteht in der Erforschung von Kultur als Alltagspraxis. „Kultur“ wird dabei umfassend definiert als „whole way of life“, als die uns umgebende symbolische Welt, in der wir denken, handeln, fühlen und erleben, in der wir Sinn und Bedeutungen ermitteln und diese auch selbst konstruieren. Die Cultural Studies verstehen demnach nicht nur kulturelle Objekte oder traditionelle Wissensbestände wie Literatur, Kunst usw. als Kultur, sondern ebenso die dynamische soziale Praxis im alltäglichen Leben, in der Sinn und Erfahrung von Welt erzeugt werden. Auch die Medienrezeption ist dieser Vorstellung gemäß eine kulturelle, soziale Handlung, die in den Alltag von Individuen und Gruppen integriert ist. Einen vermeintlichen Gegensatz zwischen Populär- und Hochkultur weisen die Cultural Studies zurück, und es wird versucht, einen ideologisch voreingenommenen Blick zu überwinden.

Die Cultural Studies gehen darüber hinaus von einem erweiterten Textverständnis aus: Sie bezeichnen nicht nur eine Schriftsprache, sondern auch andere Symbole und Handlungspraktiken mit den dazugehörigen Bedeutungen als Text. Jede Folge von Symbolen, d. h. alles menschliche Handeln, jedes menschlich erzeugte Werk und damit auch sämtliche

---

<sup>5</sup> Die Begriffe „Rezeption“ und „Aneignung“ werden in dieser Arbeit synonym gebraucht. Unter einer „Rezeption“ und „Aneignung“ wird die Phase der Übernahme eines medialen Textes und dessen Erzählung in den Alltag der Rezipienten verstanden. Der Rezipient versucht dabei die Inhalte medialer Texte mit der eigenen Lebenssituation zusammenzubringen (vgl. Mikos 1994: 100).

medialen Produktionen, stellen einen Text dar (vgl. Göttlich/Winter 1999: 25 ff., Hipfl 2002: 34 f., Krotz 2006, Winter 2004: 1f.).

### 2.1.1 Das „Encoding“ in Stuart Halls Modell

Stuart Hall (1980, 1999a) legte im Kontext der Cultural Studies ein Modell der medialen Rezeption von Texten vor, das in Abbildung 2 zu sehen ist und hier kurz vorgestellt werden soll. Darin fasst er die Kommunikation als komplexen Prozess und als Struktur auf, „die durch die Artikulation miteinander verbundener, aber eigenständiger Momente produziert und aufrechterhalten wird“ (Hall 1999a: 92 f.). Stuart Hall differenziert in seinem Modell zwischen den Prozessen des „Encoding“ bzw. der Verschlüsselung des Textes auf Seiten der Produktion und denen des „Decoding“ bzw. der Entschlüsselung auf Seiten der Konsumenten und Konsumentinnen.

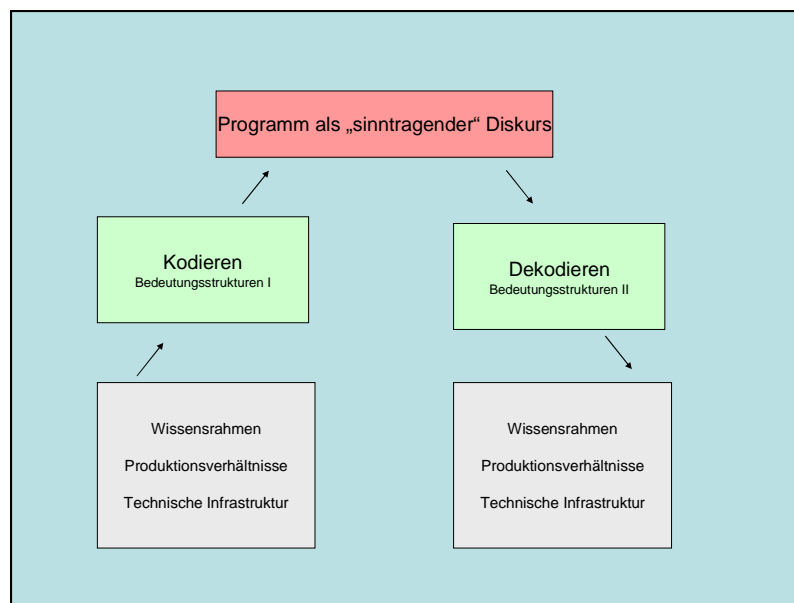


Abbildung 2: Das „Encoding/Decoding“-Modell von Stuart Hall (1980, 1999a: 97).

Bezogen auf Journalismus bestehen die Prozesse des Encoding darin, dass ein Ereignis für die Medien auf eine bestimmte Art und Weise codiert und ihm damit eine spezifische Bedeutung gegeben wird. Ein Ereignis kann nie so vermittelt werden, wie es tatsächlich passiert ist, sondern dessen mediale Codierung wird durch die Produktionsbedingungen mitbestimmt. Zu diesen Bedingungen gehören nach Stuart Hall die institutionellen Strukturen der Medien (Produktionspraktiken, technische Infrastrukturen etc.). Es fließen aber auch diskursiv geprägte Bedeutungen und Vorstellungen des Rezipienten darin ein (Annahmen der Publikumserwartungen, Publikumsfeedback, Wissen aus Produktionsroutinen etc.).

Die Medienstrukturen bringen durch die Codierung von Nachrichten Medienangebote als „sinntragende Diskurse“ hervor, die eine bestimmte Bedeutung an die Rezipienten vermitteln wollen. Durch den Kodierungsprozess werden gleichzeitig spezifische Verweise (z. B. Genremerkmale) mitgegeben, wie und auf welche gesellschaftlichen Diskurse bezugnehmend der Rezipient den Text idealerweise „lesen“ sollte. Der Rezipient kann diese Verweise aufgreifen oder nicht. Er konstruiert wiederum vor dem Hintergrund seiner Bedingungen eine eigene Bedeutung. Die Seite des „Decoding“ wird später noch ausführlich geschildert (vgl. Hall 1980, 1999a).

Es kann hier schon mal festgehalten werden: „Encoding“ und „Decoding“ können nicht voneinander losgelöst betrachtet werden. Stuart Hall begreift die Rezeption nicht als bloße Vermittlung von Informationen, sondern als wechselseitigen, aktiven Deutungs- und Konstruktionsprozess von Wirklichkeit zwischen Kommunikator/Medien und Rezipienten, die beide in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind. Die Cultural Studies können insgesamt als konstruktivistische Theorie verstanden werden, die auf semiotischen Konzepten beruhen und sich von realistischen Ansätzen grundlegend unterscheiden. Eine Abbildung von Wirklichkeit durch Texte oder Bilder ist nach dem Verständnis der Cultural Studies nicht möglich, denn Zeichen werden mit kulturellen Bedeutungen versehen. Ein sprachliches Zeichen und der bezeichnete Gegenstand der Wirklichkeit können niemals vollkommen übereinstimmen: Denn sowohl die Konstruktion von Bedeutung als auch die Aushandlung dieser Bedeutung auf Seiten der Rezeption sind durch kulturelle und gesellschaftliche Kontexte geprägt, die sich historisch oder situativ ändern können (vgl. Lünenborg 2005: 49).

Wie wird Wirklichkeit nun im Kontext des Journalismus, also auf der Seite des „Encoding“, als Nachricht aufbereitet?

### **2.1.2 Journalismus als kultureller Text**

Die Kommunikations- und Medienwissenschaften ordnen journalistische Formate wie Nachrichtensendungen, Reportagen, Dokumentationen oder Magazine üblicherweise der Kategorie des Non-Fiction zu. Im Gegensatz zum fiktionalen Bereich beruhen die darin erzählten Geschichten nicht auf Fantasie, sondern auf Ereignissen der sozialen Realität<sup>6</sup>. Gegenstand einer journalistischen Berichterstattung ist also das, was tatsächlich in der Welt

---

<sup>6</sup> Aus soziologischer Sicht ist hier eine Realität gemeint, die prinzipiell einer empirischen Beobachtung zugänglich ist.

passiert (ist) und was Journalisten und Rezipienten im Allgemeinen als Fakt<sup>7</sup> oder als Information verstehen.

Mittlerweile ist diese Unterscheidung jedoch nicht mehr so ohne Weiteres auf alle Formate anwendbar: „Neuere“ journalistische Mischformen bzw. nicht klar abgrenzbare Formen sind beispielsweise Reality-TV-Formate wie Doku-Soaps oder Talkshows, die fiktive und non-fiktive Elemente miteinander vermischen (vgl. Lünenborg 2005: 131 ff., Mikos 2003: 251 ff.). Vor dem Hintergrund von konstruktivistischen Annahmen (vgl. Stuart Hall 1980, 1999a) muss die Möglichkeit, Realität medial darstellen zu können, generell zurückgewiesen werden. Journalistische Texte können die Realität nur „verzerrt“ vermitteln. Die Medienrealität entspricht also nicht – oder zumindest nur zum Teil – der „objektiven“ Realität, da diese nicht einfach „passiv“ abgebildet werden kann. Die Medien sind selbst ein Teil der Realität und konstruieren in ihren Texten wiederum aktiv ein eigenes Bild der Wirklichkeit (vgl. Lünenborg 2005: 57 f., 170 f.).

Eine grundlegende Frage der Journalismusforschung lautet darum nicht *ob*, sondern, *wie* Journalisten in ihren Texten eine Wirklichkeit entwerfen, also welche Regeln der Kommunikation hier Anwendung finden.

„Journalismus als soziale Praxis der Zeichenerstellung und -deutung zu verstehen, fokussiert den konstruktivistischen Charakter der journalistischen Praxis in spezifischer Weise. Vor diesem Hintergrund erscheint nicht die vergleichende Betrachtung von ‚Wirklichkeit‘ und ‚journalistisch produzierter Medienwirklichkeit‘ von Interesse. Statt dessen ist eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Strategien und Techniken zur Gestaltung journalistischer Medientexte erforderlich“ (Lünenborg 2005: 57).

Eine Antwort auf die Frage nach Regeln der Wirklichkeitskonstruktion liefert bereits das „Encoding“ in Stuart Halls Modell (1980, 1999a: 92 ff.), wie es schon beschrieben wurde: Die Wirklichkeitskonstruktion durch die Medien bzw. durch Journalisten erfolgt nicht willkürlich, sondern unter bestimmten Bedingungen und nach gewissen Regeln des Mediensystems sowie der professionellen Medienproduktion. Bis ein Ereignis der Wirklichkeit für die Medien als journalistischer Text aufbereitet worden ist, muss es demnach vielfältige „Runden“ der Bedeutungskonstruktion im Mediensystem drehen. Jede daran beteiligte Person lässt ihre eigenen kulturell und gesellschaftlich situierten Vorstellungen der Wirklichkeit mit einfließen.

---

<sup>7</sup> Nach Margreth Lünenborg (2005: 168 f.) lassen sich „Fakten“ als Aussagen über die Realität definieren, die beschreiben, wie etwas gewesen ist und die mit „richtig“/„falsch“ oder „wahr“/„unwahr“ beurteilt werden können.

Solche „Stationen“ der Bedeutungskonstruktion sind beispielsweise:

- Ein Journalist wählt ein Thema nach redaktionellen und nach subjektiven Kriterien aus, interpretiert ein Ereignis, beschreibt und verkürzt es auf die Aspekte, die ihm relevant erscheinen. Schon die Auswahl und die Deutung eines Ereignisses durch den Journalisten sind somit erste Schritte einer Wirklichkeitskonstruktion.
- Die Kameraleute filmen dann nach den Vorgaben der Journalisten und versuchen dabei von einem Geschehen – wiederum nach ihren persönlichen und professionellen Maßstäben – „gute“ Bilder zu bekommen, also etwa Bilder, die Bewegung beinhalten oder die Emotionen wecken. Die Cutter/innen suchen anschließend aus dem aufgezeichneten Material Sequenzen heraus, die sich „optimal“ zu einem Bericht zusammenschneiden lassen.
- Der Chefredakteur nimmt einen Beitrag dann ab, wenn Inhalt und Darstellung dem jeweiligen Format- und Senderprofil entsprechen usw.

(vgl. Burkart 2002: 269 ff., Schult/Buchholz 2000)

Der Prozess der Produktion eines journalistischen Textes passiert insgesamt viele verschiedene Stationen, von denen hier nur einige exemplarisch aufgezählt wurden und an denen unterschiedliche Kriterien der Gestaltung angelegt werden.

Solche Kriterien oder Faktoren, die ein Ereignis der Wirklichkeit zu einem medialen Ereignis machen, sind keine „objektiven“ Eigenschaften. Sie sind aktive und kulturell gebundene Interpretationsleistungen von Seiten der Journalisten und sonstigen Medienmachern (Kameraleute, Cutter/innen ...). Diese Interpretationen erfolgen nicht zufällig, sondern sind meist zielgerichtet. In der Regel soll damit eine bestimmte Aussage transportiert werden. Der Zweck wird nicht immer nur von Journalistinnen oder Medienmachern allein festgesetzt: Häufig sind es höhere Instanzen, die bestimmte Botschaften vermitteln wollen und dafür die Regeln der Nachrichtenselektion nutzen (z. B. Marketing, Programmleitung) (vgl. Lünenborg 2005: 58).

Nun ist noch ein weiterer Aspekt interessant, der zuvor schon kurz angeschnitten wurde: Journalismus beansprucht im Allgemeinen für sich, sich von fiktionalen Angeboten zu unterscheiden, da er Aussagen über die Wirklichkeit macht und sich dabei in der Regel Ziele setzt wie „ausgewogene Berichterstattung“ oder „Wahrheit“. Die Kommunikationswissenschaftlerinnen Elisabeth Klaus und Margreth Lünenborg (2002: 153) sprechen aber



nun davon, dass eine journalistische Vermittlung von Fakten niemals ohne Fiktionen<sup>8</sup> auskommen kann.

„Fakten sind immer kontextuell eingebunden, als singuläre Informationen sind sie sinnlos. Sie sind Teil bestimmter Diskurse, kultureller Erklärungsmuster oder gesellschaftlicher Debatten und ohne diese spezifische sozial und kulturell vermittelte Rahmung nicht zu verstehen. Die vom Journalismus übermittelten Fakten schaffen eine Brücke zwischen unseren unmittelbaren, direkten Alltagserfahrungen und unseren weiter gehenden Lebensweisen und kulturellen Deutungsmustern“ (Klaus/Lünenborg 2002: 153).

Journalisten formen die Tatsachen zu einer Gestalt und ermöglichen so die Kommunikation der Gesellschaft über sich selbst. Dabei benötigt der Journalismus die Fiktion zur sinnhaften Strukturierung von Fakten. Auch Stuart Hall (1999a: 94) sagt: „Zuerst muß das Ereignis zu einer Geschichte werden, bevor es zum kommunikativen Ereignis werden kann“ (Hall 1999a: 94).

Margreth Lünenborg (2005: 197 f.) weist damit den exklusiven Anspruch des Journalismus als Darsteller von Fakten oder von Realität zurück: Dessen besondere Leistung liegt nach ihrer Auffassung nicht in der Wahrheit, sondern in der Kontextuierung, der Herstellung von Deutungs- und Interpretationszusammenhängen von Daten. Fakten werden erst dann verständlich und bedeutsam, wenn sie in gesellschaftliche Diskurse eingebettet werden und Positionen ausdrücken. Das bedeutet dann, dass journalistische Texte nicht eine bloße Dokumentation des Ist-Zustandes der Welt darstellen, sondern auch aufzeigen, wie sie sein könnte und sollte:

„Neben Aussagen über die Welt, wie sie ist, liefern sie Aussagen und Entwürfe über eine Welt wie sie sein könnte oder sein sollte. Journalismus deutet gesellschaftliche Zusammenhänge und setzt Normen als Maßstäbe zur Beurteilung von richtig und falsch, gut und böse, wünschenswert und verachtungswürdig“ (Lünenborg 2005: 198).

Indem der Journalismus aber vorgibt, die Realität zu zeigen, versucht er die Deutungen, Kontextuierungen und Fiktionalisierungen zu verdecken. Das Publikum und vor allem Kinder und Jugendliche erkennen diese fiktionalen Anteile journalistischer Texte nur schwer. Auf der Produktionsseite werden also in journalistischen Beiträgen Fakten mit Fiktionen vermischt, ohne dass dies den Rezipienten bewusst ist (vgl. Klaus/Lünenborg 2002, Lünenborg 2005: 74 f., 2007: 67 ff.).

---

<sup>8</sup> Fiktionen liefern im Gegensatz zu Fakten „Als-ob-Welten“ und beschreiben, wie etwas gewesen sein könnte, was möglich gewesen wäre oder was in der Zukunft passieren könnte. Eine Übereinstimmung mit der Realität ist bei Fiktionen nicht notwendig (vgl. Lünenborg 2005: 168 f.).

Margreth Lünenborg (2005) definiert schließlich vor dem Hintergrund der hier dargestellten Überlegungen den Journalismus aus Sicht der Cultural Studies:

„... als ideologisch und textuell gebundene Ausdrucksweise gesellschaftlicher Strukturen, deren zentrale Funktion im fortlaufenden Prozess der Selbstverständigung innerhalb der Gesellschaft besteht. Journalismus wird damit zu einem zentralen Motor des kulturellen Diskurses“ (Lünenborg 2005: 91).

Margreth Lünenborg versteht den Journalismus als populärstes und umfassendstes Zeichensystem der Gesellschaft zur diskursiven Verhandlung von Relevanz und Bedeutung. Dieser Diskurs befindet sich in ständiger Entwicklung und wird durch historische und soziale Kontexte mit beeinflusst (vgl. Lünenborg 2005: 101, 2008).

Ein solches Verständnis verweist gleichzeitig auf die Bedeutung des Journalismus für politische Aspekte. Politische Sachverhalte sowie öffentlich relevante Themen und Ereignisse begegnen den Menschen in modernen Staaten und Gesellschaften in der Regel über den Journalismus vermittelt. Mithilfe journalistischer Texte erlangen wir politisches und gesellschaftsrelevantes Wissen, erfahren etwas über die Welt und hören unterschiedliche Standpunkte zu einem Thema. Diese medial vermittelten Sichtweisen anderer deuten wir und verknüpfen sie mit der subjektiven Lage. Vor diesem Hintergrund bilden wir uns eine eigene Meinung, die in lebensweltlichen Kontexten artikuliert wird und die Grundlage für Handlungen bildet (vgl. Pietraß 2006: 136). Gesellschaftliche und kulturelle Diskurse gelangen also über journalistische Texte in die alltäglichen, subjektiven Lebenswelten<sup>9</sup> und wirken sich dort auf die kulturelle Praxis aus.

Innerhalb der Cultural Studies ist im Allgemeinen das Verhältnis von Kultur, Macht, Politik und Medien ein zentrales Thema. Die Medienforscherin Brigitte Hipfl (2004), die sich schwerpunktmäßig mit den kulturwissenschaftlichen Grundlagen der Medienpädagogik beschäftigt, weist explizit darauf hin, welche politischen Funktionen die Medien erfüllen, indem sie Bedeutungen vermitteln:

„Cultural Studies verstehen Kultur als eine Arena umkämpfter Bedeutungen, als einen Raum, in dem bestimmte Institutionen (wie etwa die Medien) als sozial legitimierte Einrichtungen Bedeutungen produzieren und in Umlauf setzen. Der Kampf um Bedeutungen, der immer in Herrschafts- und Machtstrukturen eingebunden ist, wird bei den Medien einerseits in den medialen Repräsentationen geführt: Wer/was wird in welcher Weise dargestellt und erhält damit eine die Wirklichkeit oder das, was als normal gilt, konstituierende Funktion? (...) Andererseits ist auch der Rezeptionsprozess nichts

---

<sup>9</sup> Die „alltägliche Lebenswelt“ wird nach Alfred Schütz definiert als die für den Menschen selbstverständliche Wirklichkeit, in der jeder Mensch lebt, denkt, handelt und sich mit anderen verständigt, die er als gegeben, fraglos und unproblematisch erlebt (vgl. Schütz/Luckmann 2003). Eine ausführliche Deskription von „Lebenswelt“ folgt in Kapitel 3.2.1.

anderes als ein Kampf um Bedeutungen, da hier die mehr oder weniger machtvollen medialen Diskurse und Bedeutungsangebote übernommen, abgelehnt, unterlaufen bzw. in teilweise widersprüchlicher Form ausgehandelt werden. Dabei findet das statt, was auch als Sozialisation, Vergesellschaftung oder Identitätsformation bezeichnet wird“ (Hipfl 2004: 2 f.).

Die Cultural Studies erkennen Kultur und demnach auch mediale Texte als Ort, an dem Machtverhältnisse stabilisiert, kritisiert und verändert werden können. Die Produktion und Rezeption medialer Texte ist damit eng mit politischen Aspekten verbunden (vgl. Göttlich/Winter 1999: 25 ff., Hipfl 2002: 34 f., Krotz 2006, Winter 2004: 1f.).

## **2.2 Jugendliche und Journalismus**

Die vom Journalismus vorgegebenen Weltdeutungen gelangen nur dann in den gesellschaftlichen Diskurs, wenn sie von den Rezipienten angeeignet werden. Auf welche Weise geschieht dies?

### **2.2.1 Das „Decoding“ in Stuart Halls Modell**

Stuart Halls Modell (siehe Abbildung 2, Seite 11) stellt neben dem „Encoding“ den Prozess des „Decodings“, der „Entschlüsselung“ der Texte dar. Dem „Leser“ werden Hinweise mitgegeben, wie ein Text „idealerweise“ zu lesen ist. Hinweise sind z. B. bestimmte Genre-merkmale. Nachrichtenformate nehmen etwa die meisten Rezipienten sofort als journalistischen und damit realitätsgetreuen Text wahr.

Ein medialer Text wird jedoch niemals auf genau die Weise „gelesen“, wie ihn die Medienmacher/innen kodiert haben. So kann die Deutung eines Textes durch den Rezipienten der vom Autor intendierten Lesart völlig zuwiderlaufen oder ihr nur in Teilen entsprechen. Die Bedeutungsstrukturen bei Kodierung und Entschlüsselung sind also nicht die gleichen, d. h. die Rezipienten entschlüsseln den Text nicht unbedingt so, wie der Produzent des Textes das beabsichtigt hat. Abweichungen von dem „preferred meaning of the text“ sind dann möglich, wenn sich die Rezipienten bewusst mit der Ideologie des Textes auseinandersetzen (vgl. Hall 1980, 1999a).

Man kann also danach fragen: Was macht der Rezipient mit dem rezipierten Text? Welche Bedeutung lässt er diesem zukommen? Der Rezipient wird dabei als gesellschaftlich positioniertes Subjekt verstanden, der einen Text stets vor dem Hintergrund seiner materiellen Lebensbasis, seines sozialen Beziehungsgefüges, seiner Interessen und weiterer Bedingungen wie Geschlecht, Ethnie etc. deutet (vgl. Hall 1999a: 103 ff.). Diese Erkenntnis wird in einer der Kernthesen der Cultural Studies formuliert: „Texts are made by their

readers“ (nach Krotz 2000: 173)<sup>10</sup>. Das Lesen eines Textes stellt demnach einen aktiven Prozess der Konstruktion und Deutung dar (vgl. Krotz 1997, Krotz 2000, Winter 1995).

Für das Projekt „Die Realität der Medien“, mit dem Untersuchungsschwerpunkt Fernsehjournalismus, ist nun die Frage wichtig: Wie gehen Jugendliche mit journalistischen TV-Texten um? Welche Bedeutungen geben sie ihnen im Rahmen der Wirklichkeitskonstruktion? Mediennutzungsstudien<sup>11</sup>, aus denen im Folgenden einzelne Ergebnisse zusammengefasst werden, geben hier Einblicke. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Medium Fernsehen und im Besonderen auf journalistische Formate. Da die wissenschaftliche Untersuchung der Dissertation im Jahr 2005 an Haupt- und Gesamtschulen durchgeführt wurde, wird darüber hinaus den Nutzungsdaten aus diesem Erhebungsjahr und bildungsspezifischen Unterschieden gezielte Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Nutzung journalistischer TV-Formate steht gegenwärtig eher selten im Fokus von Jugendforschung. Es wird daher auf etwas ältere Studien von Daniel Hajok (2000, 2004), Bernd Schorb und Helga Theunert (2000) sowie auf eine Untersuchung von Eva Schatz und Maya Götz (2004) Bezug genommen. Den allgemeinen Umgang Jugendlicher mit dem Fernsehen erörtere ich anhand aktueller Jugend-Medien-Studien (z. B. mpfs 2005, 2007, 2008, Treumann u. a. 2007).

## **2.2.2 Die jugendliche Nutzung journalistischer TV-Formate**

### **Fernsehen**

Unter den verschiedenen Medienarten werden vor allem das Fernsehen und der Bildschirm als „Fenster zur Welt“ und damit zur Wirklichkeit empfunden. Bilder genießen im Allgemeinen eine hohe Glaubwürdigkeit. Beim Fernsehen ist den Mediennutzern, insbesondere Kindern und Jugendlichen, die Medialität häufig nicht bewusst. Der Entstehungsprozess eines medialen Beitrags – über Recherche, Aufnahme, Schnitt und Sendung – ist für sie selten nachvollziehbar bzw. ein Hintergrundwissen nicht vorhanden. Das Fernsehen erscheint als natürliche Wahrnehmungsform und die darin vermittelten Inhalte und Ereignisse als sehr real (vgl. mpfs 2008, Treumann u. a. 2007).

Trotz der zunehmenden Bedeutung der „Neuen Medien“ spielt das Fernsehen im Rahmen der Mediennutzung Jugendlicher immer noch eine große Rolle:

---

<sup>10</sup> Friedrich Krotz' Verständnis von Medienrezeption wird noch ausführlich in Kap. 3.2.3 beschrieben.

<sup>11</sup> Der Begriff der „Mediennutzung“ meint den absichtlichen Gebrauch von Medien zu einem bestimmten Zweck (vgl. Faber 2001: 25).

- Mehr als die Hälfte aller Jugendlichen besitzt etwa einen eigenen Fernseher (61%) (mpfs 2008: 8 ff.).
- Fernsehen gehört zu den regelmäßigen medialen Freizeitbeschäftigungen: 89% der Jugendlichen schauen mindestens mehrmals die Woche fern (vgl. mpfs 2008: 26).
- Durchschnittlich sitzen Heranwachsende an einem normalen Werktag rund 2 Stunden vor dem Bildschirm, am Wochenende und an Feiertagen sogar noch etwas länger (vgl. mpfs 2008: 26).

Genauso häufig wie das Fernsehen nutzen Jugendliche mittlerweile auch den Computer. Handy, Internet und MP3-Player folgen dicht auf. Man kann letztendlich sagen, dass mittlerweile das Fernsehen zwar nicht verdrängt, jedoch durch andere Medienarten ergänzt worden ist. Die Bandbreite der Mediennutzung hat sich somit erweitert (vgl. mpfs 2008: 12).

Im Jahr 2005, dem Erhebungsjahr, stand das Fernsehen im Vergleich mit allen anderen Medien noch relativ unangefochten auf Platz 1 der Nutzungshäufigkeit. Hauptschüler/innen sahen mit ca. 3 Std. mehr fern als der Durchschnitt aller Befragten. Es zeigten sich bei der Nutzung von Medien und daher auch beim Fernsehen deutliche vom Bildungsgrad abhängige Differenzen: Jugendliche mit niedriger und mittlerer Schulbildung beschäftigten sich in geringerem Maße mit Büchern und Zeitungen, dagegen stärker mit Fernsehen, Zeitschriften, DVDs und Spielkonsolen. Gymnasiasten nutzten dagegen bereits 2005 häufiger das Internet und den Computer (vgl. Feierabend 2005: 8, mpfs 2005: 12).

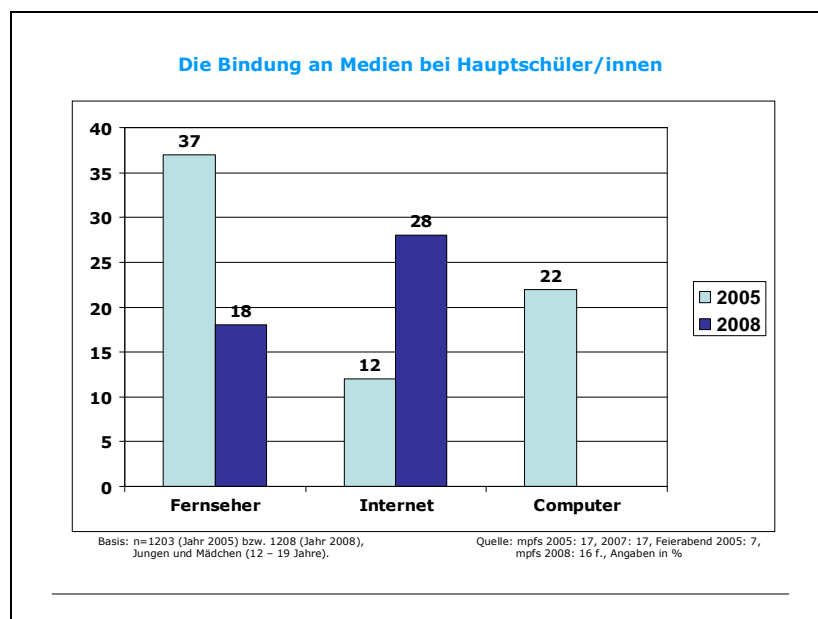


Abbildung 3: Die Bindung an Medien bei Hauptschüler/innen (vgl. Feierabend 2005: 7, mpfs 2005: 17, 2007: 17, 2008: 16 f.)

Zum Fernsehen hatten Hauptschüler/innen 2005 eine stärkere Bindung als zu anderen Medien (siehe Abbildung 3): Unter den Antworten auf die Frage, auf welches Medium man am wenigsten verzichten könne, rangierte das Fernsehen mit 37% bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen sowie mit 29% bei Realschülern und Realschülerinnen im oberen Bereich (vgl. Feierabend 2005: 7 ff.; mpfs 2005: 17) <sup>12</sup>.

Die Hauptfunktion des Fernsehens besteht für Jugendliche generell in der Unterhaltung, dennoch nutzen sie das Fernsehen auch für Informationszwecke (vgl. mpfs 2007). Offensichtlich übernimmt das Fernsehen häufig die Rolle eines Ausgangs- bzw. Verweismediums, das Inhalte vorgibt und thematisiert, die dann die Nutzer/innen etwa beim Umgang mit dem Internet erneut aufgreifen und weiter verfolgen (vgl. Wagner/Theunert 2006).

Die Medienforscher Klaus Peter Treumann u. a. (2007) fanden in einer Studie heraus, dass Jugendliche den Fernseher anschalten, um sich über überregionale Ereignisse und das Weltgeschehen zu informieren. Insbesondere bei Krisenereignissen, bei weltpolitischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Themen verlassen sich viele Heranwachsende auf das Fernsehen als Informationsquelle. Das Fernsehen bietet, so Klaus Peter Treumann u. a., in diesen Bereichen eine Deutung des Geschehens und ermöglicht eine Orientierung in einer akuten und konfliktbehafteten Situation (vgl. Treumann u. a. 2007: 82 ff.).

In Bezug auf „Fernsehen und Information“ weisen Studien bildungsspezifische Unterschiede nach: Tendenziell zeigen Jugendliche einer niedrigeren und mittleren Bildungszugehörigkeit im Vergleich zu Gymnasiasten ein geringer ausgeprägtes informationsorientiertes Medienhandeln und nutzen seltener die Angebote der öffentlich-rechtlichen Programme (vgl. Hajok 2004). Auch Ergebnisse der JIM-Studie 2005 machen deutlich, dass unter den Hauptschülern und Hauptschülerinnen nur 12% Informationsformate als Lieblingssendungen nennen (vgl. Feierabend 2005: 9). Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit scheinen also das Fernsehen generell seltener zu Informationszwecken heranzuziehen.

---

<sup>12</sup> Die Tendenz ist heute jedoch fallend: Während 2005 noch 37% der Hauptschüler/innen auf die „Verzichtfrage“ den Fernseher nannten, waren es 2008 nur mehr 18% (vgl. mpfs 2005, 2008). Für 2008 weisen die Ergebnisse der JIM-Studie darauf hin, dass sich die bildungsabhängigen Unterschiede in den Bereichen Fernsehen, Computer und Internet angeglichen haben. Dennoch kann auch heute noch festgestellt werden, dass Jugendliche mit einer höheren formalen Bildung tendenziell häufiger Medien wie den Computer, das Internet, Tageszeitungen und Bücher nutzen. Jugendliche mit niedrigerem Bildungsgrad oder mit Migrationshintergrund widmen sich stattdessen eher CDs/Musikkassetten, dem Fernsehen, DVDs, Videos und Spielkonsolen (vgl. Bucher/Bonfadelli 2007: 233 f., mpfs 2008: 14, Treumann u. a. 2007).

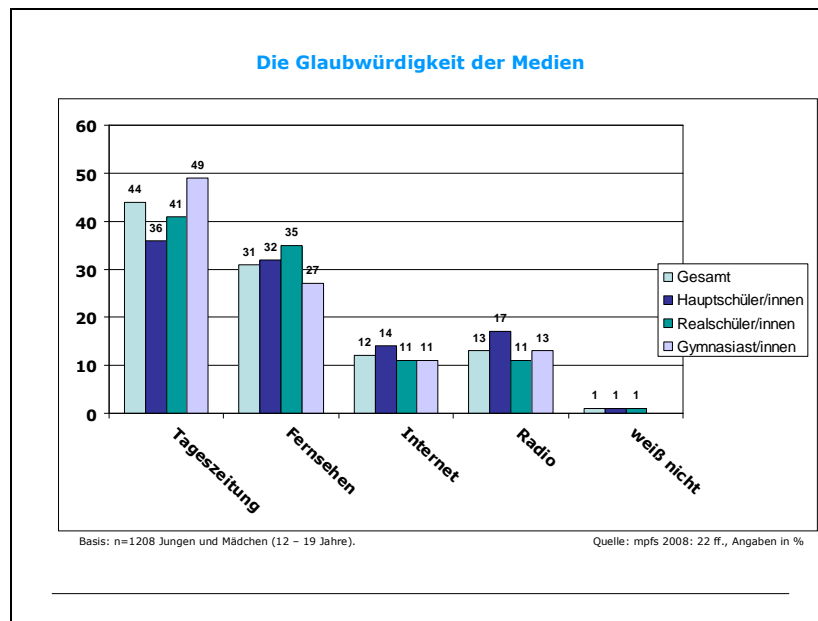


Abbildung 4: Die Glaubwürdigkeit der Medien (vgl. mpfs 2008: 22 ff.)

Die JIM-Studien (vgl. mpfs 2008) belegen des Weiteren, dass Jugendliche den im Fernsehen vermittelten Infos eine relativ hohe Glaubwürdigkeit zusprechen (siehe Abbildung 4). Werden Jugendliche gefragt, welchem Medium sie bei widersprüchlicher Berichterstattung am ehesten glauben, so nennen 44% die Zeitung, 31% das Fernsehen, 12% das Internet und 13% das Radio. Damit hat das Internet im Vergleich mit dem Wert aus dem Jahr 2005 etwas an Glaubwürdigkeit verloren, die Medien Tageszeitung und Fernsehen haben hinzugewonnen.

Die Beurteilung der Glaubwürdigkeit ist wieder vom Bildungshintergrund mit abhängig: So ist das Fernsehen in den Augen Jugendlicher einer niedrigen und mittleren Bildungszugehörigkeit glaubwürdiger als für Gymnasiasten. 32% der Hauptschüler/innen und 35% der Realschüler/innen vertrauen bei widersprüchlicher Berichterstattung dem TV, während dies nur 27% der Gymnasiasten tun (vgl. mpfs 2008: 22 f.).

Klaus Peter Treumann u. a. (2007: 82 ff.) weisen darauf hin, dass die hohe Glaubwürdigkeit des Fernsehens möglicherweise mit der hohen Glaubwürdigkeit von Bildern im Allgemeinen zusammenhängt: So können sich die meisten Jugendlichen nur schwer vorstellen, dass Bilder „lügen“ könnten oder dass Medienmacher/innen diese manipulieren würden.

Es kann also das Fazit gezogen werden, dass das Fernsehen immer noch eine wesentliche Bedeutung im Rahmen der jugendlichen Mediennutzung einnimmt: Es wird zur Information

über die Welt herangezogen und genießt eine hohe Glaubwürdigkeit, vor allem bei Gruppen einer niedrigen und mittleren Bildungszugehörigkeit.

### **Jugend, Information und Politik**

Welche Ergebnisse liefern nun im Detail Studien zur jugendlichen Nutzung journalistischer TV-Formate? In der Literatur und bei Untersuchungen zu dieser Thematik stößt man häufig auf den Informationsbegriff. Eine Nutzung journalistischer Formate wird meist mit dem Zweck der Information (meist im Sinne der politischen Information) verknüpft. Journalistische Formate werden daher mit dem Begriff der „Fernsehinformation“ bezeichnet.

„Im gesellschaftlichen Common Sense wie im Verständnis der Anbieter sind es (die Informationen, A. d. A.) nicht nur, aber in erster Linie politische Fernsehinhalte, allen voran die der Nachrichtensendungen. In einem weiten Verständnis der Wissenschaft sind es die Darstellungen von öffentlichen und privaten, politischen und unpolitischen Ereignissen, Themen und Problemen der realen Welt, wobei Aktualität, Neuigkeitscharakter, Außergewöhnlichkeit, Negativität und die Nähe zum Publikum zentrale Indikatoren für den informativen Wert sind“ (Hajok 2004: 69).

Bernd Schorb und Helga Theunert (2000) sowie Daniel Hajok (2004) untersuchten im Rahmen einer qualitativen Studie des JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis) die Rezeption von Fernsehinformationen durch 12- bis 17-Jährige und deren Bezug zu politischen Interessen. Eine erste interessante Erkenntnis der Studie betrifft nun gleich den allgemein üblichen Informationsbegriff. Hier gibt es nämlich Unterschiede zwischen dem, was die Wissenschaft und das Mediensystem selbst unter einer Information verstehen und dem Informationsbegriff von Seiten jugendlicher Rezipienten. Jugendliche definieren ihren Informationsbegriff anders und sie besitzen eine spezifische Vorstellung von Information, die von gängigen Vorstellungen abweicht. Zusätzlich zu einem Informationsbegriff, der sich auf gesellschaftlich relevante Bereiche bezieht, haben viele Jugendliche ein weites und eher vages Verständnis von Information: Alles Auffällige, Ungewöhnliche und subjektiv Interessante betrachten sie als Information. Das bedeutet: Für Jugendliche sind nicht nur explizit politische oder gesellschaftlich relevante Inhalte Informationen, sondern vor allem Inhalte, die für sie selbst wichtig sind (vgl. Hajok 2004: 86; Schorb 2003: 77 ff., 2008: 159 f.).



„Ein zentrales Kriterium, das Jugendliche an die Informationen des Fernsehens anlegen, ist deren Beziehung zur Lebenswelt. Der Bezug zur persönlichen Umwelt und den eigenen Erfahrungsräumen wird entweder als Forderung an Informationsangebote gestellt, um deren Verständnis und Gewichtung zu ermöglichen, oder er wird als Voraussetzung genannt, um einem Sachverhalt überhaupt den Status eines Information zuzubilligen“ (Schorb 2003: 85).

Jugendliche interessieren sich also weitgehend für lebensweltliche und nicht für politische Phänomene. Journalismus soll in dieser Arbeit jedoch als Form eines politischen Mediums gesehen werden, insofern er gesellschaftliche Deutungen vermittelt und zur Konstitution einer gesellschaftlichen und kulturellen Identität beiträgt (siehe Punkt 2.1).

An diesem Punkt muss daher auch die Frage beantwortet werden, welches Verständnis von Politik für diese Arbeit leitend sein soll und inwiefern dieses mit dem Informationsbegriff Jugendlicher vereinbar ist.

Häufig wird im Zusammenhang mit Jugendlichen von einem politischen Desinteresse und von einer Politikverdrossenheit gesprochen. So scheinen sich etwa 2006 nur mehr 39% der 15- bis 25-Jährigen für Politik zu interessieren, so die Deutsche Shell Jugendstudie. Auch Bildungsunterschiede sind hier wirksam: Während 39% der Gymnasiasten politisch interessiert sind, ist das Interesse der Haupt- und Realschüler/innen mit jeweils nur 14% deutlich geringer (vgl. Schneekloth 2006: 103 ff.). Gleichzeitig stellt u. a. die Shell-Studie fest, dass ein nachlassendes politisches Interesse und Handeln auf Seiten der Heranwachsenden nur in Bezug auf politische Institutionen und Personen zu finden ist. Jugendliche selbst verfügen meist über einen engen Politikbegriff. Im Sinne eines breiten Politikverständnisses sind Jugendliche aber durchaus interessiert und aktiv: Sie engagieren sich in ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Kontext für soziale Belange und sind Mitglieder in Vereinen. Themen, die Heranwachsende besonders interessieren, sind etwa Jugendthemen, Umweltthemen, Tierschutz oder Migration. Jugendliche kritisieren darüber hinaus nicht die Demokratie als System an sich, sondern lediglich deren aktuelle Praxis (vgl. Gensicke 2003, Schneekloth 2006: 103 ff., 126, Shell Deutschland Holding 2006: 45 f.).

Das Desinteresse und die Kritik Jugendlicher an politischen Gruppen und Politikern ist kein explizit deutsches Phänomen: Der Londoner Erziehungswissenschaftler David Buckingham (2000: 207) bestätigt etwa diese Ergebnisse in einer Studie für Großbritannien. Er sieht das Desinteresse Jugendlicher nicht als Zeichen der Unreife oder eines fehlenden politischen Wissens. Seiner Ansicht nach ist es eine logische Folge des Ausgeschlossenseins Jugendlicher aus politischen Diskursen und der „Entrechtung“ Heranwachsender innerhalb unserer Gesellschaft („disenfranchised“). D. Buckingham fordert im Sinne eines „Contemporary Citizenship“ ein neues Verständnis von Politik, das auch die Lebenswelten

und Alltagserfahrungen Jugendlicher berücksichtigt. Er plädiert für eine breitere Definition von Politik: „The ‚personal‘ is not automatically ‚political‘: it only becomes political by virtue of the ways in which it is connected with the concerns and experiences of other social groups“ (Buckingham 2000: 220). Der Zusammenhang zwischen mikro- und makrostrukturellen Prozessen soll, so Buckingham, Heranwachsenden deutlich gemacht und Möglichkeiten der Partizipation aufgezeigt werden. Demnach kann zum Beispiel das Handeln innerhalb einer jugendkulturellen Szene einen politischen Charakter haben, wenn die Jugendlichen dort etwa Meinungen untereinander austauschen oder durch einen bestimmten Kleidungsstil Positionen artikulieren (vgl. auch Pfaff 2006).

### Nachrichten und Infotainment

Da Jugendliche also einen lebensweltbezogenen Zugang zu Informationen und zu Politik haben, ist zu vermuten, dass sie ihre Informationen nicht unbedingt aus klassisch journalistischen „Hochkultur“-Formaten beziehen (wie etwa den Nachrichtensendungen und Dokumentationen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks).

Unter den medialen Angeboten, die Jugendliche im Fernsehen nutzen, fallen die eindeutigen Präferenzen für die privaten Programme auf. Diese kommen dem Wunsch der Jugendlichen nach Unterhaltung und Fiktion stärker entgegen als die öffentlich-rechtlichen Sender. Zu den Lieblingsprogrammen Heranwachsender gehören PRO7, RTL, MTV, VIVA und RTL2 (vgl. mpfs 2008: 26).

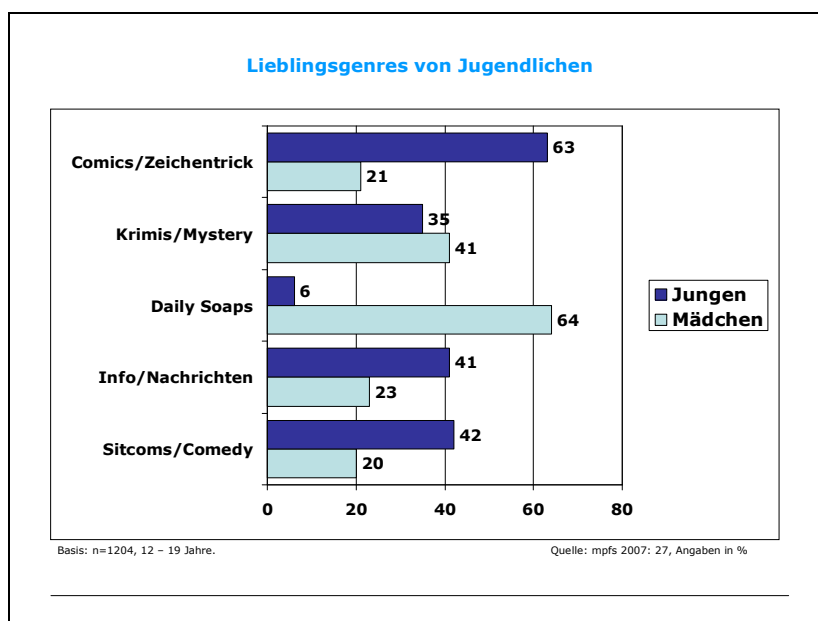


Abbildung 5: Lieblingsgenres von Jugendlichen (vgl. mpfs 2007: 27)

Zu den beliebtesten TV-Genres und TV-Sendungen<sup>13</sup> der Jugendlichen zählten 2007 und 2008 beispielsweise (siehe Abbildung 5):

- Comics/Cartoons und Comedys wie z. B. DIE SIMPSONS (PRO7) oder KING OF QUEENS (KABEL),
- Daily Soaps wie GUTE ZEITEN, SCHLECHTE ZEITEN (RTL) oder ALLES WAS ZÄHLT (SAT.1),
- Krimiserien wie C.S.I. MIAMI (RTL) oder ALARM FÜR COBRA 11 (RTL),
- Info-Magazine wie GALILEO (PRO7) oder TAFF (PRO7),
- Reality-TV-Formate oder -TV-Shows<sup>14</sup> wie DEUTSCHLAND SUCHT DEN SUPERSTAR (RTL) oder GERMANY'S NEXT TOPMODEL (vgl. iconkids & youth international research 2008: 19, mpfs 2007: 24f.).

Unter den Formaten<sup>15</sup>, die hier aufgelistet sind, sind also insgesamt deutlich wenige klassisch journalistische Formate zu finden, was die Bedeutung des Fernsehens für Unterhaltungszwecke bei Jugendlichen bestätigt. Heranwachsende nutzen informative Formate, dies sind aber bevorzugt solche, die sowohl Informationen über die Realität als auch Unterhaltung vermitteln. Dazu zählen die Infotainment-Magazine, Docu-Soaps oder Real-People-Shows.

Fragt man Jugendliche nun gezielt, welche TV-Formate sie zur Information nutzen (wie in der JFF-Studie von Hajok 2004, Schorb/Theunert 2000), so können hier wiederum bestimmte Genres ausgemacht werden. Im Jahr 2000 nennen die Jugendlichen hier Nachrichtensendungen, Boulevardmagazine und Talkshows (siehe Abbildung 6).

---

<sup>13</sup> Filme und Fernsehsendungen, die ähnliche inhaltliche und formale Merkmale aufweisen, werden in den Medienwissenschaften zu „Genres“ zusammengefasst (vgl. Mikos 2003: 251 ff.).

<sup>14</sup> Unter einem „Reality-TV“ wird ein „Realitätsfernsehen“ verstanden, das u. a. durch den Auftritt von „realen“ Alltagsmenschen, aber auch durch Mittel der Emotionalisierung und Dramatisierung gekennzeichnet ist. Reality-TV ist im Grenzbereich zwischen Fakt und Fiktion, Authentizität und Inszenierung, Information und Unterhaltung anzusiedeln. Reality-Formate sind beispielsweise Docu-Soaps, Doku-Dramen oder Real-Life-Shows (vgl. Lünenborg 2005: 134 ff.).

<sup>15</sup> Der Begriff „Format“ wird innerhalb der Fernsehlandschaft in der Regel synonym mit dem des „Genres“ verwendet. Er kennzeichnet einzelne Sendungen, die seriell im Fernsehen ausgestrahlt werden (vgl. Mikos 2003: 258).

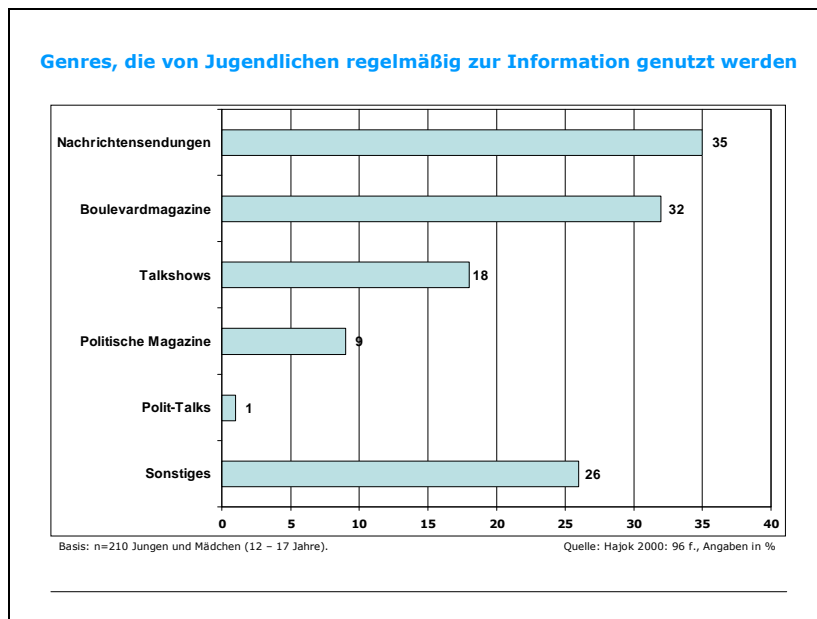


Abbildung 6: Genres, die zur Information genutzt werden (vgl. Hajok 2000: 96 f.)

35% der in der JFF-Studie befragten Jugendlichen nutzen Nachrichtensendungen regelmäßig zur Information. Sie wählen Nachrichtensendungen bewusst aus, „nehmen“ sie aber auch nebenbei „mit“, wenn sie vor oder nach einem attraktiven Unterhaltungsangebot laufen (vgl. Hajok 2000: 97 u. 102, 2004: 141 ff., Schorb 2003: 80). Das stärkste Rezeptionsmotiv bei Nachrichtensendungen ist das inhaltliche Interesse: Jugendliche sehen Nachrichten, weil sie sich über das, was in der Welt passiert, informieren wollen. Sie assoziieren dieses Format mit Politik und aktuellen Ereignissen in der Welt, beispielsweise mit Krieg, Katastrophen oder politischen Wahlen (vgl. Hajok 2000: 96 ff.).

Teils regen die Schule, die Eltern oder die Freunde zur Rezeption von Nachrichten an. So ermutigen Lehrer/innen beispielsweise häufig ihre Schüler/innen, die Nachrichten anzusehen und thematisieren aktuelle Ereignisse im Unterricht (vgl. Hajok 2000: 102 f., 2004: 178 f.). Nachrichtensendungen genießen in der Regel, vermutlich auch aufgrund dieser „sozialen Förderung“, ein positives Image bei den Jugendlichen und werden als Beispiel für eine „seriöse“ Fernsehinformation angesehen. Positiv bewerten Heranwachsende etwa die Themenauswahl und die Glaubwürdigkeit, kritisiert werden aber auch die Machart, z. B. zu langweilig, zu alte Nachrichtensprecher etc. (vgl. Hajok 2000: 107f.).

Die privaten Programme mit ihren eher boulevardorientierten Nachrichtenformaten wie RTL AKTUELL (RTL) oder NEWSTIME (PRO7) erhalten bei Jugendlichen den Vorzug vor den Informationsklassikern der öffentlich-rechtlichen Sender. Die Letzteren bewerten Jugendliche generell häufiger negativ (vgl. Hajok 2000: 106; Schorb 2003: 85). Eine kleine

Ausnahme stellt die TAGESSCHAU der ARD dar (vgl. auch Krist 2007: 39 ff.): Diese Sendung sehen Jugendliche relativ oft an, was vermutlich mit der positiven Bewertung dieser Sendung in der Öffentlichkeit zusammenhängt. Das bedeutet, den Jugendlichen ist wahrscheinlich durchaus bewusst, was innerhalb der Gesellschaft als „seriöse“ Information und als „Qualitätsprogramm“ gilt. In ihrer Bewertung medialer Angebote orientieren sie sich an solchen Beurteilungen aus gesellschaftlichen Diskursen.

Die Nutzungshäufigkeit von Nachrichten steigt in der Regel mit dem Alter der Jugendlichen an: Während unter den 12- bis 13-Jährigen lediglich 24% regelmäßig eine Nachrichtensendung schauen, sind dies bei den älteren Jugendlichen (16 bis 17 Jahre) schon 50%. Der Bildungsgrad bzw. das familiäre Anregungsmilieu<sup>16</sup> spielen hier mit eine Rolle: 31% der Jugendlichen aus einem niedrigen intellektuellen Anregungsmilieu und 44% der Heranwachsenden aus einem hohen intellektuellen Anregungsmilieu nutzen Nachrichtenformate. Letztere Gruppe bewertet Nachrichtensendungen generell positiver. Diese alters- und bildungsspezifischen Unterschiede der Nachrichtennutzung erklären sich Daniel Hajok und Bernd Schorb mit den subjektiven Interessen der Jugendlichen: Ältere Jugendliche und Jugendliche aus intellektuell anregenden familiären Milieus interessieren sich stärker für politische und gesellschaftsrelevante Themen und lehnen ein Infotainment tendenziell eher ab. Aus diesem Interesse heraus erfolgen vermutlich eine häufigere und regelmäßige Nutzung sowie eine positivere Bewertung von Nachrichtenformaten. Jugendliche aus einem niedrigeren Anregungsmilieu und mit einer eher grundständigen Schulbildung interessieren sich dagegen verstärkt für Informationen, die sie mit dem eigenen Alltag verknüpfen können. Informationen solcher Art werden ihnen eher in Formaten des Infotainments und weniger in den Nachrichten, zumindest in denen der öffentlich-rechtlichen Programme, geboten (vgl. Hajok 2000: 97 u. 108, 2004, Schorb 2003: 80).

Neben den klassischen Nachrichtensendungen nutzen 32% der Jugendlichen regelmäßig Boulevardmagazine zur Informationsgewinnung, wie Abbildung 6 (Seite 26) zeigt (vgl. Hajok 2000: 96 ff., 2004: 149). Magazinsendungen wie GALILEO (PRO7), EXPLOSIV (RTL) oder TAFF (PRO7) erreichen bei den 12- bis 17-Jährigen stets hohe Marktanteile (vgl. Krist 2007: 41). Boulevardmagazine nennen Heranwachsende oft als positives Beispiel eines informativen TV-Formats. Das vordergründige Rezeptionsmotiv von Magazinen ist – wie auch bei den Nachrichten – das inhaltliche, persönliche Interesse. Allerdings

---

<sup>16</sup> Das „familiäre intellektuelle Anregungsmilieu“ wird in der Studie von Helga Theunert/Bernd Schorb (2000) und Daniel Hajok (2004) in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern bestimmt. Hat mindestens ein Elternteil das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss, so gilt das (intellektuelle) Anregungsmilieu als hoch. In den anderen Fällen gilt es als niedrig (vgl. Hajok 2004: 108).

interessieren hier nicht vorrangig die Politik und das aktuelle Weltgeschehen. Den Reiz machen Alltagsthemen, außergewöhnliche Themen oder Promi-Berichte aus. Jugendliche assoziieren diese Formate mit „Klatsch und Tratsch“, Skandalen oder Menschenschicksalen. Auch die Gewohnheit und die Orientierung an dem was die Freunde sehen, stellen häufig genannte Rezeptionsmotive bei Boulevardmagazinen dar (vgl. Hajok 2000: 97 f., 103 f., 106 f.).

Boulevardmagazine spielen vor allem für Jugendliche mit einem niedrigen intellektuellen Anregungsmilieu eine Rolle, die diese Sendungen häufiger zur Informationsgewinnung nutzen und generell positiver bewerten. Heranwachsende mit einem hohen intellektuellen Anregungsmilieu betrachten Boulevardmagazine öfter als Beispiel für schlechte Fernsehinformation. Kritisiert werden die alltagsnahe und teils „sensationslüsterne“ Themenauswahl, die unterhaltende Machart und die mangelnde Glaubwürdigkeit (vgl. Hajok 2000: 98, 106 f., 2004: 191 f.).

Talkshows nennen in der JFF-Studie (vgl. Hajok 2000: 96 ff., 2004) im Jahr 2000 18% der befragten Jugendlichen als informatives Fernsehen, das sie regelmäßig nutzen (siehe Abbildung 6): Subjektiv relevante Informationen können hier laut Aussage der Jugendlichen Themen wie „Probleme in der Familie“, Beziehungen, Sexualität etc. sein. Den Jugendlichen, die sich in einer Lebensphase der Orientierungssuche befinden, kommen diese Themen und deren Aufarbeitung vermutlich entgegen und helfen ihnen bei alltäglichen Fragen und Problemen. Talkshows übernehmen hier die Rolle von „aufklärenden ‚Lehrsendungen‘ für die soziale Wirklichkeit“ (Hajok 2000: 104).

Talkshows haben jedoch im gegenwärtigen Fernsehangebot an Relevanz verloren. Es ist zu vermuten, dass deren Funktion als Quelle für soziale Informationen neue Formate eingenommen haben, beispielsweise Castingshows und Docu-Soaps (vgl. Mikos 2005e).

### **Journalistische Qualitätskriterien von Jugendlichen**

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist ebenso eine Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) interessant: Die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dieser Studie waren für die Konzeption des Projekts „Die Realität der Medien“ unmittelbar relevant, da sie im Rahmen eines Vorläuferprojekts erhoben worden waren (nähere Projektbeschreibungen siehe Punkt 5.2.2). Die Medienwissenschaftlerinnen Maya Götz und Eva Schatz (2004, vgl. Schatz 2007) untersuchten, welche Kriterien Heranwachsende bei der Beurteilung journalistischer TV-Texte heranziehen. Den Schülern und Schülerinnen wurden dazu klassisch aufgebaute, journalistische Beiträge eines Jugendmagazins präsentiert, die diese dann hinsichtlich Form und Inhalt diskutierten.

Zusätzlich wurden in einem Fragebogen schriftliche Beurteilungen erhoben. Die Ergebnisse dieser Studie geben Hinweise auf den reflexiven Umgang Jugendlicher mit journalistischen Texten.

Eine zentrale Rolle bei der Bewertung von Beiträgen spielen, laut Eva Schatz (2007), die Themen und Inhalte, wie dies auch schon in der JFF-Studie (vgl. Hajok 2000, 2004, Theunert/Bernd Schorb 2000) angeklungen ist. Die Inhalte müssen einen Gebrauchswert für die Lebenswelt der Jugendlichen besitzen. Typische Jugendthemen wie Rauchen, Alkohol, Liebe u. a. kommen dabei meist „gut“ an, da sie sich vermutlich für die aktuelle Lebensphase als besonders bedeutsam erweisen (vgl. Schatz 2007: 135 f.).

Kriterien, die für Jugendliche bei der medialen Themenaufarbeitung wichtig wären, sind die Aktualität und die Neuheit von Informationen wie auch eine ernstzunehmende und umfassende Berichterstattung. Negativ beurteilen Jugendliche dagegen abgedroschene, flache und verharmlosende Darstellungen, v. a. bei „ernsten“ Themen wie Rauchen oder Jobsuche. Heranwachsende bevorzugen darüber hinaus einen ganzheitlichen Zugang zu einem Thema, so dass sie sich darin selbst wieder finden können: Ein journalistischer Beitrag sollte Geschichten und Szenen aus dem jugendlichen Alltag beinhalten, die realitätsnah erzählt werden: „ ‚Real life‘ scheint die Möglichkeit zu bieten, direkt zu verfolgen, wie es wirklich ist“, so meinen Eva Schatz und Maya Götz (2004: 24) in einem zusammenfassenden Artikel. Authentische Geschichten und Inhalte bieten den Jugendlichen vermutlich Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt. Interviews und Umfragen in journalistischen Beiträgen schätzen Jugendliche vor allem wegen der darin vermittelten Einstellungen und Meinungen. Wenn eine fremde Meinung von der eigenen abweicht, werten Jugendliche diesen Umstand nicht generell ab. Stattdessen bieten fremde Meinungen scheinbar inhaltliche Reibungspunkte, die Anlass zu kontroversen Diskussionen stiften (vgl. Schatz 2007: 142 f.).

Ein weiteres wichtiges Kriterium der Beurteilung ist die visuelle Ästhetik, so Eva Schatz und Maya Götz. Bilder werden dabei oft mit Bezug zu den Inhalten bewertet. Statt angereichert mit vielen Effekten, experimentellen Tricks und 3-D-Animationen wünschen sich Jugendliche eine Gestaltung, die den Inhalt eines Beitrags gefühlsmäßig unterstreicht und auf ein Thema einstimmt. Negativ fallen stets Differenzen zwischen Inhalt und Ästhetik auf, z. B. wenn sich die Ästhetik zu sehr in den Vordergrund drängt und vom Inhalt ablenkt. Eine sehr wichtige Rolle im Kontext der Gestaltung der Beiträge spielt die Musik: Ein Beitrag ohne Musikuntermalung wird in der Regel negativ, übermäßige Wortbeiträge als „zu trocken“ beurteilt (vgl. Schatz 2007: 150 ff., Schatz/Götz 2004).

Auch eine Ästhetik spielt also bei der Diskussion journalistischer Texte eine Rolle. Jedoch äußern sich die untersuchten Jugendlichen in der Regel nur dann über die Ästhetik, wenn die Interviewerin die Gestaltung explizit abfragt oder wenn diese negativ auffällt. Von sich aus thematisieren die befragten Jugendlichen häufiger die Inhaltsebene der Texte. Eine Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten steht also eher im Vordergrund des Bewusstseins. Diese Ergebnisse untermauern die Forderung nach einem lebensweltbezogenen Politikbegriff. Sie weisen darauf hin, dass sich Jugendliche mit journalistischen Texten vor allem im Hinblick auf ihren subjektiven Gebrauchswert für die eigene Lebenswelt auseinandersetzen.

Laut Eva Schatz (2007: 138) kann ein Zusammenhang zwischen den gefundenen journalistischen Kriterien der Jugendlichen und ihrer entwicklungspsychologischen Situation hergestellt werden: Jugendliche suchen nach Orientierung, und sie finden diese in medial vermittelten Informationen und Meinungen. Jugendliche wünschen sich eine umfassende Darstellung von Inhalten, um ein Angebot an Handlungsalternativen und unterschiedlichen Sichtweisen zu erhalten. Aus diesem Angebot können sie das auswählen, was für ihre Lebenswelt und ihre aktuelle Lebensphase wichtig ist (vgl. Schatz 2007: 138, 142 ff.). Eva Schatz und Maya Götz (2004) weisen auf die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Rezeptionsräume in Sendungen und Beiträgen hin. Jugendliche bewerten demnach journalistische Beiträge positiv, wenn sie ihnen verschiedene Möglichkeiten anbieten, sich etwa zu informieren, sich zu positionieren, mitzufühlen und sich zu unterhalten. Damit bestätigen diese Ergebnisse wiederum die schon zuvor gefolgerten Erkenntnisse, dass „neue“ journalistische Formate, wie etwa Reality-Shows, als Informationsmedien an Bedeutung gewonnen haben. Klassische Formate der öffentlich-rechtlichen Programme wie beispielsweise die Nachrichten eröffnen meist nur einen möglichen Rezeptionsraum, den der Faktenvermittlung und der Informationsgewinnung. Den Jugendlichen wird so aber ein ganzheitlicher Zugang zu Inhalten und Themen schwer gemacht (vgl. Schatz 2007, Schatz/Götz 2004).

Damit stützen die beiden Autorinnen Schatz und Götz die bisherigen Schlussfolgerungen, wonach Jugendliche einen anderen Informationsbegriff an TV-Formate anlegen als Erwachsene, Medienproduzenten oder viele Kommunikationswissenschaftler/innen dies tun. Sie heben hervor, dass Jugendliche dasjenige als wichtige Information bezeichnen, was für ihre Lebenswelt relevant ist.

### **2.3 Schlussfolgerungen für ein journalistisches Unterrichtsprojekt**

Trotz des Vormarsches „Neuer Medien“ wird das Fernsehen von Jugendlichen gegenwärtig weiterhin als Medium zur Information über die Wirklichkeit verstanden und



herangezogen. Allerdings nutzen sie klassisch journalistische Formate tendenziell seltener. Jugendliche erweitern ihr Spektrum und suchen nach Sendungen, die ihnen unterschiedliche Rezeptionsräume und Arten von Informationen bieten können. Heranwachsende, vor allem einer niedrigen und mittleren Bildungszugehörigkeit, wünschen sich in den Medien vor allem Informationen, die für sie selbst und ihre Lebenswelt relevant sind.

Hinsichtlich der Nutzung von journalistischen TV-Formaten zeigen sich bildungsspezifische Unterschiede: Während Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit eher private Fernsehprogramme und Angebote eines Infotainments nutzen, bewerten Gymnasiasten diese Formate kritischer und greifen zur Information häufiger auf Nachrichtensendungen zurück (vgl. Hajok 2000, 2004). Hier macht sich vermutlich der Umstand der gesellschaftlichen und kulturellen Situiertheit der Medienrezeption bemerkbar (vgl. Hall 1980a, 1999): Während es Gymnasiasten aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihres sozialen Herkunftsmilieus gelingt, Nachrichtentexte zu verstehen und in ihren lebensweltlichen Kontext einzuordnen, haben Heranwachsende einer niedrigeren Bildungszugehörigkeit Probleme mit diesem Format, vor allem in der Form, wie es in öffentlich-rechtlichen Programmen gestaltet ist (vgl. auch Mikos/Töpfer 2006).

Jugendliche nutzen stattdessen lieber journalistische Formate, die als Boulevardjournalismus oder Infotainment bezeichnet werden. Diese Formate haben – im Sinne eines klassisch journalistischen Verständnisses – gemeinsam, dass sie zwar von sich beanspruchen die Wirklichkeit zu zeigen und Fakten zu vermitteln, dabei aber Information und Unterhaltung miteinander verbinden. Gerade diese Kombination bevorzugen viele Jugendliche. Es kann daher festgehalten werden, dass eine grundsätzliche Unterscheidung von Information und Unterhaltung im Kontext von journalistischen Texten aus einer jugendlichen Rezipientensicht nicht haltbar ist.

Auch Margreth Lünenborg (2005), die bereits in Kapitel 2.1.2 die Trennung zwischen Fakt und Fiktion zurückgewiesen hat, kritisiert die Differenzierung zwischen Unterhaltung und Information. Das Gegensatzpaar „Information – Unterhaltung“ basiere nach Lünenborg auf einer bestimmten normativen Setzung, die dem Journalismus im Rahmen des gesamten Medienangebots eine besondere Rolle zuschreibt. Diese besteht in der politischen Funktion der Herstellung von Öffentlichkeit, welche in der Vermittlung von Informationen bzw. Fakten liegt. Margreth Lünenborg plädiert dafür, dass Information und Unterhaltung nicht als Dichotomie, sondern als sich ergänzende Bestandteile jeglicher Massenkommunikation zu verstehen sind (vgl. Klaus/Lünenborg 2002, Lünenborg 2005: 201 ff.). Vor dem Hintergrund dieser Perspektive wäre es möglich, die von Jugendlichen gerne und häufig genutzten

Infotainment-Formate als journalistische Formate und damit auch als politische Medien anzuerkennen.

Neben den Infotainment-Formaten nutzen Jugendliche auch gerne Reality-TV-Formate, wie Docu-Soaps, Talk- oder Casting-Shows. Jugendlichen ziehen sich aus diesen Formaten vor allem Informationen, die für ihre unmittelbare Lebenswelt relevant sind (z. B. Infos über soziale Beziehungen, Werte, Normen, Persönlichkeitsentwürfe). Solche Formate ermöglichen den Jugendlichen einen Bezug zur eigenen Lebenswelt (vgl. Mikos 2005e, Paus-Haase/Hasebrink 2001: 137 ff.).

Die genannten Formate beziehen sich zwar auf eine soziale Wirklichkeit, ihr Hauptcharakteristikum ist jedoch in der Regel der Showcharakter, die Inszenierung und die Unterhaltung. Damit befinden sich diese Sendungen gleichfalls im Grenzbereich zwischen Fakt und Fiktion. Margreth Lünenborg (2005) weist auch hier darauf hin, dass diese Formate als Weiterentwicklungen verschiedener Formen des Dokumentarischen und somit des Journalismus gesehen werden können, die sich an fernsehspezifischen Erwartungen der Rezipienten ausgerichtet haben. Aufgrund solcher fortlaufender Veränderungen von TV-Formaten werden aber die eindeutige Definition und Abgrenzung journalistischer Texte von anderen, rein fiktionalen Texten schwierig und problematisch. Letztendlich kann eine solche Differenzierung nicht allein von der Seite der Produzierenden getroffen werden, auch die aktive Bedeutungszuweisung des Publikums muss hier eine Rolle spielen (vgl. Lünenborg 2005: 134 ff.).

Für ein journalistisches Unterrichtsprojekt mit Heranwachsenden ist daher ein „neues“ Verständnis von Journalismus nötig, das sich an den veränderten medialen und lebensweltlichen Bedingungen auf Seiten der Jugendlichen orientiert. Für die vorliegende Arbeit werden daher unter einem Journalismus solche Texte verstanden, die sich sowohl aus Sicht der Produktion auf die soziale Wirklichkeit beziehen als auch aus Sicht der Rezipienten für ihre soziale Wirklichkeit von Bedeutung sind. Auf diese Weise gelingt es, die für Jugendliche relevanten Formate zu berücksichtigen, und gleichzeitig noch eine Differenzierung zu rein fiktionalen Formaten wie etwa Daily Soaps möglich zu machen.

Des Weiteren muss auch das Verständnis von Politik weiter gefasst werden. Zu einer Politik im engeren Sinn können Jugendliche nur schwer einen Bezug aufbauen, denn sie bietet ihnen keine bis wenige Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die „klassisch“ verstandene Politik ist ihrer Lebenswelt fern. Grundlegend für diese Arbeit soll ein lebensweltbezogener Politikbegriff sein. Die Aufgabe der Pädagogik, aber auch des Journalismus ist es dabei, den Heranwachsenden Verknüpfungen zwischen mikrostrukturellen Prozessen und der Makro-

struktur der Gesellschaft sowie Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft aufzuzeigen.

Eine solch breit angelegte Sichtweise von Politik vertreten etwa die britischen Ansätze einer „Citizenship Education“. Eine politische Bildung wird hier als „Demokratie-Lernen“ und als soziales Lernen verstanden (vgl. Kerr 2003, Sliwka 2005). Inhaltliche Kernbereiche einer schulischen politischen Bildung sind dann zum Beispiel:

- „Social and moral responsibility
- Community involvement and
- political literacy“ (Crick 1998: 13).

In Deutschland werden ähnliche Gedanken im Kontext einer „Demokratiepädagogik“ aufgegriffen: Ein Vertreter dieser Richtung, der Politikwissenschaftler Gerhard Himmelmann (2004), spricht davon, dass Demokratie nicht lediglich als Herrschafts- und Gesellschaftsform, sondern als Lebensform betrachtet werden muss. Die Basis der Demokratie liege im sozialen Miteinander im Alltag. Als Demokratie-Kompetenzen gelten beispielsweise die Fähigkeiten zu einer Perspektivenübernahme, zu einem politisch-moralischen Urteilen, zum Aushandeln von Konflikten, zur Partizipation oder zu einem sozialwissenschaftlichen Denken (vgl. Reinhardt 2004: 3ff.).

Statt des Begriffs der „Politik“ wird in dieser Arbeit häufiger der Begriff der „Gesellschaft“ verwendet. „Gesellschaft“ wird aus einem soziologischen Verständnis heraus als eine größere Gruppe Menschen verstanden, die auf der Grundlage bestimmter sozialer Regeln und Ordnungen zusammenleben und miteinander interagieren (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004, siehe Kap. 3.2.1). Es ging somit im Projekt „Die Realität der Medien“ weniger um (klassisch) politische Fragen als um allgemeine soziale Aspekte und Themen sowie deren Verknüpfung mit der Lebenswelt der Jugendlichen. Politische Aspekte einer Medienbildung können dann etwa anhand von Jugendthemen reflektiert werden, die in journalistischen Texten häufig als problematische gesellschaftliche Phänomene diskutiert werden. Im Projekt „Die Realität der Medien“ wurde dies beispielsweise anhand der Themen „Gewalt“, „Alkohol“ oder „Aids“ versucht. Wichtig war der Bezug der behandelten Themen zur Lebenswelt Jugendlicher, d. h. der Bezug zu ihren subjektiven Themen und Fragestellungen. Nur durch das Herstellen eines Bezuges werden den Jugendlichen die Zusammenhänge zwischen Lebenswelt und Gesellschaft klar. Reflexionen über gesellschaftlich relevante Themen können auf diese Weise auch in lebensweltliche Kontexte und Handlungen mit hinein genommen werden (vgl. auch Mikos/Töpfer 2006: 15, Moser 2008: 47 ff.).



### **3 Medienbildung, Medienkompetenz und deren wissenschaftliche Untersuchung**

Im Zentrum des Schulprojekts „Die Realität der Medien“ stand die schulische Förderung einer politischen Medienbildung. Der Begriff der „politischen Medienbildung“ soll in diesem Kapitel theoretisch erarbeitet werden (siehe grau unterlegter Kasten, Abbildung 7, Seite 36). Die Grundlagen liefern allgemeine Gedanken über Medienkompetenz und Medienbildung sowie Konzepte zum Medienbegriff, zur Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung. Es soll dargelegt werden, dass Prozesse der Sozialisation, der Identitätsbildung und der politischen Medienbildung eng miteinander verknüpft sind (siehe Kap. 3.1 und 3.2). Anschließend werden spezifische Medienkompetenz- und Medienbildungskonzepte und deren politische Implikationen sowie die jeweiligen Anschlussmöglichkeiten der Konzepte zum Projekt „Die Realität der Medien“ aufgezeigt (siehe Kap. 3.3).

Neben diesen theoretischen Zugängen wechselt die Perspektive in Punkt 3.4: Dort werden Untersuchungen präsentiert, die medienspezifische Kompetenzen empirisch erhoben und analysiert haben. Ihre Ergebnisse geben wichtige Hinweise darauf, wie sich eine Medienkompetenz und Medienbildung in der Praxis zeigt und welche Schwierigkeiten die empirische Erfassung mit sich bringt. Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse soll schließlich unter Punkt 3.5 als Schlussfolgerung das Konzept einer politischen Medienbildung im Kontext des journalistischen Unterrichtsprojekts „Die Realität der Medien“ vorgestellt werden.

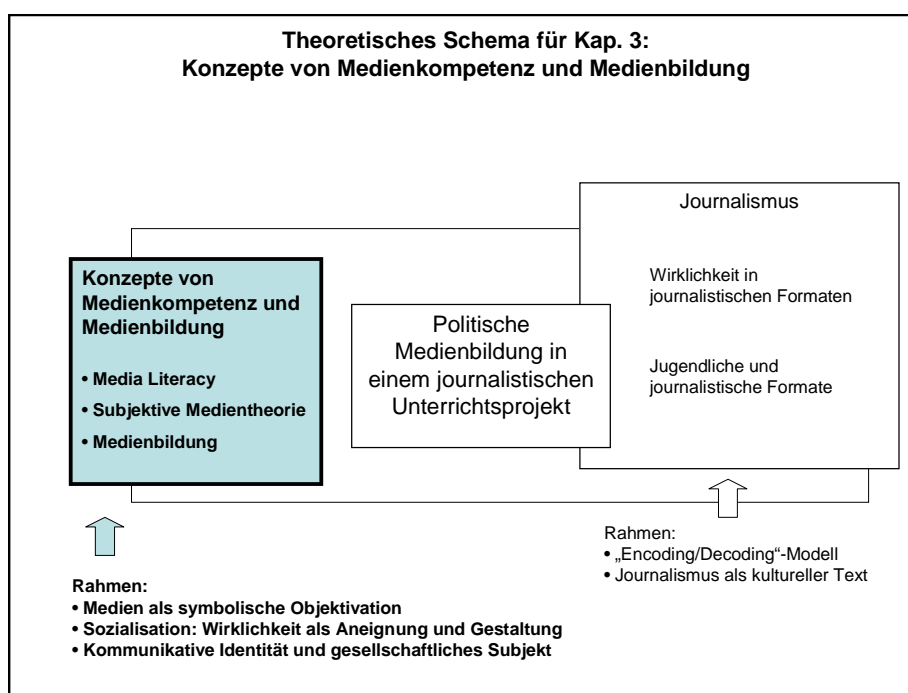


Abbildung 7: Theoretisches Schema für Kapitel 3

## 3.1 Erste Begriffsklärungen

### 3.1.1 Medienkompetenz

„Medienkompetenz“ wird seit Anfang der 1990er Jahre als theoretischer Begriff und als Zieldimension von verschiedenen Seiten propagiert und beansprucht, sei es von der Pädagogik, der Wirtschaft, der Politik oder vom Mediensystem selbst. Dementsprechend vielfältig und zahlreich sind die Definitionen und Konzepte von Medienkompetenz.<sup>17</sup> Der Begriff bezieht sich auf alle medienrelevanten Lern- und Alltagsbereiche, in denen Medien vorkommen, und auf Situationen, in denen die Rezipienten auf irgendeine Art und Weise mit Medien umgehen (vgl. Hugger 2008: 95, Kübler 1999: 25f.).

Das anfänglich formulierte Unterrichtsziel des Projekts „Die Realität der Medien“, die Förderung einer politischen Medienkompetenz, orientierte sich stark an Dieter Baackes Modell von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1973/1980, 1996). Der Ursprung des Begriffs

<sup>17</sup> Trotz unterschiedlicher Definitions- und Operationalisierungsversuche gibt es hinsichtlich bestimmter Komponenten von Medienkompetenz Übereinstimmungen. So finden sich in den meisten Beschreibungen von Medienkompetenz etwa kognitive, analytische und evaluative, sozial reflexive und handlungsorientierte Fähigkeiten (vgl. Kübler 1999: 25f.).

„Medienkompetenz“ wird in der Regel Baackes Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (Erstausgabe 1973, 1980) zugeschrieben.<sup>18</sup> Unter einer „Medienkompetenz“ versteht Dieter Baacke die spezifische Ausdifferenzierung einer „kommunikativen Kompetenz“: „Medienkompetenz‘ meint (...) grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996: 8). Medien werden also als weiteres Kommunikationsmittel, neben Sprache, Schrift etc., gesehen. Eine Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mithilfe und über die Medien zu kommunizieren. Baacke unterteilt eine Medienkompetenz dann in vier Dimensionen:

- Medienkritik: die kritische Auseinandersetzung mit dem Mediensystem, medialen Inhalten und deren Produktion, die Reflexion des eigenen Medienhandelns, die Übernahme sozialer Verantwortung etc.
- Medienkunde: ein Wissen über heutige Medien und Mediensysteme, die Fähigkeit, Geräte wie Computer, Videokamera, Fotoapparat etc. zu bedienen
- Mediennutzung: die Fähigkeit, mediale Inhalte und Medien sowohl rezeptiv als auch interaktiv anzuwenden etc.
- Mediengestaltung: die innovative und kreative Veränderung und Weiterentwicklung von Medien

(vgl. Baacke 1996: 8 f.).

Medienkompetenz setze, so Baacke, gleichzeitig eine Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung voraus. Der Begriff der „Medienkompetenz“ dürfe also, laut Dieter Baacke, nicht individualistisch verkürzt, sondern muss auch auf eine gesellschaftliche Ebene bezogen werden. Das überindividuelle Gestaltungsziel einer solchen Medienkompetenz liege in einem Diskurs der Informationsgesellschaft, der wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Probleme thematisiere und diskutiere (vgl. Baacke 1997: 99).

Dieter Baacke lieferte mit seinem Modell eine grundlegende Begriffsbestimmung von „Medienkompetenz“, die bis heute in medienpädagogischen, theoretischen und praktischen Kontexten angewandt und weiter entwickelt wird.<sup>19</sup> Allerdings ist der Begriff der „Medienkompetenz“ schon seit seinen Anfängen auch immer wieder Mittelpunkt kritischer

---

<sup>18</sup> Die „Medienkompetenz“ wird darin jedoch noch nicht explizit genannt, sondern es wird von einer „kommunikativen Kompetenz“ gesprochen (vgl. Kübler 1996: 12).

<sup>19</sup> Die meisten Autor/innen, die nach ihm Medienkompetenz beschreiben, greifen in der Regel auf seine ersten Ausführungen zurück, kategorisieren diese neu um oder erweitern das Grundmodell um einzelne Aspekte, z. B. um eine affektive Dimension (vgl. Aufenanger 1999a).

Auseinandersetzungen. Kritikpunkte sind beispielsweise: Der Begriff sei inhaltlich leer und je nach pädagogischer Überzeugung oder wissenschaftlicher Fachdisziplin „auffüllbar“ und veränderbar. Die einzelnen Dimensionen wären schwer voneinander abzugrenzen (vgl. z. B. Hugger 2008: 96 f., Kübler 1999: 25 ff., Moser 2006: 219).

Die Medienwissenschaftlerin und Medienpädagogin Manuela Pietraß (2002) kritisiert, dass in vielen Konzeptionen von Medienkompetenz die inhaltliche Dimension fehle. Zu einer Medienkompetenz gehöre nicht nur die Fähigkeit, mit den Medien reflexiv umzugehen, sondern auch, die vermittelten medialen Inhalte kritisch zu bewerten. Einer Medienkompetenz werden etwa in Dieter Baackes Modell ausschließlich medienspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten zugeordnet. Manuela Pietraß plädiert dagegen für den umfassenderen Begriff der „Medienbildung“, der neben einer Medienkompetenz auch die Auseinandersetzung mit einer medial vermittelten Wirklichkeit berücksichtige (vgl. Pietraß 2002: 393 f., 2005: 42 f., 2006: 32 ff.).

Für das Projekt „Die Realität der Medien“ und dessen Ziele wurde der Begriff der „Medienbildung“ schließlich bevorzugt. Denn auch im Projekt ging es um eine Auseinandersetzung der Schüler/innen mit journalistisch vermittelten Themen und Inhalten. Die politische Medienkompetenz als Zieldimension des Projekts und als theoretischer Hintergrund wurde daher zu einer „politischen Medienbildung“ als übergreifendem Konzept erweitert. Die Unterschiede zwischen einer Medienkompetenz und einer Medienbildung sowie die Besonderheiten einer Medienbildung werden im nächsten Punkt erarbeitet.

### **3.1.2 Medienbildung**

Wird statt des Begriffes „Medienkompetenz“ der Begriff der „Medienbildung“ verwendet, werden in der Regel auch bildungstheoretische Aspekte berücksichtigt. Konzepte von Medienbildung gehen bis auf Wilhelm von Humboldt (1792/1980), den Begründer der klassischen Bildungstheorie, zurück. Seiner Ansicht nach bezieht sich Bildung stets auf den Menschen als ganze Persönlichkeit mit seinen individuellen wie auch sozialen Komponenten. Bildung soll nach Humboldt alle Kräfte des Menschen umfassend entfalten und dabei die Individualität berücksichtigen. Sie ist nur über die Wechselwirkung des Individuums mit der Welt möglich. Damit vertrat er schon eine Bildungsauffassung, wie sie in gegenwärtigen, interaktionistischen Sozialisationstheorien (z. B. bei Hurrelmann 1998) üblich ist.

Bildung bezeichnet sowohl die Prozesse des Lernens und der Auseinandersetzung mit Welt als auch das Ergebnis davon. Bildung kann somit nicht als verfügbares Set an Wissen und Fertigkeiten gesehen werden, sondern ist stets eine Persönlichkeitsbildung.



Die folgenden Ausführungen thematisieren einzelne bildungstheoretische Grundlagen von Medienbildung. Dabei wird vor allem auf den Magdeburger Pädagogik-Professor Winfried Marotzki (1990) und die in Freiburg lehrende Professorin für Medienpädagogik Manuela Pietraß (2005, 2006) zurückgegriffen.

### **Die strukturelle Bildungstheorie von Winfried Marotzki**

Winfried Marotzki (1990) entwickelte ein modernes Bildungsverständnis, das nicht von bestimmten Bildungsinhalten ausgeht, sondern strukturelle Aspekte umfasst. Er versteht Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand, sondern als selbstreflexive Prozesse. Bei diesen Prozessen werden vorhandene, kulturell und sozial geprägte Strukturen und Muster des Welt- und Selbstbildes durch komplexere Sichtweisen ersetzt.

Seine Theorie entwirft Winfried Marotzki vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der Individualisierung und Kontingenzsteigerung: In einer komplexen Gesellschaft herrschen in Bezug auf den eigenen Lebensentwurf eine Unbestimmtheit und Uneindeutigkeit vor (z. B. aufgrund der Pluralisierung von Werten, nicht vorhandene sichere soziale Tradierungen). Diese Unbestimmtheit zwingt nach seiner Auffassung das Subjekt dazu, sich seinen Sinn im Lebenslauf selbst zu konstruieren.

„In der Zusammenschau kann man folgern, dass aus *Sinn* etwas wird, das immer weniger durch gängige Muster übernommen werden kann, das im Gegenteil immer mehr vom Einzelnen erzeugt werden muss. Er kann diesen Sinn nur herstellen, wenn es ihm gelingt, zu sich in eine reflexive Beziehung zu treten und dabei zugleich die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt in Betracht zu ziehen, wobei sich sein eigener Standpunkt, seine eigene Weltsicht relativiert“ (Jörissen/Marotzki 2009: 18).

Diese Unbestimmtheit und Relativität auszuhalten und sich vor deren Hintergrund weiter zu entwickeln, die Welt also anders zu sehen und den eigenen Standpunkt reflektieren zu können, kennzeichne Bildungsprozesse. Bildung bedeute das Eröffnen von „Unbestimmtheitsräumen“.

Ein Unterschied zwischen Bildung und Lernen wird hier deutlich, denn ein Lernen zielt gerade auf die Herstellung von Bestimmtheit und den Abbau von Unbestimmtheit. Der Bildungsbegriff kann somit von einem Lernbegriff differenziert werden, insofern er auf einer komplexeren Ebene angesiedelt ist.

„Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet“ (Marotzki/Jörissen 2008: 100).

Beim Lernen werden Informationen angeeignet und eine Art Verfügungswissen aufgebaut. Nach Winfried Marotzki (1990) bezieht sich jeder Lernprozess auf einen bestimmten Rahmen, innerhalb dessen Wissen eine konkrete Bedeutung hat. Die Ordnung des Rahmens ist fest und bestimmt. Die kognitiven Muster und Schemata der Kontexterkenntnis eignen sich Heranwachsende etwa im Laufe der Sozialisation an. Vorerst wird die Ordnung dieser Schemata nicht kritisch reflektiert, sie gelten als selbstverständlich.

Als Bildungsprozesse werden nach Marotzki dann nur solche Prozesse verstanden, die diesen Kontext/Rahmen transformieren. Geltende Ordnungsschemata und Erfahrungsmuster werden in Frage gestellt und verändert. Dazu muss ein reflexiver Bezug auf das eigene Lernen stattfinden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 21 ff., Marotzki 1990: 41 ff., 224 ff.). Vor dem Hintergrund einer solchen Reflexivität führen Bildungsprozesse gleichsam zu Veränderungen der Welt- und Selbstreferenz:

„Indem sich der Mensch zur Welt grundsätzlich anders verhalten und die Prinzipien der eigenen Verhaltensmuster durchschauen kann, kann er sich auch zu sich selbst anders verhalten, d. h.: Indem der Mensch sich die Welt auf andere Weise zugänglich macht, findet er auch einen anderen Zugang zu sich selbst. Welt- und Selbstbezug bilden in diesem Sinne die Grundlogik von Bildungsprozessen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 24).

Eine erste Bildungsebene bezeichnet demnach die Fähigkeit zur Relativität der Sichtweisen auf die Welt, eine noch komplexere Ebene umfasst dann den Bezug zu sich selbst. Auf dieser zweiten Ebene erkennt das Individuum dann, dass es durch die Art und Weise der Wahrnehmung und durch einen Ordnungsprozess die Welt selbst konstruiert.<sup>20</sup> Statt eines Verfügungswissens wird im Kontext von Bildung ein Orientierungswissen aufgebaut (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 21 ff., Marotzki 1990: 41 ff., 224 ff.).

Bildung kann somit insgesamt als „reflexiver Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 1999: 59) beschrieben werden. Ein wesentliches Kennzeichen von Bildung ist die Reflexion:

---

<sup>20</sup> Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009: 26) weisen hier darauf hin, dass diese Ebene stets nur in Grenzen erreichbar sei, denn eine solche selbstkritische, reflexive Haltung ist hochgradig komplex und im Alltag nicht dauerhaft einnehmbar.

„Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten und verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die der Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki 1999: 59).

Auch eine Medienbildung erläutern Winfried Marotzki und der Erziehungswissenschaftler und Medienforscher Benjamin Jörissen (2009) von einem strukturalen Verständnis aus.<sup>21</sup> Ihnen geht es auch im Hinblick auf die Medien weniger um Inhalte, als vielmehr um deren strukturalen Aspekte. Die Strukturen der Medien tragen demnach zur Entwicklung des Selbst- und Weltbildes bei. Medien spielen nicht mehr nur eine Vermittlerrolle, sondern sind selbst zum Kultur-, Interaktions- und Lebensraum geworden. Den Zusammenhang von Medien und Bildung sehen die beiden Autoren darin, dass Medien für Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse orientierende Potenziale bieten. Die Reflexivität ist ebenso ein Hauptmerkmal von Medienbildung, denn erst durch eine reflexive Haltung den Medien und medialen Texten gegenüber kommt das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zum Ausdruck (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, Marotzki/Jörissen 2008).

Winfried Marotzkis Theorie der Bildung und Medienbildung liefert für diese Arbeit wichtige Impulse: Ihm ist zuzustimmen, wenn er schreibt, dass die Medien für Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse eine Rolle spielen und dass die Form des Mediums dabei wesentlich ist. Zum Beispiel ist nachvollziehbar, dass ein Weblog sich von einem „klassischen“ Tagebuch unterscheidet, obgleich die Inhalte möglicherweise ähnlich sind. Des Weiteren kann der Annahme gefolgt werden, dass eine Bildung nicht über das Erreichen kanonisierter Bildungsinhalte, sondern nur als Prozess zu bestimmen ist.

Allerdings unterschätzt diese Sichtweise einer Medienbildung die Inhaltsseite. Auch die Vermittlerrolle der Medien und der vermittelte Gegenstand an sich sind wichtig: Indem Medien bestimmte Inhalte und Bedeutungen transportieren, kann ein Wissen über die Welt angeeignet werden. Dieses Wissen wiederum stellt die Basis für Bildungsprozesse dar. In der Untersuchung von „Die Realität der Medien“ wird beispielsweise deutlich, dass die Schüler/innen vor allem über die Inhalte einen reflexiven Zugang zu Texten fanden. Gerade für eine politische Bildung ist die Betroffenheit über ein Thema wichtig und setzt Reflexionsprozesse erst in Gang.

Hinzu kommt, dass die Unterscheidung von Form und Inhalt in medialen Texten ohnehin nur erkenntnistheoretisch aufrechterhalten werden kann. Formen und Inhalte sind analytisch

---

<sup>21</sup> Jörissen und Marotzki (2009) analysieren in ihrem Buch „Medienbildung“ verschiedene Medienformen hinsichtlich ihrer potentiellen Bildungsgehalte und -chancen.

nur schwer zu trennen, denn beide Ebenen sind eng miteinander verknüpft, wie Benjamin Jörissen selbst anmerkt (vgl. anonymen Autor 2009<sup>22</sup>). Dies bestätigen wiederum Ergebnisse der eigenen Projektuntersuchung: Wenn die Schüler/innen journalistische Texte diskutierten, so differenzierten sie meist nicht zwischen Form und Inhalt (es sei denn, die Medienpädagogin forderte dies). Beide Aspekte, Form und Inhalte medialer Texte, sind grundsätzlich für eine Medienbildung wichtig. Zwischen beiden besteht ein dialektisches Verhältnis.

### **Überlegungen zur Medienbildung**

Eine Medienbildung wird in dieser Arbeit in Bezug auf zwei Aspekte bestimmt:

- Medien stellen zum einen Räume der Bildungserfahrung und Räume für Bildungs-, Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse bereit. Medienbildung bedeutet demnach eine Bildung durch Medien, in Medien oder über Medien (vgl. Jörissen/Marotzki 2009).
- Es bedarf aufgrund der zunehmenden medialen Vermittlung von Welt und Selbst einer Bildung, deren Gegenstand die Medien selbst darstellen. Eine Medienbildung ist also auch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Medien“ und deren Bedeutung für Wirklichkeitskonstruktionen. Diese Sicht auf eine Medienbildung lässt sich den „klassischen“ Medienkompetenz-Konzepten zurechnen, denn hier geht es um medienspezifisches Wissen und um Fähigkeiten des Umgangs mit Medien. Das Verhältnis zwischen Medienkompetenz und Medienbildung soll im Folgenden noch genauer erläutert werden.

Der Medienpädagoge Stefan Aufenanger (1999a) spricht davon, dass im Begriff der „Medienbildung“ eine Beschränkung auf „rein handwerkliche und kognitive Fähigkeiten“ aufgehoben werde. Es werde so eine erweiterte Perspektive mit Bezug auf politische, soziale und kommunikative Aspekte der Mediennutzung deutlich. Aufenanger versteht die Medienbildung als eine Art „Habitus“, eine „persönlichkeitsbestimmte Haltung“ gegenüber den Medien (Aufenanger 1999a: 23).

Medienbildung beinhaltet aber auch stets eine Medienkompetenz im Sinne von medienspezifischem Wissens- und Handlungsmustern. Wer mediengebildet ist, verfügt gleichzeitig über Medienkompetenz. Doch wer medienkompetent ist, ist noch nicht automatisch mediengebildet. Medienbildung setzt neben medienspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten

---

<sup>22</sup> [http://wiki.strukturelle-medienbildung.de/doku.php/medienpraktische\\_arbeit](http://wiki.strukturelle-medienbildung.de/doku.php/medienpraktische_arbeit)

ten zusätzlich eine reflexive Haltung Medien gegenüber voraus. Gleichzeitig ist der Umgang mit Medien notwendig, um überhaupt eine Medienbildung entwickeln zu können (vgl. Aufenanger 1999a: 23; Moser 2004b: 18/19).

Dies weist den Weg zu einer grundlegenden Differenzierung der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung: Eine Medienkompetenz bezieht sich vorrangig auf die Relation Mensch-Medium, beinhaltet also Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen der Rezeption und Produktion von Medienbotschaften. Medienbildung geht jedoch einen Schritt weiter, denn sie umfasst die Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt (vgl. Pietraß 2005, 2006).

„Relevant für die Unterscheidung von Kompetenz und Bildung sind die Relationen Rezipient-Medium und Rezipient-Gegenstand. Die erste Relation bezieht sich auf den Umgang mit dem Medium, hier sind die Kompetenzdimensionen zu verorten ... Denn diese Kompetenzen werden dadurch bestimmt, dass der Umgang mit Medien sich eben durch seine Medialität auszeichnet ... Bildung dagegen wird durch die Relation Mensch-Gegenstand beschrieben. Da der Gegenstand bei der Medienrezeption jedoch nicht direkt zugänglich ist, sondern nur über das Medium, also die Relation Rezipient-Medium, ist der Gegenstand das, was der Mensch aus der Auseinandersetzung mit ihm macht“ (Pietraß 2006: 38).

Medienbildungsprozesse weisen stets einen Bezug zum eigenen Ich sowie zur gegenständlichen und sozialen Welt auf. Die Relationen sind eng miteinander verzahnt. Die Medien nehmen innerhalb dieser Relationen die Funktion der Vermittlung ein, denn weder das eigene Ich, noch die Welt oder die Mitmenschen sind uns unmittelbar zugänglich. Medienbildung stellt damit die Frage nach der Art und Weise, wie die Relation Mensch-Welt durch Medien geformt wird. Bildung ist das Ergebnis des reflexiven Umgangs mit den Gegenständen, Ereignissen, anderen Menschen etc. und mit der gegenständlichen und sozialen Welt, wie sie über die Medien vermittelt wird (vgl. Pietraß 2006: 38, Wächter 2001: 115). Eine Medienbildung geht also über ein Set an vermittelbaren medienspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten hinaus und versucht, eine insgesamt reflexive Haltung zu medialen Texten zu fördern, wie dies auch Heinz Moser (2004c) betont:

„Wo es aber darum geht, eigene Deutungen und Interpretationen von Medienereignissen anzuregen und die mediale Verfasstheit der Alltagskultur als wesentliche Dimension zu verstehen, die das Verhältnis zwischen sich selbst und der Welt mitdefiniert, bewegt man sich auf dem Feld einer Bildungsperspektive“ (Moser 2004c: 62).

Als wichtigstes Element einer Medienbildung erweist sich die Medienkritik, denn Bildung ist „ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar“ (Pietraß 2005: 44). Medienkompetenz wird dann zur Medienbildung, wenn der Nutzer sich eine kritische

Reflexionsfähigkeiten und damit einhergehend ein Orientierungs- und Verfügungswissen aneignet. Kritik wird zum konstitutiven Element der Mediennutzung. Medienkompetenz wird, so Winfried Marotzki, nur dort in Bildung transformiert, wo das kritische Moment realisiert wird (vgl. Marotzki 2004: 72).

Ein weiterer Aspekt im Kontext einer Medienbildung ist interessant: Mit der Verwendung des Bildungsbegriffs wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das Lernen stets ein selbstgesteuerter Prozess ist. Eine Medienbildung findet demnach auch im Kontext der Sozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung und nicht nur in explizit pädagogischen Kontexten statt. Eine Medienerziehung kann zwar bestimmte Ziele festsetzen und diese mithilfe von pädagogischen Maßnahmen versuchen zu erreichen, ob dies zu Bildungsprozessen führt, hängt dann aber im Wesentlichen von den Lernenden selbst ab: „Denn im Bildungsbegriff ist aufgehoben, was aus konstruktivistischer Perspektive dadurch gekennzeichnet ist, dass die Menschen sowohl ihr Ich, wie die Welt, in der sie sich bewegen, letztlich selbst erzeugen, um sich darüber reflektierend zu verständigen“ (Moser 2004c: 64 f.).

Bildung wird so zu einer Aufgabe, die jedes Individuum selbst übernehmen muss. Auf der Grundlage eines solchen Bildungsverständnisses können dann auch Prozesse der Aneignung von Medien in der Freizeit, wie z. B. der kreative, gemeinschaftsstiftende Umgang mit Medien in Jugendcliquen, als Bildungsprozess definiert und anerkannt werden. Für die Pädagogik heißt das, dass es nicht mehr nur um die Vermittlung curricular festgelegter Bildungsinhalte gehen kann. Wichtiger wird nun eine Förderung grundlegender Fähigkeiten, die eine solche „Selbstbildung“ unterstützen wie beispielsweise eine Stärkung von Kreativität und Urteilskraft (vgl. Moser 2004b: 18, Pietraß 2006: 39).

Medienbildung soll in dieser Arbeit als Erweiterung von Medienkompetenz bzw. als übergreifendes Konzept verstanden werden: Die Teilfähigkeiten der Medienkompetenz liefern die Grundlage für eine kritische Haltung gegenüber medialen Inhalten, und so auch gegenüber dem Wissen über die Welt, wie Medien es uns vermitteln. Medienkompetenz im Sinne von medienspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten ist Teil einer umfassenden Medienbildung.

### **3.2 Theoretischer Rahmen: Sozialisation, Medien und Persönlichkeit**

In diesem Unterpunkt werden die in dieser Arbeit leitenden Vorstellungen von Medien, von (Medien-)Sozialisation und von Identitätsbildung dargelegt. Es ist offensichtlich, dass

eine Arbeit über Medienbildung sich theoretisch mit Medien auseinandersetzt. Welche Rolle spielen aber Konzepte von Sozialisation und Persönlichkeit<sup>23</sup> für Medienbildung?

Dieser Punkt versucht Verknüpfungen aufzuzeigen: Die Prozesse einer politischen Medienbildung, von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung hängen eng zusammen. Im Rahmen der Sozialisation entwickelt sich die Persönlichkeit des Menschen, der in seiner Individualität einzigartig ist, sich aber auch in die Gesellschaft integrieren muss.

Sowohl Sozialisation als auch Persönlichkeitsentwicklung erfolgen mittlerweile medial, d. h. sind von Medien und medialen Inhalten mit beeinflusst. Beide Konzepte können also auch im Hinblick auf Medienbildung betrachtet werden. Im Folgenden wird häufig nur von einer „Medienbildung“ gesprochen. Gemeint ist damit stets auch eine „politische Medienbildung“.<sup>24</sup>

### **3.2.1 Sozialisation: Die aktive Konstruktion von Wirklichkeit**

Gemäß eines interaktionistischen und sozialkonstruktivistischen Sozialisationsansatzes wie ihn heute die Jugendforschung vertritt, wird Sozialisation als ein Prozess verstanden, bei dem makro- und mikrosozialen Gegebenheiten verbunden sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Hoffmann/Merkens 2004: 10, Tillmann 1997). In diesem Sinne argumentieren auch die Soziologen Peter L. Berger, Thomas Luckmann (1969/2004) sowie der Sozialisationsforscher Klaus Hurrelmann (1983, 1998), deren Konzepte an dieser Stelle als theoretische Grundlage vorgestellt werden.

Peter L. Berger und Thomas Luckmann beschreiben in ihrem Ansatz die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit<sup>25</sup> und stellen diese in einen Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit. Sie sprechen davon, dass die Gesellschaft eine doppelgründige Wirklichkeit ist: Zum einen ist sie eine „objektive“ Gegebenheit, die auf den Einzelnen Druck ausübt, aber auch Bedingung seiner menschlichen Existenz ist. Zum anderen ist

---

<sup>23</sup> Eine Klärung der Unterschiede der theoretischen Begrifflichkeiten von „Persönlichkeit“, „Identität“ und „Subjektivität“ erfolgt in dieser Arbeit nicht. Es wird in der Regel der Begriff verwendet, der auch vom jeweiligen Autor favorisiert wird. Ansonsten werden die Begriffe synonym gebraucht, weitgehend jedoch als relativ „neutraler“ Begriff der der „Persönlichkeit“ bevorzugt.

<sup>24</sup> Jede Medienbildung ist im Prinzip auch eine politische Medienbildung. Der Aspekt der medial vermittelten sozialen Welt ist im Konzept der Medienbildung bereits enthalten. Aufgrund der engen Verwobenheit von Lebenswelt und Gesellschaft wird in dieser Arbeit auch häufig nicht von einer rein „politischen“, sondern auch von einer allgemeinen Medienbildung gesprochen. Eine politische Medienbildung legt lediglich den Fokus auf gesellschaftliche und soziale Fragestellungen.

<sup>25</sup> Der Ansatz der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit lehnt sich eng an Alfred Schütz' phänomenologischen Lebensweltansatz an. Die „alltägliche Lebenswelt“ wird dabei definiert als die für den Menschen selbstverständliche Wirklichkeit, die er als gegeben, fraglos und unproblematisch erlebt (vgl. Schütz/Luckmann 2003).

Gesellschaft eine „subjektive Wirklichkeit“, denn der Einzelne eignet sich im Prozess der Sozialisation die „objektive Wirklichkeit“ an und integriert sie in seine subjektiven Strukturen (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004).

Die objektive Wirklichkeit basiert auf dem Umstand, dass dem Menschen die Wirklichkeit auf gewisse Weise vorgegeben ist, z. B. in Form von Werten, von Normen und der gegenständlichen Umwelt. Diese objektive Wirklichkeit kann auch als „Welt der Objektivationen“ bezeichnet werden: Objektivationen sind Indikatoren für subjektive Empfindungen, wie Erfahrungen, Gefühle und Wünsche. Diese können in Erzeugnisse menschlicher Tätigkeit objektiviert werden, z. B. in ein Buch, ein Kunstwerk, einen journalistischen Beitrag. Objektivationen sind auch Mittel der Kommunikation: Die innere Welt kann über Objektivationen Anderen mitgeteilt und erklärt werden. Die wichtigsten Objektivationen sind die Zeichen bzw. Zeichensysteme wie die Sprache oder Schrift. Auch die Medien zählen zu den symbolischen Objektivationen (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004: 49 ff., Schütz/Luckmann 2003: 447).

Als Sozialisation wird dann der Prozess beschrieben, dass die objektive Wirklichkeit in die subjektiven Strukturen aufgenommen und somit zur subjektiven Wirklichkeit wird. Der Sozialisationsprozess umfasst damit sowohl die subjektive Entwicklung des Einzelnen als auch seine Integration in die Gesellschaft (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004). Er ist die „grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft“ (Berger/Luckmann 2004: 140). Gleichzeitig hat der Mensch aber die Möglichkeit, durch sein Handeln auf die Wirklichkeit einzuwirken und diese zu verändern (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004: 139 ff., Schütz/Luckmann 2003: 447).

Klaus Hurrelmann (1998) betont in seinem sozialisationstheoretischen Ansatz stark diesen Gedanken der Mitgestaltung (vgl. Hurrelmann 1998: 63). Er verwendet die zwei Begriffe der „inneren“ und der „äußeren Realität“: Die Entwicklung der Persönlichkeit stelle einen Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren Realität (organismusinternen Prozessstrukturen, körperlichen Grundmerkmalen und physiologischen Strukturen und Prozessen) und der äußeren Realität (Sozial- und Wertstruktur, soziale und materielle Lebensbedingungen) dar (vgl. Hurrelmann 1998: 63).

„Sowohl äußere als auch innere Realität in ihrer Interdependenz müssen von einem Menschen aufgenommen, angeeignet und verarbeitet werden, wobei es zu einer subjektiven Repräsentanz der äußeren und der inneren Realität kommt, die in ihren überdauernden und gegliederten Formen die Grundstruktur der Persönlichkeit eines Menschen bildet“ (Hurrelmann 1998: 72).

Das Subjekt wird, laut Hurrelmann, als aktiv Handelnder begriffen, der sucht und sondiert, sich Umweltgegebenheiten aneignet, aber auch konstruktiv eingreift und sich



gestaltend mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Auf diese Weise wird eine Abstimmung zwischen eigenen Bedürfnissen und Interessen sowie den Umwelтанforderungen und Vorstellungen der Umwelt angestrebt. Die soziale und dingliche Umwelt befindet sich diesem Modell gemäß in ständiger Wandlung, denn die aktiv handelnden Subjekte wirken auf die soziale und dingliche Welt ein, verändern und gestalten sie. Diese veränderte und gestaltete Umwelt wiederum wirkt zurück auf die Vorgänge der Aneignung, Verarbeitung, Bewältigung und Gestaltung von Realität durch das Individuum. Das Subjekt entwickelt im Laufe dieser Prozesse Handlungskompetenzen für den Umgang mit der Realität und bildet seine Persönlichkeit aus (vgl. Hurrelmann 1998: 64). Sozialisation lässt sich damit beschreiben als ein „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“ (Geulen/Hurrelmann 1991: 51, Hurrelmann 1998: 70).

Hurrelmann macht also deutlich, wie eng die gesellschaftlich vermittelte Realität, die Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängen. Er weist auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen hin, die für Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind. Als eine solche Handlungskompetenz kann auch die Medienkompetenz als Teil einer Medienbildung beschrieben werden.

Die Ähnlichkeiten zwischen den Beschreibungen von „Medienbildung“ (siehe 3.1.2) und der Definition von „Sozialisation“ sind auffallend. Beide Prozesse bestehen in einer Auseinandersetzung mit einer (medial vermittelten) Wirklichkeit und mit sich selbst und beinhalten eine aktive Gestaltungskomponente. Prozesse der Mediensozialisation können somit gleichsam als politische Medienbildung beschrieben werden, insofern zentrale Charakteristika von Bildung, wie das der Reflexivität oder des Bewusstseins für Relativität hinzukommen.

### **3.2.2 Medien: Symbolische Objektivation und Medienkommunikation**

Die Bedeutung der Medien im Kontext von Sozialisation wird im Anschluss an den Medienpädagogen und Erziehungswissenschaftler Ben Bachmair (1996) dargestellt. Mit Bezug zu George Herbert Mead (1934/2005) geht Ben Bachmair davon aus, dass die Welt des Menschen – das menschliche Denken, Handeln, Fühlen und Kommunizieren – symbolisch<sup>26</sup> vermittelt ist. Kommunikation bedeutet, wie jedes soziale Handeln, dass zwei Menschen in

---

<sup>26</sup> Symbole können definiert werden als kollektiv festgelegte Zeichen, über welche Bedeutungen vermittelt werden (vgl. auch Krotz 2007: 53).

einer Situation Zeichen oder Symbole austauschen. Zentral für die Kommunikation sind aber nicht die Zeichen und Symbole, sondern die Bedeutung, die dabei vermittelt und zugewiesen wird. Diese Bedeutungen sind von der Kultur und Gesellschaft mit beeinflusst, die festlegen, wie ein bestimmtes Zeichen oder Symbol zu verstehen ist. Kommunikation ist nicht lediglich ein Austausch von Informationen, sondern ein komplexer symbolischer Prozess, durch den die Persönlichkeit des Einzelnen, die Realität und Kultur konstruiert, bestätigt, korrigiert und umgestaltet wird (vgl. Mead 1934/2005).

In unserer modernen Gesellschaft bestimmen die symbolische Vermittlung zunehmend die Medien. Die Beziehung zwischen Mensch und Medien kann als „Medienkommunikation“ beschrieben werden. Ben Bachmair (1996) beschreibt Medien dabei als „symbolische Objektivationen“.<sup>27</sup> Anhand des symbolischen Materials aus den Medien eignen sich die Menschen die Wirklichkeit an und gestalten ihre eigene Lebenswelt (vgl. Bachmair 1996: 22 f.).

„Medien sind symbolische und/oder dingliche Objektivationen (das sind Vergegenständlichungen, Sedimentierungen) innerhalb von Prozessen der Kommunikation und des sinnvollen Handelns (allgemein: Prozesse der Bedeutung, des Verstehens). Medien sind kulturelle Objektivation und als symbolische Objektivation über Handlungszusammenhänge (Kommunikation und Interaktion) unauflöslich in Generationszusammenhänge (z.B. Schule, Familienerziehung) eingebunden“ (Bachmair 1996: 31).

Ben Bachmair (2005, 2007b) stellt dabei auch einen direkten Bezug zu Klaus Hurrelmanns Modell her: Medien haben eine Bedeutung sowohl für die Beziehungen eines Menschen zu sich selbst und seiner subjektiven Innenwelt, als auch für die Beziehungen zu seiner äußeren Wirklichkeit, der sozialen, kulturellen und dinglichen Umwelt. Das, was dem Menschen in kommunikativen, institutionellen und generationsübergreifenden Beziehungen vorgegeben wird, ist die soziale Wirklichkeit wie etwa die Sprache oder die sozialen Regeln. Auch über die Medien wird diese soziale Wirklichkeit vermittelt, indem Texte gesellschaftlich festgelegte Bedeutungen transportieren. Diese Bedeutungen werden innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe geteilt und ermöglichen die Kommunikation und Verständigung untereinander. In der Rezeption eignen sich die Heranwachsenden den Kern an gemeinsamen Bedeutungen von Medientexten an. Zentral für die Medienkommunikation ist die Bedeutungskonstitution: Die Medien sind Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit,

---

<sup>27</sup> In Anlehnung an Peter L. Berger und Thomas Luckmann.

die sich die Rezipienten in Prozessen der Bedeutungskonstitution aneignen und die sie selbst mit konstruieren (vgl. Bachmair 2005: 97 f., 2007b: 68 f.).<sup>28</sup>

Nicht vergessen werden darf die subjektive Wirklichkeit der Mediennutzer/innen: Medieninhalte werden stets vor dem Hintergrund subjektiv relevanter Themen und Interessen, die sich etwa aus dem Lebenslauf oder aus den sozialen Kontexten ergeben, ausgewählt und angeeignet. Die objektive und allen Rezipienten gleich angebotene Sinnstruktur der Medientexte eignen sich die Mediennutzer/-innen individuell an. In der Rezeption findet also gleichzeitig immer eine aktive Wirklichkeitsaneignung und -konstruktion statt. Medial vermittelte Inhalte werden also nicht nur integriert, sondern im fortlaufenden Kommunikationsprozess verändert und der eigenen Persönlichkeit angepasst (vgl. Bachmair 2005, 2007b).

### **3.2.3 Persönlichkeit: Kommunikative Identität**

Der Kommunikationswissenschaftler Friedrich Krotz teilt die Sichtweise einer symbolischen Vermittlung von Bedeutungen über die Medien. Im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung spricht Friedrich Krotz dann von einer „kommunikativen Identität“ (vgl. Krotz 2006)<sup>29</sup>. Er betont damit die Relevanz von Kommunikation und damit auch von Medienkommunikation für die Identitätsbildung.

### **Die Entwicklung der Persönlichkeit**

Laut dem US-amerikanischen Sozialpsychologen George Herbert Mead, auf den sich Krotz ebenfalls stützt, entwickelt sich Identität nur in der Kommunikation mit anderen Personen. In einer Kommunikationssituation präsentiert sich das Individuum in einer bestimmten Rolle, die das Gegenüber vor dem eigenen Erfahrungshintergrund interpretiert. Kommunikation kommt nur dadurch zustande, dass die Teilnehmer/innen gemeinsam die Gesprächssituation definieren und sich aufeinander einlassen, etwa die Rolle des Anderen imaginativ einnehmen und versuchen, den anderen zu verstehen. Neben beobachtbaren symbolischen Handlungen und Äußerungen – die äußeren Prozesse – gehören zu einer

---

<sup>28</sup> Ben Bachmair stellt in Anlehnung an Klaus Hurrelmann ein grundlegendes Modell der Mediensozialisation auf, auf das hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann. Er beschreibt dabei zwei Zugänge: Zum einen findet Sozialisation im Rahmen einer speziellen kulturellen Figuration statt, in die das mediale Angebot und der Umgang mit Medien mit eingebunden sind. Zum anderen haben mediale Inhalte eine Bedeutung für den Einzelnen und sein Handeln in der Lebenswelt und damit auch für Sozialisationsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bachmair 2005: 97 f., 2007b: 68 f.).

<sup>29</sup> Friedrich Krotz' hier dargelegte Überlegungen basieren im Wesentlichen auf der Theorie des Symbolischen Interaktionismus (v. a. nach G. H. Mead) und auf den Cultural Studies.

Kommunikation komplexe innere Prozesse des Verstehens, des Interpretierens und des Kontextualisierens (vgl. Mead 1934/2005). Nur im Rahmen von Kommunikation, kann festgestellt werden, welche Identität mein Gegenüber besitzt, und nur vor dem Hintergrund von Kommunikation kann eine eigene Identität erworben, entwickelt und präsentiert werden (vgl. Krotz 2004: 35, 2007: 70 ff.).

George H. Mead (1934/2005) spricht nun von einem eher personalen Anteil „I“ und einem eher sozial ausgerichteten Anteil „Me“ der Identität. Die Gesamtidentität „Self“ muss ständig zwischen beiden Ansprüchen Balance halten bzw. diese immer wieder neu aushandeln: Sie muss sowohl dem Anspruch des Individuums, einzigartig sein zu wollen, als auch den sozialen Anforderungen innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft gerecht werden. Zwischen beiden muss ein Mittelweg gefunden werden. Vergesellschaftung und Individuation sind wechselseitig miteinander verbundene und aufeinander bezogene Prozesse (vgl. Mead 1934/2005).<sup>30</sup>

Friedrich Krotz (2004: 35-37, 2007: 206 ff.) differenziert im Anschluss an Mead vier Momente von Identität, wie sie sich im konkreten, kommunikativen Handeln zwischen Menschen ausbilden.

- Soziale Identität: Sie dient der Charakterisierung der eigenen Identität im Kontext von sozialen Gruppen. Soziale Identität entsteht durch die sozialen Bezüge der Menschen zueinander. Jedes Individuum besitzt viele solcher sozialen Identitäten, beispielsweise ist ein Jugendlicher zugleich Schüler, Freund und Teilnehmer in einem virtuellen Rollenspiel. In einer spezifischen Situation kommen nur einige wenige dieser Identitätsanteile zum Tragen.
- Personale Identität: Jeder Mensch ist individuell und damit unverwechselbar. Eine Rolle wird zwar durch soziale und kulturelle Erwartungen mitbestimmt, aber jeder erfüllt diese auf seine spezifisch persönliche Art und Weise. Die personale Identität wird vor allem in persönlichen Beziehungen präsentiert, also z. B. in der Familie oder im engen Freundeskreis.
- Identität kann des Weiteren in der aktuellen Kommunikationssituation sowohl von Anderen zugeschrieben oder von mir selbst präsentiert werden.

Identität konstituiert sich im Zusammenspiel der hier beschriebenen Aspekte. Die Momente sind unentwirrbar in einen Gesamtprozess eingebettet und lediglich analytisch zu

---

<sup>30</sup> Lothar Krappmann (1969: 78 ff.) hat die soziologischen Dimensionen dieser Konzeption im deutschen Sprachgebrauch aufgegriffen und weitergeführt. Er spricht von der Ich-Identität, als einer Balance zwischen personaler und sozialer Identität.

unterscheiden. Die Identität entwickelt sich aus der situationsübergreifenden, kreativen, individuellen Art und Weise, wie die Balance zwischen personaler und sozialer Identität, zwischen Selbstpräsentation und Zuschreibung durch Andere einzuhalten versucht wird.

Friedrich Krotz verwehrt sich damit gleichzeitig einem Verständnis von Identität als festem, unveränderlichem „Kern“<sup>31</sup> und beschreibt Identität vielmehr als ein dynamisches, kommunikativ hergestelltes Prozesskonstrukt. Identität ist durch aktuelle Handlungen und die äußeren Bedingungen beeinflussbar, sie wird permanent erweitert und modifiziert (vgl. Krotz 2003).

Eine politische Medienbildung kann in den beschriebenen Situationen des Ausbalancierens zwischen subjektiver Wirklichkeit und äußerer Realität verortet werden, denn hier kommt es zu reflexiven Auseinandersetzungen. Ein Bezug zu den erläuterten Sozialisationskonzepten – zur aktiven Realitätsaneignung und Realitätsgestaltung – wird in den dargelegten Vorstellungen von Persönlichkeit gleichfalls deutlich. Die Kommunikation, ob mit oder ohne Medien, erweist sich als wichtiger Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung.

### **Persönlichkeitsentwicklung und Medien**

Welche Rolle spielen die Medien im Rahmen der Persönlichkeitsbildung? Die Kommunikation ist, wie zuvor schon erläutert, eine notwendige Bedingung für die Entwicklung der Identität. Das bedeutet, dass jede Form von Medienkommunikation im Hinblick auf Identitätsbildung relevant ist, insofern Medien die Kommunikation wie auch die Kommunikationssituationen verändern.

Die Medien gestalten zum einen die Kommunikation mit und liefern symbolisches Material für eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen Menschen, mit der Wirklichkeit und mit sich selbst. Neben dieser Funktion spielen Medien eine weitere wichtige Rolle: Sie schaffen die Bedingungen für Kommunikation und Kommunikationssituationen. Medien ermöglichen eine neue Art von Beziehungen, nämlich den Aufbau von parasozialen Bezie-

---

<sup>31</sup> Identität wird einigen Bereichen der Philosophie (z. B. innerhalb der Formalen Logik) als Postulat verstanden, demgemäß jedes Ding sich selbst gleich ist. Krotz (2003: 28, 2004: 35) kritisiert dies als ein „dingliches, essentialistisches Konzept“. Ein solches Identitätskonzept ist aus Sicht der Kultur- und Kommunikationswissenschaften nicht haltbar.

hungen zu Medienfiguren bzw. den Aufbau von mediatisierten Beziehungen zu anderen Menschen, z. B. über das Internet (vgl. Krotz 2004: 41 f., 2007: 100 ff.).<sup>32</sup>

„Die Medien nehmen also nicht nur durch ihre Inhalte Einfluss auf Identität, sondern auch dadurch, dass sie die Art der Kommunikation und die darin habituell angelegten Umgangsweisen mit der Welt verändern, weil sie auf die Art der Selbstdarstellung und auf die Art von Zuschreibungen und damit auf den Charakter von Beziehungen Einfluss haben (...) Nicht nur, was man liest, prägt, sondern insbesondere, dass man liest, weil das Verhältnis zwischen Lesen und darüber Reflektieren anders ist als das Verhältnis zwischen Fernsehen und Reflektieren oder Zuhören und darüber Reflektieren. Über die sich wandelnde Bedeutung der Medien verändern sich insbesondere auch Beziehungsnetze und potenzielle wie realisierte Kommunikationsräume nach Art und Bedeutung für den Menschen. Auch das bleibt nicht ohne Auswirkungen auf Identität“ (Krotz 2004: 44).

Das Individuum differenziert seine Persönlichkeit weiter aus, indem es sich einerseits selbst handelnd mitteilt und andererseits die eigenen Handlungen und Äußerungen im Anderen widergespiegelt erfährt. Die Medien bieten hierfür vielfältige Möglichkeiten: Sie dienen beispielsweise als Plattform zur spielerischen Präsentation der eigenen Subjektivität oder zur Kommunikation mit Anderen. Darüber hinaus besitzen Medien soziale Funktionen und dienen als Anlass realer Kommunikations- und Interaktionsprozesse (vgl. Krotz 2007): So können etwa mediale Texte und mediale Figuren eigene Szenen oder Gruppen generieren und sozialen Zusammenhalt stiften, etwa in Fangruppen (vgl. z. B. Untersuchungen von Fiske 1997, Winter 1997).

### **3.2.4 Zwischenfazit: Medienbildung, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung**

Sozialisation, Persönlichkeitsentwicklung sowie die für beide Prozesse relevante Medienkommunikation stellen einen wichtigen theoretischen Bezugsrahmen für eine politische Medienbildung und Medienerziehung dar.<sup>33</sup>

In dieser Arbeit wird von einer wechselseitigen Verknüpfung zwischen Sozialisations- und Subjektivierungsprozessen sowie Medienbildung ausgegangen. Schlussfolgerungen aus den dargestellten Konzepten sind:

- Prozesse einer Medienbildung sind stets auch Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse. Da Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung gleichfalls soziale

---

<sup>32</sup> Friedrich Krotz spricht sogar davon, dass (Kommunikations-)Medien weniger über ihre Inhalte Menschen beeinflussen, als über ihre Potenziale zur Kommunikation. Diese These untermauert er insbesondere in Bezug zu den „Neuen Medien“, wie Internet und Handy, und ihren neuen Möglichkeiten der Kommunikation (vgl. Krotz 2007: 12).

<sup>33</sup> Auch Sigrid Blömeke (2003) spricht etwa davon, dass ein sozialisationsbezogenes Wissen für eine medienpädagogische Kompetenz von großer Relevanz ist.

Komponenten beinhalten, sind beide Prozesse auch im Zusammenhang mit politischer Bildung relevant

- Gerade die Gestalt- und Veränderbarkeit von Wirklichkeit, wie in den Sozialisations- und Persönlichkeitskonzepten dargelegt, weist auf eine aktive Handlungskomponente hin, die wichtige Bildungsmomente birgt: Das Subjekt eignet sich die objektive Wirklichkeit stets vor einem subjektiven Hintergrund an, entwickelt auf diese Weise seine Persönlichkeit und wirkt wiederum durch sein Handeln auf die Lebenswelt ein.

Vor dem Hintergrund dieser Gedanken kann Medienbildung auch als „Sozialisationskompetenz“ oder als „Identitätskompetenz“ (Schachtner 2001) verstanden werden. Medienbildung und Medienkompetenz sind für das Individuum im Sinne von Handlungskompetenzen nützlich: Wer medienkompetent oder -gebildet ist, kann die Medien für die Auseinandersetzung mit Realität und mit sich selbst einsetzen und Situationen erfolgreich bewältigen.

Ähnliche Überlegungen verfolgt beispielsweise der Fernsehwissenschaftler Lothar Mikos (1996, 1999b, 2008), der „Medienkompetenz“ als soziale Handlungskompetenz definiert. Medienkompetenz sei vor allem in der gegenwärtigen Gesellschaft für die Persönlichkeitsentwicklung äußerst bedeutsam:

„Gerade für die Entwicklung und Ausbildung von Subjektivität und Identität sind soziale, kulturelle und kommunikative Kompetenzen unverzichtbar. Dies muss umso mehr ins öffentliche Bewusstsein rücken, als Medien bei der Identitätsbildung eine bedeutsame Rolle spielen. Wenn soziale und mediale Wirklichkeit sich im Alltag der Menschen vermischen, dann sind soziale Handlungskompetenzen, die auch den Umgang und die Nutzung von Medien (mit)bestimmen, wichtig, damit alltägliche Lebenssituationen bewältigt werden können“ (Mikos 2004a: 28).

Laut Mikos stellt Medienkompetenz „einen Spezialfall allgemeiner Kompetenzen dar, die jedes Subjekt in seinem Alltag zur Bewältigung der verschiedensten Lebenssituationen anwendet“ (Mikos 2007: 34). Medienkompetenz bedeute, sich des eigenen Medienhandelns<sup>34</sup> bewusst zu sein und die Medien je nach Wunsch oder Bedürfnis in alltägliche Handlungen mit einzubeziehen.

Eine Medienkompetenz, die als soziale Handlungskompetenz beschrieben wird, betont also die Relevanz medienbezogener Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten für die Entwicklung der personalen und sozialen Identität. Die medial vermittelte Wirklichkeit wirkt

---

<sup>34</sup> Der Begriff des „Medienhandelns“ bezeichnet den Umgang von Menschen mit Medien, von der subjektiven Seite der Individuen aus betrachtet. „Medienhandeln“ kennzeichnet das, was ein Individuum mit den Medien macht oder wie es sich diesen zuwendet. Ein Medienhandeln wird als eine besondere Form eines sozialen bzw. kommunikativen Handelns verstanden.

also nicht nur in die konkrete mediale Handlungssituation hinein, sondern auch in andere soziale Handlungen. Dies stellt somit ein Verständnis von Medienkompetenz dar, das nicht nur auf die technische Handhabung oder auf die Rezeption von Medien bezogen ist. Medienkompetenz bedeutet demnach eine lebensweltbezogene Handlungskompetenz im Umgang mit Medien und mit einer medial vermittelten Wirklichkeit. Mikos Gedanken zeigen hier wiederum Anschlussstellen zu Medienbildungskonzepten.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung stelle ich im Anschluss exemplarisch drei Modelle von Medienkompetenz und Medienbildung vor. Alle Modelle sind auf unterschiedliche Weise für diese Arbeit wichtig, sei es für das Konzept einer politischen Medienbildung, für das Projekt selbst oder dessen Untersuchung.

### **3.3 Theoretische Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung**

#### **3.3.1 Media Literacy und visuelle Kompetenz**

##### **Media Literacy**

Im angloamerikanischen Raum wird anstelle von „Medienkompetenz“ von einer „Media Literacy“ gesprochen. Dieses Konzept orientiert sich weitgehend an „Sprache“. Ursprünglich meinte eine Literacy die Fähigkeit, bedeutende Literaturwerke zu analysieren und zu bewerten sowie selbst Texte zu schreiben. Literacy wurde als eine Art Schreib- und Lesefähigkeit schriftsprachlicher Texte verstanden. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts änderte sich diese Bedeutung im Zuge der zunehmenden Mediatisierung des Alltags und durch das von den Cultural Studies eingebrachte neue Verständnis von Texten und deren aktiver Rezeption (vgl. z. B. Hall 1980, 1999a, siehe Kap. 2.1).

Eine „Media Literacy“ wird mittlerweile als Komplex an Kenntnissen und Fähigkeiten definiert, Texte jeglicher Medienart „lesen“ und „schreiben“ zu können. Neben den schriftsprachlichen Lese- und Schreibfähigkeiten wurde dieser Begriff also auf weitere Kommunikationsmittel ausgedehnt, was sich beispielsweise in Begriffen wie „Visual Literacy“, „Computer Literacy“ oder „Digital Literacy“ äußert (vgl. Brown 1998: 44, Cope/Kalantzis 2000, Kress 2004). Die Media Literacy ist somit eine „Multimedia Literacy“ (Buckingham 2003: 35) geworden. David Buckingham und Julian Sefton-Green (1994) sprechen auch von einer „Cultural Literacy“. Die aktuellen kulturellen und medialen Entwicklungen sowie der soziale Kontext beeinflussen demnach eine Media Literacy enorm:



„It implies that individuals do not create meanings in isolation, but through their involvement in social networks, or ‚interpretive communities‘, which promote and value particular forms of literacy“ (Buckingham 2003: 38).

Die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Media Literacy sind also stark davon abhängig, wie dieser Begriff im jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext definiert wird, etwa welche kulturellen Praxen dort vorherrschen und wie diese beurteilt werden. Media Literacy kann somit gleichfalls als eine kulturelle Handlungskompetenz<sup>35</sup> beschrieben werden (vgl. Bachmair 2009:224, Buckingham 2003: 38 f., Buckingham/Green 1994: 1ff.).

Die konkrete Ausformulierung von bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten, die eine Media Literacy ausmachen, ist schwierig. Hier tauchen ähnliche Probleme auf, wie sie in der Diskussion des Medienkompetenz-Begriffes im deutschsprachigen Raum zu finden sind, z. B. die Frage, welche Fähigkeiten zu einer medialen Kompetenz gehören oder wie diese praktisch vermittelt werden können. Der britische Medienpädagoge David Buckingham (2003: 37 f.) spricht davon, dass eine Media Literacy nicht einfach als eine rein funktional ausgerichtete Kompetenz (z. B. wie man eine Kamera bedient) oder als eine Art von „cognitive ‚tool kit‘ “ verstanden werden kann, durch deren Gebrauch sichergestellt wird, dass mediale Texte verstanden und genutzt werden. Eine Media Literacy sieht er als eine grundlegende Form von „critical literacy“:

„It involves analysis, evaluation and critical reflection. It entails the acquisition of a ‚metalanguage‘ - that is, a means of describing the forms and structures of different modes of communication; and it involves a broader understanding of the social, economic and institutional contexts of communication, and how these affect people´s experiences and practices ... Media Literacy certainly includes the ability to use and interpret media; but it also involves a much broader analytical understanding“ (Buckingham 2003: 38).

Auch nach der Auffassung des amerikanischen Medienwissenschaftlers James Potter (2001) kann Media Literacy als spezifische Haltung und Sichtweise Medien gegenüber beschrieben werden, die sich durch Erfahrungen und dem Erwerb von Wissen ständig weiter entwickeln:

„Media Literacy is a perspective that we actively use when exposing ourselves to the media in order to interpret the meaning of the messages we encounter. We build our perspective from knowledge structures. To build our knowledge structures, we need tools and raw materials. The tools are our skills.

---

<sup>35</sup> Ben Bachmair benützt hierfür den Begriff der „Alltagsmedienkompetenz“ (vgl. Bachmair 2008, 2009: 149 ff.).

The raw material is information from the media and from the real world. Active use means that we are aware of the messages and are consciously interacting with them“ (Potter 2001: 4).

Diese Sichtweisen einer Media Literacy gehen damit in eine ähnliche Richtung wie die bereits vorgestellten Überlegungen zur Medienbildung.<sup>36</sup>

Dennoch werden auch im Kontext der „Media Literacy“-Konzepte Dimensionen und Kategorien mit bestimmten Inhalten und Zielen ausformuliert, beispielsweise durch die britische Medienaufsichtsbehörde, das Office of Communications (vgl. Buckingham 2005, Ofcom 2009):

- Zum einen nennt die Ofcom den „Access“ als Bestandteil einer Media Literacy. Damit ist der Zugang zu Medien und deren Nutzung für eigene Bedürfnisse und Interessen gemeint.
- Des Weiteren gehört zur Media Literacy die Dimension des „Understand“, d. h. mediale Botschaften müssten verstanden, analysiert, kritisch reflektiert und vor dem Hintergrund ihres jeweiligen kulturellen Kontextes beurteilt werden können.
- Die dritte Dimension ist die des „Create“: Der medienkompetente Nutzer soll vom „Lesen“ zum „Schreiben“ medialer Texten gefördert werden (vgl. Buckingham 2005, Ofcom 2009).

Des Weiteren beschäftigen sich verschiedene Gruppen von Medienpädagogen in Großbritannien, Kanada und den USA, wie etwa das Center for Media Literacy oder die Association für Media Literacy (Kanada) damit, wie eine Media Literacy beschrieben und in der Praxis umgesetzt werden kann: Sie stellen grundlegende Prinzipien auf, die auf alle Arten von Medientexten anwendbar sind und in medienpädagogischen Aktionen und Projekten als leitende Ziele fungieren sollen. Diese Prinzipien beziehen sich alle auf eine Auseinandersetzung mit der Triade Text-Publikum-Produzent. Die Erziehungswissenschaftlerin und Medienpädagogin Sigrid Jones (2006) stellt diese Prinzipien auf der Homepage „MedienABC Medienbildung in der Schule“ vor. Sie lauten zum Beispiel:

- Alle Medienbotschaften sind Konstrukte und bilden somit die Realität nicht einfach ab.
- Die Gestaltung von Medienbotschaften folgt ihren eigenen Formen, Konventionen und Codes.

---

<sup>36</sup> Auch Heinz Moser (2004c: 60) spricht davon, dass die Media Literacy als ein Konzept von Medienbildung angesehen werden kann.

- Mediale Texte werden von den Rezipienten unterschiedlich erfahren und je nach sozialem und subjektivem Hintergrund unterschiedlich interpretiert.
- Medien gestalten Realität, sie enthalten Werte, Haltungen und Ideologien.
- Die Medienindustrie betreiben wirtschaftliche Unternehmungen; dies bedeutet wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Implikationen.

(vgl. Jones 2006)

Viele der hier aufgestellten Prinzipien von Sigrid Jones (2006) weisen auf den politischen Gehalt einer Media Literacy hin. Media Literacy bietet daher für das Konzept einer politischen Medienbildung zahlreiche Anknüpfungspunkte. Media Literacy kann insgesamt als ein politisches Konzept gesehen werden, das den Fokus auf eine kritische Mediennutzung als Kommunikationsform, als Codieren und Decodieren von medialen Zeichen und Symbolen legt. In einer Welt, in der die Vermittlung von gesellschaftlich und politisch relevanten Phänomenen vor allem durch eine mediale Kommunikation geschieht, sind diese Fähigkeiten für eine politische Medienbildung von großer Relevanz.

Darüber hinaus ist ein erweitertes Textverständnis für medienpädagogische Kontexte von großem Wert. Auf diese Weise ist es möglich, z. B. auch journalistische TV-Beiträge, als kulturelle Texte zu verstehen. Im Unterrichtsprojekt „Die Realität der Medien“ spielte eine Media Literacy im Sinne eines „Lesens“ und Gestaltens von Bildern bzw. multimedialen Texten (Bild und Text) eine große Rolle.

### **Visuelle Kompetenz**

Den Gedanken eines erweiterten Textverständnisses haben mittlerweile auch medienpädagogische Diskurse im deutschsprachigen Raum aufgegriffen. Hier wird vor dem Hintergrund der wachsenden Anzahl bildorientierter Medien und Medientexte die Relevanz einer „visuellen Kompetenz“ betont. Lothar Mikos (2001) meint dazu etwa:

„In der visuellen Kultur der so genannten Mediengesellschaft werden das Verstehen und das Interpretieren von Bildern zu einer zentralen Tätigkeit der menschlichen Informationsverarbeitung und -bearbeitung, neben dem Verstehen von Schrift und Sprache. Daher muß neben die diskursive, bürgerliche Lesekompetenz die präsentative, visuelle Kompetenz treten, die aber nicht nur getrennt von jener gedacht werden darf. Visuelle Kompetenz und Lesekompetenz ergänzen sich“ (Mikos 2001, S. 24 f.).

Mikos greift hier auf eine Unterscheidung der Symbolformen nach der amerikanischen Philosophin Susanne K. Langer (1965) zurück<sup>37</sup>: Diese differenziert in zwei Ausdrucksformen, die „diskursive“ und die „präsentative Ausdrucksform“ (vgl. Langer 1965: 86 ff.). Schrift und Sprache zählen etwa zu den diskursiven Formen. Charakteristisch für diskursive Formen ist die Darstellung von Ideen in einer sukzessiven Folge, wie dies etwa in der Linearität der Sprache gegeben ist. Visuelle Formen, wie Linien, Farben, Proportionen, sind nicht diskursiv, denn sie bieten ihre Bestandteile gleichzeitig dar und können in einem Akt des Sehens ganzheitlich aufgenommen werden.<sup>38</sup> Visuelle Formen in Bildern und Symbolen sind besonders für die Artikulation von Ideen geeignet, die ansonsten nur schwer diskursiv ausgedrückt werden können: „Sie können das ausdrücken, was nicht gesagt werden kann“ (Mikos 2000: 5) (vgl. Langer 1965: 99; Mikos 2001; Röhl 1998: 119 ff.).

Einige medienpädagogische Ansätze rücken die visuelle Kompetenz ins Zentrum: Der Darmstädter Medienpädagogik-Professor Franz Josef Röhl (1998: 1998: 304 f.) fordert etwa in seinem wahrnehmungsorientierten Ansatz eine „Alphabetisierung (audiovisueller) Kompetenzen“ und eine „Schule des Sehens“. Für die vorliegende Arbeit ist sein Ansatz insofern interessant, da er die Bedeutung der symbolischen Wahrnehmung für eine Medienkompetenz und für die Persönlichkeitsentwicklung hervorhebt.

„Medienkompetenz bedeutet im Angesicht veränderter gesellschaftlicher Kommunikationsstrukturen vor allem die Notwendigkeit der Urteilsfähigkeit im Umgang mit dem jeweils aktuellen durch die Medien vermittelten Kommunikationscode. Dieser Code wird im Moment vom ästhetischen Denken geprägt“ (Röhl 1998: 297).

Die Kommunikation mithilfe von Bildern bekomme nach Röhl in unserem Alltag einen immer größeren Stellenwert. Symbolische und mythische Botschaften, und damit vorbe-

---

<sup>37</sup> Laut Susanne K. Langer ist nur der Mensch fähig, Symbole zu konstruieren und zu interpretieren. Im Symbolisierungsvorgang liege demnach der Schlüssel zur menschlichen Erkenntnis und zum Denken: Der denkende Organismus liefere fortwährend symbolische Übersetzungen von Erfahrenem, Empfundem und Gelerntem. Symbole dienen als „Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen“ (Langer 1965: 69), also für die Vorstellung von der Welt.

<sup>38</sup> Susanne K. Langer betont zwar generell die Bedeutung der Symbolisierung für die menschliche Erkenntnis, weist aber den diskursiven Formen doch eine höhere Wertigkeit zu, indem sie die Schrift und die Sprache als die bedeutendsten Symbolbildungen ausweist

wusste und unterbewusste Codes, finden sich vor allem in Medien, die bei Heranwachsenden besonders beliebt sind, beispielsweise in Videoclips oder Kinofilmen.

Zwei Bildungsbereiche sind hier von Relevanz: Zum einen bedeutet eine „Alphabetisierung (audio)visueller Kompetenzen“ die Fähigkeit zur Entschlüsselung medialer Botschaften und ihrer mythischen, symbolischen und strukturellen Codes. Es muss also die Bedeutung, die im Subtext enthalten, aber nicht direkt im Bild zu sehen ist, dekodiert werden (z. B. die Analyse emotionaler Strategien und des Aufbaus von Bildern). Zum anderen bedeutet eine Alphabetisierung die Fähigkeit, selbst mediale Botschaften herzustellen und Texte zu produzieren. Dazu müssen die herrschenden medialen Codes zu Nutze gemacht und innovative Formen entwickelt werden. Die eigene Lebenswelterfahrung wird auf diese Weise in den Lernprozess integriert und in einen symbolischen Kontext übersetzt. Sie zielt somit auf eine subjektiv-interne Verarbeitung ab, die über den pädagogischen Kontext hinaus und in den eigenen Alltag hineinwirkt (vgl. Röll 1998: 404).

Auch im Kontext von Politik ist eine visuelle Kompetenz wichtig: Der Medienpädagoge Peter Holzwarth (2008: 97) spricht davon, dass Politik und politische Kommunikation immer auch eine Argumentation mit Bildern sei (beispielsweise die Verwendung von Metaphern oder von Bildmedien). Eine Bildkompetenz gehöre demnach gleichfalls zu einer politischen Bildung:

„Bildkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Bilder aus dem gesellschaftlichen Symbolvorrat kritisch reflektieren bzw. dekonstruieren zu können und selbst Bilder als Artikulationsmöglichkeit nutzen zu können. Dies ist wichtiger Teil politischer Partizipation und unverzichtbarer Bestandteil einer jeden Demokratie“ (Holzwarth 2008: 98).

Im Projekt „Die Realität der Medien“ spielten das Wahrnehmen von Bildern und deren Codes (vor allem im Sinne von Gestaltungsmitteln und deren Einsatz in TV-Beiträgen) sowie das Erstellen eigener Bilder eine zentrale Rolle. Die in dieser Arbeit leitende Konzeption einer Medienbildung unterscheidet sich jedoch grundlegend von rein bildorientierten Ansätzen hinsichtlich des Stellenwertes der Sprache. Eine bildorientierte, symbolische Sprache wurde zwar in das Unterrichtskonzept integriert, die Sprache erhielt jedoch im Unterricht als Mittel und Ausdruck der Reflexion und zur kritischen Distanzierung ein größeres Gewicht. Diese Arbeit geht nicht von einer Trennung zwischen diskursiv-sprachlichen und ästhetisch-symbolisch orientierten Lernprozessen aus, wie sie beispielsweise F. J. Röll vertritt. Seine eigenen Praxiserfahrungen zeigen, dass stets auch die Sprache in pädagogischen Kontexten von Relevanz ist: So wird in seinen Projekten beispielsweise über Bilder oder audiovisuelle Texte gleichfalls diskutiert und diese werden

anhand von Begriffen und Strukturen gedeutet (mehr zur Bedeutung von Sprache siehe Kap. 4.2.2).

### **3.3.2 Lebensweltwissen und Subjektive Medientheorien**

Das nächste hier präsentierte Modell der „Subjektiven Medientheorie“ ist dem Namen nach kein Konzept von Medienkompetenz und es wird unter diesem Begriff nicht diskutiert. Auch politische Implikationen finden sich darin nicht. Es ist vor allem für die Untersuchung des Projekts „Die Realität der Medien“ bedeutsam, weil es auf die schon vorhandenen Medienkompetenzen hinweist und gleichzeitig aufzeigt, wie ein Wissen über Medien erworben und erweitert werden kann.

Eine „Subjektive Medientheorie“ bezeichnet die von einem Individuum im Alltag entwickelte, persönliche Theorie über den Gegenstand „Medien“. Diese subjektiven Theorien beinhalten Kenntnisse über Medien (z. B. über Genres), aber auch Meinungen und Annahmen (z. B. über die „Wirkung“ von Medien). Subjektive Medientheorien sind somit letztendlich Ausdruck kognitiver und kritisch-reflexiver Dimensionen einer Medienkompetenz. Subjektive Medientheorien können als medienbezogene Kompetenzen und als ein wichtiger Bestandteil einer allgemeinen Medienbildung betrachtet werden.

Die Basis Subjektiver Medientheorien liegt u. a. in einem im Alltag und im sozialen Handeln erworbenem Wissen, wie dies etwa die Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969/2004) sowie Alfred Schütz (vgl. Schütz/Luckmann 2003) im Kontext des Lebensweltparadigmas beschrieben haben (siehe auch Punkt 3.2.1). Bevor ich die Subjektiven Medientheorien vorstelle, werden daher zuerst grundlegende Aspekte des Wissenserwerbs im Alltag erläutert. Diese zeigen auf, wie sich Subjektive Medientheorien in medienpädagogischen Projekten möglicherweise weiter entwickeln und modifizieren lassen.

#### **Lebensweltwissen**

Die Lebenswelt kann allgemein als „die subjektiv sinnhafte Erscheinungsform des Wissens von Welt, die als Rahmen der täglichen Lebenspraxis intentional die Handlungen der Subjekte steuert“ (Mikos 1992: 532) beschrieben werden. Indem Menschen handeln, entwickeln sie Vorstellungen von der Welt und von sich selbst. Dabei werden typische Klassifikationen von Situationen, Handlungen und Personen – also Bedeutungs- und Sinnstrukturen – konstruiert. Anhand von diesen Typisierungen kann etwas über die Welt gelernt und in ihr gehandelt werden (vgl. Schütz/Luckmann 2003). Das bedeutet, dass auch über die Medien als Bestandteil des Alltags Wissen gesammelt wird.

Der lebensweltliche Wissensvorrat wird durch Erfahrungen der Subjekte in aktuellen Situationen erworben, etwa in der Schule oder beim Umgang mit Medien, und fügt sich in schon vorhandene Wissensstrukturen ein. Es ist nach Relevanzen gegliedert, die sich aus pragmatischen Motiven oder gesellschaftlichen Situationen ergeben: So wissen beispielsweise Jugendliche, wie sie sich in ihrer Peergroup zu verhalten haben oder welche Rezeptionserwartungen eine Nachrichtensendung befriedigen kann. Dieses Wissen ist für die Bewältigung ihres Alltags oder einer aktuellen Situation von Relevanz, z. B. wenn sie sich für ein bestimmtes TV-Programm entscheiden müssen (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004: 46 f., Schütz/Luckmann 2003: 252 ff.).

In einigen Wirklichkeitsbereichen sammeln wir mehr Wissen und Erfahrungen als in anderen. Wir entwickeln Routinen, z. B. in der täglichen Arbeit, im Umgang mit vertrauten Personen oder in Bezug auf die Art und Weise, wie Medien im Alltag genutzt werden. Andere Bereiche sind neu und ungewohnt oder passen nicht zu dem schon vorhandenen Wissen. Sie stellen uns vor Probleme, da sie vor dem Hintergrund des eigenen Wissens und der gesammelten Erfahrungen nicht sofort gedeutet werden können: So ist es für Jugendliche beispielsweise ungewohnt, ihr alltägliches Medienhandeln kritisch zu hinterfragen und mediale Texte hinsichtlich ihrer Gestaltung zu analysieren, wie dies in dem hier untersuchten Unterrichtsprojekt passiert ist. Mehr Wissen und neue Erfahrungen sowie eine Weiterentwicklung der bisherigen Kenntnisse über Wirklichkeit sind dann nötig. Vorhandene Wissensbestände sind also nur bis auf Weiteres gültig, d. h. Wissen muss – je nach Lebenswelt und Situation – immer wieder neu erarbeitet werden. Wenn mein Wissen zufriedenstellend funktioniert, wird es nicht angezweifelt. Können Situationen aber nicht mithilfe des bisher gültigen Wissens gelöst werden, wird es problematisch. Beispielsweise kommt es dann zu Widersprüchen zwischen einer aktuellen Erfahrung und bisher fraglos hingenommenen Wissensbeständen. Die Subjekte versuchen in der Regel, diese Diskrepanzen wieder in eine „Widerspruchslosigkeit“ zu überführen. Dies ist etwa durch den Erwerb von neuem Wissen oder durch die neue Deutung einer Situation möglich (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 33 u. 277 ff.).

Für eine Medienbildung ist es aber gerade wichtig, solche Widersprüche herbeizuführen, die über die alltägliche und „natürliche“ Einstellung hinausweisen. Denn die routinierte Haltung, wie etwa das alltägliche Medienhandeln und das eigene Wissen, soll ja nicht als fraglos und gegeben hingenommen, sondern kritisch reflektiert und analysiert werden. Wie Winfried Marotzki (1990) dies schon betont hat, können gerade „Unbestimmtheiten“ und Unsicherheiten zur Reflexion unterschiedlicher Standpunkte und damit zu Bildungsprozessen führen.

## Subjektive Medientheorien

Je mehr Lebensweltwissen angeeignet wird, umso größer wird die Notwendigkeit sein, dieses zu strukturieren und Zusammenhänge zu schaffen. Aus dem erworbenen Lebensweltwissen bauen Mediennutzer/innen komplexere Theorien auf. Dieses Phänomen der subjektiven Vorstellung von der Welt und von sich selbst beschreiben verschiedene psychologische Ansätze mit den Begriffen „Subjektive Theorien“, „implizite Theorien“ oder „Alltags-Theorien“ (vgl. Groeben u. a. 1988).

Mit der Prämisse, dass Medienhandeln eine spezifische Form des sozialen Handelns darstellt, übertragen die Leipziger Medienwissenschaftler Bernd Schorb und Hans-Jörg Stiehler (1999) nun die Idee der „Subjektiven Theorie“ in die Medienforschung:

„Die Übertragung der in der Psychologie entwickelten Ansätze zu ‚Subjektiven Theorien‘ in die Medienforschung geht zunächst einmal davon aus, daß Medienhandeln ein ‚Spezialfall‘ sozialen Handelns ist, dessen Spezifika ein eigener Gegenstandsbereich (die ‚Medienwelt‘) und der Umgang mit Symbolen sind. Daher können entsprechende Kognitionen der ‚Welt- und Selbstsicht‘ in Form von subjektiven, naiven, impliziten usw. Medientheorien erwartet werden“ (Stiehler 1999: 13).

Die Subjektiven Medientheorien bilden sich durch das eigene Medienhandeln und die Reflexion über dieses Handeln aus. Theoretisch kann alles, was die Rezipienten beim Medienhandeln reflektieren, zum Gegenstand Subjektiver Medientheorien werden (vgl. Stiehler 1999: 14-17).

Subjektive Medientheorien zeichnen sich durch Komplexität und eine systemische Organisation aus. Das bedeutet, dass die Subjektiven Theorien meist aus einfachen Wirkungszusammenhängen bestehen, die einer subjektiven Plausibilität folgen. Inkonsistenzen von kognitiven Elementen beseitigen die Rezipienten beispielsweise durch Umdeutungen und Hilfskonstruktionen, wie dies zuvor schon im Zusammenhang mit Lebensweltwissen beschrieben wurde:

„Subjektive Medientheorien haben ein besonderes Verhältnis zu empirischen ‚Daten‘ oder Tatsachen, das sie gegen Erschütterungen im Normalfall weitgehend schützt. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit erfolgt selektiv durch den Filter der eigenen Theorien, so daß Theorien sich zirkulär auf eigene Daten beziehen können: Man findet immer die Beispiele, die zu den eigenen Auffassungen passen“ (vgl. Stiehler 1999: 18).

Das bedeutet aber auch für medienerzieherische Kontexte, dass einmal ausgebildete Annahmen Subjektiver Medientheorien nur schwer modifizierbar sind. So lehnten es beispielsweise die Jugendlichen im Projekt in der Regel ab, Nachrichtensendungen, die sie für äußerst glaubwürdig hielten, kritisch zu hinterfragen. Denn nicht nur die Glaubwürdig-



keit, auch ihre subjektive Theorie über Nachrichten und damit ihr Lebensweltwissen, würden damit vermutlich angezweifelt werden. Zweifel über die selbst konstruierte Wirklichkeit werden in der Regel abgewehrt, um die Routine des Alltags nicht zu gefährden

Weitere interessante Aspekte finden sich in Bezug auf die Fähigkeit, Subjektive Medientheorien zu artikulieren: Annahmen und Wissensbestände sind, so Stiehler, meist vage und werden selten geäußert. Sie haben also einen eher impliziten Charakter. Jedoch ist eine Ausformulierung durch Reflexion und Explizierung prinzipiell möglich und wird vor allem für Krisensituationen angenommen. Das ist der Fall, wenn die Alltagsroutine problematisch oder unterbrochen wird (vgl. Stiehler 1999: 18). So kann beispielsweise ein schockierendes Fernseherlebnis, etwa das Zeigen von toten Menschen in Kriegsberichterstattungen, zum Nachdenken über das Vorgehen von Journalisten und den Umgang mit einem journalistischen Pressecodex anregen.

In erster Linie beziehen Subjektive Medientheorien ihre Elemente aus eigenen Medienerfahrungen. Dennoch gibt es noch andere Quellen. So werden Subjektive Medientheorien etwa durch den sozialen Kontext gerahmt:

„Ein erheblicher, wenn nicht sogar der wichtigste Teil dieser Mediensozialisation vollzieht sich in der unmittelbaren Lebensumwelt von Menschen, das heißt in den Familien und Freundes-/Bekanntekreisen. Wissen um Mediensprachen, -präferenzen, -umgangsweisen entsteht im direkten Kontakt mit Medien, mit Hilfestellung von Familienangehörigen, durch Beobachtung anderer Personen und durch interpersonale Kommunikation mit ihnen“ (Stiehler 1999: 23).

Auch die Medien selbst vermitteln Wissen und Annahmen über den Gegenstand Medien. Hans-Jörg Stiehler (1999: 23) spricht hier von einer „Metakommunikation über Medien in den Medien“: So werden beispielsweise in Medien an bestimmten Formaten, wie Boulevardzeitungen oder Gewaltfilmen, Kritik geäußert, Einblick hinter die Kulissen gegeben oder über medienpolitische Ereignisse berichtet. In Werbungen stellen sich Programme und Sender selbst dar und versuchen den Rezipienten Informationen zum eigenen Senderprofil und Image zu vermitteln. Auch Thesen aus populären Theorien und populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, die einem breiten Publikum zugänglich sind, können in die Subjektiven Medientheorien aufgenommen werden, z. B. Argumente aus der öffentlichen Diskussion von Gewalt in den Medien (vgl. Stiehler 1999: 18). Subjektive Medientheorien beziehen ihre kognitiven Elemente also vermutlich nicht nur aus einer einzigen Quelle, sondern verfügen gleichzeitig über verschiedene Zugänge (vgl. Stiehler 1999: 22-25).

Mit den Subjektiven Medientheorien wird vor allem die kognitive und reflexiv-kritische Dimension einer Medienkompetenz angesprochen. Subjektive Medientheorien beinhalten medienbezogenes Wissen, Einstellungen, Haltungen etc. und entwickeln sich vor dem

Hintergrund des Medienhandelns. Da Subjektive Medientheorien einen eher impliziten Charakter vorweisen, können sie tendenziell den praktischen, im Alltag erworbenen Wissensbeständen und Fähigkeiten zugeordnet werden. Subjektive Medientheorien machen deutlich, dass die Heranwachsenden an sich bereits medienkompetent sind, denn sie verfügen aus eigenen Erfahrungen heraus über Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit Medien.

Eine schulische Medienerziehung muss an diesen Subjektiven Medien- und Alltagstheorien ansetzen und die kognitiven Ressourcen in ihre Unterrichtseinheiten integrieren.<sup>39</sup> Das bei den Jugendlichen vorhandene, eher praktische Wissen kann im Unterricht dann theoretisch reflektiert und damit auf eine höhere und kognitiv komplexere Stufe einer Medienbildung oder Medienkompetenz gehoben bzw. weiter ausdifferenziert werden (vgl. auch Mikos 2005a: 48 f.).

Die Konstruktionsprinzipien eines Lebensweltwissens weisen gleichsam darauf hin, welche Prozesse einer Medienbildung sich in medienpädagogischen Kontexten vermutlich zeigen werden und wo mit Schwierigkeiten zu rechnen ist (z. B. Spannungen zwischen „neuem“ und „altem“ Wissen).

Das Konzept der Subjektiven Medientheorie beinhaltet keine politischen Intentionen. Führt man sich jedoch die in Kapitel 2 formulierte Forderung eines lebensweltbezogenen Politikbegriffs vor Augen, so wird klar, dass auch eine politisch orientierte Medienerziehung die Subjektiven Medientheorien nicht außer acht lassen darf, wenn sie sich an ihrer Zielgruppe orientieren will. Subjektive Medientheorien offenbaren einen Ausschnitt auf das Bild von Wirklichkeit, das sich Heranwachsende über die Medien selbst gemacht haben und welche Bedeutung sie diesen im Rahmen der Vermittlung von Welt geben.

### **3.3.3 Medienbildung nach Manuela Pietraß (2005, 2006)**

Das letzte in dieser Arbeit vorgestellte Konzept von Medienbildung stammt von der in Freiburg lehrenden Medienpädagogik-Professorin Manuela Pietraß (2005, 2006) (einzelne ihrer Gedanken siehe auch Kap. 3.1.2).<sup>40</sup> Pietraß stellt sich die Frage, unter welchen Bedin-

---

<sup>39</sup> Neben der Schüler/innen-Seite und deren Subjektiven Medientheorien darf in einem medienpädagogischen Zusammenhang auf keinen Fall die Lehrerperspektive vergessen werden: Auch auf Seite der Lehrer/innen finden sich subjektive Theorien zum einen in Bezug auf ihr mediendidaktisches und medienpädagogisches Handeln, zum anderen in Bezug auf ihr eigenes Medienhandeln sowie auf ihre Sicht von Medien. Beide Anteile der subjektiven Theorien beeinflussen einen medienpädagogischen Unterricht und damit auch die Möglichkeit, die Medienkompetenz der Schüler/innen zu fördern (vgl. Blömeke 2002, 2003).

<sup>40</sup> Die folgenden Darlegungen beziehen sich weitgehend auf M. Pietraß Publikation „Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener“ (2006).

gungen die Welt in den Medien vermittelt wird. Sie unterscheidet dabei zwischen einem Präsentations- und einem Rezeptionsmodus, also einem Angebot von Seiten der Medienmacher/innen und einer Aneignung des Angebots durch die Rezipienten. Diese Modi weisen deutliche Parallelen zu Stuart Halls (1980, 1999a) „Encoding/Decoding“-Modell auf (siehe auch Kapitel 2): Ein Inhalt wird demnach für den Rezipienten über ein Medium zugänglich, jedoch ist dieser Inhalt ein anderer als der Inhalt, den der Journalist zugrunde legte, als er sein Medienangebot entwarf. Der von einem Rezipienten angeeignete Text entspricht gleichzeitig nicht dem Text, der von den Medienmachern produziert wurde und auch nicht unbedingt der Wirklichkeit, wie sie passiert ist. Es entstehen sozusagen zwei Texte, die unterschiedliche Perspektiven aufweisen, sich jedoch auf denselben Gegenstand beziehen (siehe Abbildung 8).

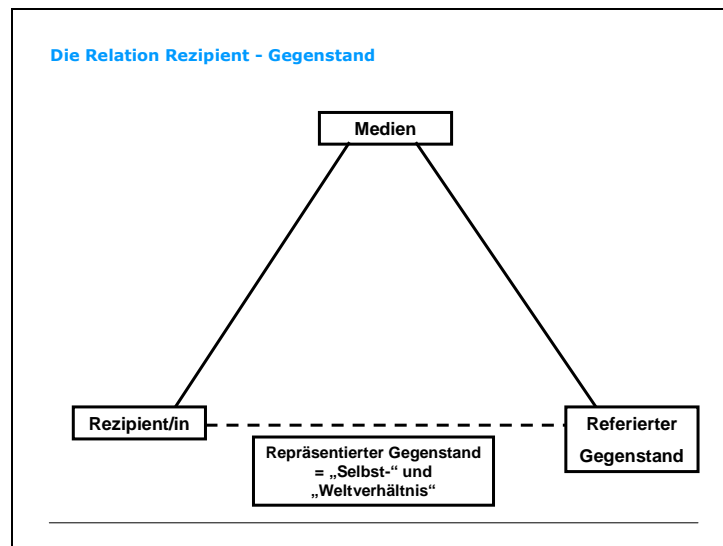


Abbildung 8: Die Relation Rezipient – Gegenstand (vgl. Pietraß 2005: 46)

Der repräsentierte Gegenstand, wie ihn der Rezipient wahrnimmt, aneignet oder bewertet, weist, nach Pietraß, auf Prozesse einer Medienbildung hin.

„Medienbildung misst sich dementsprechend an der Art und Weise dessen, wie der Gegenstand durch den Rezipienten repräsentiert wird, oder bildungstheoretisch formuliert, in welcher Weise der Rezipient in Relation zur Welt (in Form des repräsentierten Gegenstandes) tritt“ (Pietraß 2006: 76).

Manuela Pietraß (2006: 76) beschreibt drei Dimensionen von Medienbildung, die sie auf die verschiedenen Erfahrungsmodi von Welt zurückführt: Die Wahrnehmung/das Erleben, das Denken und das Handeln. Alle drei Dimensionen sind in Bildungsprozessen zu finden und strukturieren gleichzeitig Rezeptionsprozesse. Indem die Dimensionen auf die mediale Rezeption übertragen werden, können die Voraussetzungen für eine Bildung durch Medien

konkreter bestimmt werden. Medienerfahrungen können dann, laut Pietraß (2006: 76), im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial untersucht werden. Eine Medienbildung differenziert sie in die:

- Ästhetische Dimension (Wahrnehmung, affektives Erleben)
- Kognitive Dimension (Denken, Wissen)
- Moralische Dimension (Handeln, moralisches Urteil).

Alle drei Dimensionen sind eng miteinander verwoben und zeigen sich in der Praxis in der Regel nicht in ihrer „Reinform“. Die einzelnen Dimensionen werden im Folgenden kurz erläutert.

### **Die ästhetische Dimension**

Die ästhetische Dimension der Medienbildung betrifft die Art und Weise der Wahrnehmung eines Gegenstandes der Welt. Medien ermöglichen dem Rezipienten eine vermittelte Teilhabe: Medien können einen Gegenstand präsent und konkret erlebbar machen, ohne dass der Rezipient direkt in das Geschehen eingreifen kann. Die Inszenierung trägt einen wesentlichen Teil dazu bei, wie „wirklich“ der Rezipient die „vermittelten“ Gegenstände bzw. die „vermittelte“ Welt empfindet. Diese Empfindung bezieht sich nicht nur auf non-fiktionale, sondern auch auf fiktionale Medieninszenierungen, d. h. nicht nur Nachrichten werden als „realitätsnah“ wahrgenommen, sondern auch Spielfilme und Serien (vgl. Pietraß 2005, 2006).

„Die ästhetische Dimension bezeichnet damit die spezifische Erfahrungsform medialer Vermittlung, die sich durch Interaktion mit vermittelten Ereignissen konstituiert und diese im nachvollziehenden Erleben auf unterschiedliche Weise wirklich werden lässt. Das Ereignis wird sowohl als fiktionales wie als reales in seiner Singularität konkret, was ein empathisches Mitgehen durch den Rezipienten prinzipiell ermöglicht“ (Pietraß 2006: 91).

Gelingt es mithilfe der medialen Inszenierung, beim Rezipienten ein empathisches Erlebnis zu ermöglichen, so ist eine Voraussetzung für eine bildende Erfahrung erfüllt. Denn der Rezipient kann dann in eine bildende Auseinandersetzung mit der Medienwirklichkeit eintreten. Die ästhetische Dimension wird dabei immer durch den jeweiligen Wirklichkeitsbezug des Medientextes und durch die Verwendung bestimmter Gestaltungsmittel und Gestaltungsstile gerahmt (vgl. Pietraß 2006: 78-92).

In der ästhetischen Bildungsdimension zeigt sich nun ein Weltverständnis, das sich einerseits als Empathie andererseits auch als Distanz zum vermittelten Gegenstand zeigen soll. Eine ästhetische Medienbildung kann mithilfe von Medientexten gefördert werden, die beim Rezipienten die Erfahrung von Präsenz und Anteilnahme, aber auch von Distanz

ermöglichen (vgl. Pietraß 2006: 78-92). Eine Distanz kann auch durch den begleitenden Pädagogen unterstützt werden, der durch Fachwissen und den Einbezug weiterer Wissensquellen den vermittelten medialen Inhalt relativiert. Außerdem können die Rezipienten die ästhetischen Vermittlungsaspekte, die ein bestimmtes Wahrnehmen und Erleben auslösen, analysieren. Die mediale Vermittlung eines Gegenstandes können die Rezipienten nur dann einordnen und kritisch bewerten, wenn Wissen über einen Gegenstand und dessen medialer Vermittlung vorhanden ist (vgl. Pietraß 2006: 115-123).

„Aufgabe ist es immer, je nach Vorwissen der Rezipienten, Anschauung durch die Ermöglichung von ‚Teilhabe auf Distanz‘ zu fördern und zugleich eine wissensorientierte, kritische Bewertung von Medieninhalten vorzunehmen ... Dadurch wird das ästhetische Erleben von seiner Unmittelbarkeit, von Empathie wieder in Distanz übergeführt, und umgekehrt wird Nähe erzeugt“ (Pietraß 2006, S. 120).

Medientexte können also eine Medienbildung im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Welt fördern, wenn sie dem Rezipienten ein Mitfühlen und ein Miterleben ermöglichen. Gleichzeitig müssen die Texte in ihrer medialen Konstruiertheit erfahrbar gemacht werden und eine reflexive Distanz zulassen. Distanz wird durch Wissen möglich.

Die ästhetische Dimension nach Pietraß zeigt, wie wichtig in einem medienpädagogischen Schulprojekt Texte sind, die ein Involvement der Schüler/innen zulassen. Medientexte, die ein solches empathisches Erleben auslösen, sind solche, die Rezipienten gerne und häufig nutzen oder die in der öffentlichen Diskussion sehr präsent sind, z. B. bei Jugendlichen Boulevardmagazine, Soaps oder die aktuelle Berichterstattung. Zu diesen Formaten gehören meist nicht solche, die die Schule oder Lehrkräfte als „pädagogisch wertvoll“ beurteilen würden (wie z. B. Verfilmungen von Literaturklassikern oder Lehrfilme). Für eine Medien-erziehung gilt, beide Ansprüche, die der Heranwachsenden und die der Schule, zu beachten. Für einen medienpädagogischen Unterricht müssen Medientexte ausgewählt werden, die gleichzeitig Bildungsprozesse der Empathie und der Distanz auslösen können.

### **Die kognitive Dimension**

Während es bei der ästhetischen Dimension vor allem um das Erleben und das Wahrnehmen von medialen Inhalten und Darstellungen geht, rückt bei der kognitiven Dimension eine wissensbasierte Distanz zum Medieninhalt in den Mittelpunkt. Die kognitive Dimension beinhaltet zwei Aspekte: das Wissen über Medien und das Wissen über Welt.

Der erste Aspekt betrifft das Wissen über mediale Vermittlungsbedingungen, z. B. über den Kommunikator (Regisseur, Journalist, Produzent/in etc.), über Genres sowie über spezifische mediale Gestaltungs- und Inszenierungsweisen. Der Text wird in einen be-

stimmten Rahmen (z.B. Genre) eingeordnet und kann dann kritisch bewertet werden. Der Rahmenrand<sup>41</sup> weist dem vermittelten Ereignis einen bestimmten Status zu. Diese Zuweisung geschieht zum einen durch den Kommunikator, z. B. dem Journalisten, der sich eine Aussage für seinen Text ausdenkt. Darüber hinaus wird der Rahmenrand auch durch spezifische Darstellungsmittel und Genres festgelegt. Auch das Mediensystem spielt hier eine Rolle, das beispielsweise in Form von rechtlichen, wirtschaftlichen und politischen Aspekten Einfluss auf die mediale Kommunikation nimmt. Medienbildung bedeutet demnach, Kenntnisse über mediale Vermittlungsformen und ihrer gesellschaftlichen Funktion (z. B. über den Zusammenhang von Politik und Medien) zu fördern, um so eine kritische Reflexion von Medientexten vornehmen zu können (vgl. Pietraß 2006: 92-99, 124-128).<sup>42</sup>

Zweitens gehört zur kognitiven Dimension neben der Medienkunde auch ein Wissen über die in den Medien vermittelten Ereignisse, das Rahmeninnere. Manuela Pietraß (2006:128) beschreibt diesen Aspekt als ein „Weltwissen“ und als ein „wissenschaftliches Wissen“. In dieser inneren Schicht des Medientextes nimmt beispielsweise der Autor eines Textes inhaltliche Selektionen vor, die die Rezipienten letztendlich nur aufgrund von Vorwissen oder aufgrund von eigenen Erfahrungen erkennen können. Der/die Rezipient/in soll also über eigene Wissensbestände verfügen bzw. sich diese beschaffen können, anhand derer er/sie die Richtigkeit des Textes überprüfen kann. So nehmen Rezipienten beispielsweise Unstimmigkeiten nur dann wahr, wenn eigene Erfahrungen von den medial vermittelten Inhalten stark abweichen (vgl. Pietraß 2006: 128-133).

Der „klassische“ Begriff der Medienkompetenz deckt diese zweite Unterdimension, die kognitive Dimension nicht ab, da er nur medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten anbietet. Inhaltliche „Fehler“ oder Mängel sind durch Medienkompetenz allein nur schwer aufzuspüren. Das Wissen über Gegenstände und Welt ist daher eine der wichtigsten Voraussetzung für den Umgang mit Medien.

### **Die moralische Dimension**

Für die moralische Dimension spielen Normen eine wichtige Rolle. Dabei handelt es sich zum einen um direkt in Medientexten vermittelte Normen, die die Rezipienten aneignen oder in einer Gruppe aushandeln. Zum anderen handelt es sich um die moralische Haltung,

---

<sup>41</sup> In Anlehnung an den rahmenanalytischen Ansatz von Erving Goffman (1993).

<sup>42</sup> Hier findet sich vor allem der „klassische“ Bereich der Medienkunde wieder, der in ähnlicher Form in den meisten Medienkompetenzmodellen auftaucht (vgl. z. B. Baacke 1996).

die bei der Rezeption gegenüber einem Text eingenommen wird. Eine wichtige Voraussetzung für eine moralische Haltung ist die Herstellung eines Bezugs zur eigenen Lebenswelt. Nur dann kann medialen Ereignissen und Protagonisten der gleiche Stellenwert zuerkannt werden, den sie auch in der eigenen Lebenswelt einnehmen würden. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden erläutert werden: Die Erfahrungen in der Medienrezeption sind für den/die Nutzer/in relativ unverbindlich: Der Rezipient kann den Medientext nach eigenem Belieben interpretieren und bewerten. Er kann also willkürlich einen Rahmen setzen ohne dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden. Eine Verbindlichkeit medialer Erfahrungen kann nur über die persönliche Haltung des Nutzers gegenüber den vermittelten Inhalten hergestellt werden (vgl. Pietraß 2006: 100-109, 133-135).

Eine moralische Dimension von Medienbildung realisiert sich nun darin, dass der Rezipient ein medial inszeniertes Ereignis so bewertet, als ob es nicht medienvermittelt wäre. Er soll also ein mediales Ereignis anhand von Kategorien bewerten, die auch in der Alltagswelt Gültigkeit besitzen. Die Unverbindlichkeit medialer Erfahrungen wird auf diese Weise in die Verbindlichkeit alltagsweltlichen Handelns geführt (vgl. Pietraß 2006: 100-109, 133-135). Geschieht dies nicht, so wird das medial vermittelte Ereignis gleichgültig, „zum bloßen Schein“, und der Rezipient kann es durch ein „Weg- oder Abschalten“ (Pietraß 2006, S. 105) wieder aus dem eigenen Bewusstsein verweisen. Manuela Pietraß nennt dieses Verhalten des Rezipienten ein „Sich-Verschließen“ (Pietraß 2006, S. 105) gegenüber jeglicher sozialen Partizipation. Das Öffentliche werde nicht als das Eigene erkannt und somit jede Verantwortung abgewiesen.

„Nur wer akzeptiert, dass Medienwirklichkeit eine Referenz zur Realität besitzt, kann die Festlegung sittlicher Normen bei der Medienvermittlung und Rezeption als ein Anliegen teilen. Er spricht dem Gegenstand eine Dignität zu, die er aus seinem Stellenwert in der Lebenswelt bezieht und dessen Öffentlichkeit die sittliche Diskussion begründet. Dort, wo sie dem Gegenstand nicht zugesprochen wird, verlieren sich Medienwirklichkeiten unter einer unterschiedlosen Oberfläche. Das moralische Handeln des Nutzers ist eines der inneren Verpflichtung gegenüber den Protagonisten in den Medien, das sich im Erleben der Medienerfahrung erfüllt – in einem Stellenwert, der ihrem lebensweltlichen Ordnungsplatz entspricht“ (Pietraß 2006, S. 109).

Es zeigt sich also, dass die moralische Dimension Empathie voraussetzt und damit ein Mitfühlen mit den medial dargestellten Ereignissen und Figuren erforderlich ist. Die moralische, kognitive und ästhetische Dimension zeigen hier Überschneidungen (vgl. Pietraß 2006: 100-109, 133-135).

Im Kontext einer politischen Bildung sind alle Dimensionen einer Medienbildung relevant. Meinungen und Urteile über medial vermittelte Informationen müssen hinsichtlich

ihrer Qualität (kognitive Dimension), der Art und Weise ihres Erlebens (ästhetische Dimension) und ihrem lebensweltlichen Stellenwert (moralische Dimension) überprüft werden. Vor allem die moralische Dimension macht aber auf politische Handlungskompetenzen aufmerksam: Die Unverbindlichkeit von Medienerfahrungen soll überwunden und ein Bezug zur Lebenswelt hergestellt werden. Eine Medienbildung realisiert sich dann in einer „Erweiterung des Bewusstseins gemeinsamer gesellschaftlicher Belange“ (Pietraß 2006: 137). Der Rezipient steht dabei vor der Aufgabe, zum einen die systemische Bedingtheit medialer Diskurse zu erkennen und kritisch zu betrachten. Dazu benötigt er ein Wissen über Medien und deren Konstruktionsbedingungen. Zum anderen muss er ein medial vermitteltes Ereignis auch hinsichtlich seiner inhaltlichen Dimension bewerten und es mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen. Gerade dieser lebensweltliche Bezug führt dazu, dass ein medial vermitteltes Ereignis oder Thema als verbindlich betrachtet wird und eine potenzielle Betroffenheit erzeugen kann. Dies kann wiederum in Meinungsbildungsprozesse oder sogar in ein aktives, politisches Handeln münden (vgl. Pietraß 2006: 137 ff.).

### **3.3.4 Zwischenfazit: Anschlussmöglichkeiten für eine politische Medienbildung**

Welche Gedanken und Sichtweisen der hier geschilderten Ansätze von Medienkompetenz und Medienbildung sind für das Konzept einer politischen Medienbildung von Bedeutung? Alle hier vorgestellten Medienkompetenz-Konzepte zielen im Prinzip auf eine Medienkompetenz als Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Lebenswelt ab. Daher sind sie mit einem lebensweltbezogenen Politikbegriff verknüpfbar.

Eine Medienkompetenz als soziale Handlungskompetenz (vgl. z. B. Mikos 1999b) oder als Subjektive Medientheorie (vgl. Stiehler 1999) beschreibt eine Medienkompetenz, die auf einem durch Erfahrungen erworbenem Wissen über Medien beruht. Zu diesem Wissen gehören nicht nur Kenntnisse über bestimmte Strukturen der Medien oder medialer Texte. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Medien je nach Wunsch oder Bedürfnis in alltägliche Handlungen mit einzubeziehen. Eine Medienkompetenz stellt damit eine lebensweltbezogene Kompetenz dar, welche die Grundlage und den Ausgangspunkt für eine politische Medienbildung liefert.

Die Konzepte einer Media Literacy und einer visuellen Kompetenz richten den Blick verstärkt auf die Sprache und Struktur von Texten sowie auf den zirkulären Prozess der Produktion und Rezeption als aktive Bedeutungskonstitution. Handlungsfähigkeit bedeutet hier, in diese Prozesse eingreifen zu können. Eine Media Literacy beinhaltet dann eine Art Fähigkeit zur Metakommunikation im Sinne einer kritischen Reflexion. Sie erfordert ein



kritisches „Lesen“ medialer Texte, aber auch die Fähigkeit, selbst Texte und Bedeutungen zu produzieren (vgl. Buckingham 2003: 38, Hipfl 2002: 46 f., Holzwarth 2008, Röhl 1998).

Eine Medienbildung geht über reine Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus und umfasst den reflexiven Welt- und Selbstbezug in einer medial vermittelten Welt. Manuela Pietraß (2006) beschreibt verschiedene Dimensionen von Medienbildung, anhand derer mediale Texte und Medienerfahrungen hinsichtlich ihres Bildungspotenzials untersucht werden können. Kennzeichen einer Bildung sind die Reflexion, die Fähigkeit zur Relativierung der Sichtweisen auf die Welt sowie die Erkenntnis, dass jeder die Welt selbst konstruiert, indem er sie auf eine bestimmte Art und Weise wahrnimmt und ordnet (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 21 ff., Marotzki 1990: 41 ff., 224 ff.). Das Subjekt kann also die Verknüpfung zwischen der eigenen Lebenswelt und der medial vermittelten sozialen und gegenständlichen Wirklichkeit reflektieren. Diese reflexive Haltung kann wiederum als Voraussetzung für subjektive Meinungs- und Identitätsbildungsprozesse und für ein aktives Handeln im sozialen Umfeld betrachtet werden. Eine so verstandene Medienbildung ist Teil einer politischen Bildung.

Die hier geschilderten Aspekte werden im Punkt 3.5 nochmals aufgegriffen und konkret im Hinblick auf das journalistische Projekt „Die Realität der Medien“ erörtert.

### **3.4 Empirische Studien zur Medienkompetenz Jugendlicher**

Die bisherigen Modelle und Konzepte stellen umfassende theoretische Begründungen und Beschreibungen von Medienkompetenz und Medienbildung dar. Ein Blick auf empirische Untersuchungen soll zeigen, auf welche Weise Medienkompetenz oder Medienbildung untersucht werden können und welche Ergebnisse diese Studien bereits vorweisen. Dabei beziehe ich mich weitgehend auf zwei Untersuchungen:

- Das Medienhandeln Jugendlicher (Treumann u. a. 2007): Die Medien- und Jugendforscher Klaus Peter Treumann, Uwe Sander, Dorothee Meister u. a. (2007) untersuchten anhand quantitativer und qualitativer Methoden das Medienhandeln und die Medienkompetenzen 12- bis 20-jähriger Jugendlicher.<sup>43</sup> Mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragten die Forscher/innen im Jahr 2001 mehr als 3.200 Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren und werteten die Daten über eine Hauptkomponentenanalyse quantitativ aus. Die qualitative Untersuchung im Jahr 2002 setzte sich aus 10 Gruppendiskussionen mit je 8 Jugendlichen sowie aus 40 Leitfadenterviews zusammen. Mithilfe dieser qualitativen Daten konnten die Ergebnisse

---

<sup>43</sup> Die zentralen Ziele dieser Studie waren die Ermittlung von Strukturen jugendlichen Medienhandelns und die Typisierung von Mediennutzern/innen.

inhaltlich konkretisiert und Einzelfälle hermeneutisch rekonstruiert werden vgl. Meister/Hagedorn/Sander 2005: 169, 173; Treumann u. a. 2005: 149 ff., 2007: 41 ff.).

- Die Lesekompetenz Jugendlicher (Deutsches PISA-Konsortium 2001): Die PISA-Studie ist eine international standardisierte Leistungsmessung der Fähigkeiten 15-jähriger Schüler/innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Die Studie wurde in insgesamt 32 Staaten durchgeführt. Die erste Erhebung aus dem Jahr 2000, die für diese Dissertation relevant ist, untersuchte schwerpunktmäßig die Lesekompetenz (Reading Literacy)<sup>44</sup>. In jedem Land wurden dazu zwischen 4500 und 10.000 15-jährige Schüler/innen befragt. Die Stichprobe in Deutschland aus dem Jahr 2000 umfasste 5.073 Schüler/innen, schwerpunktmäßig aus den Jahrgangsstufen 7 bis 10 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Aufgrund des Umfangs der Studien muss die Darstellung der Ergebnisse auf die Aspekte beschränkt werden, die im Hinblick auf das Projekt „Die Realität der Medien“ besonders relevant erscheinen. Besondere Aufmerksamkeit widmet dieses Kapitel daher den Teilbereichen: Wissen über Medien, Medienkritik, Textlesefähigkeiten sowie soziale und bildungsabhängige Faktoren einer Medienkompetenz.

### **3.4.1 Wissen über Medien**

Innerhalb medienpädagogischer und medienwissenschaftlicher Diskurse ist mittlerweile unstrittig, dass Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien gleichzeitig ein Wissen über diese erwerben. Dieses Wissen besteht sowohl aus Kenntnissen über mediale Gestaltungsmittel, Genremerkmale etc., als auch aus einem praktischen Wissen in Bezug auf das eigene lebensweltliche Handeln. Hierzu gehört beispielsweise das Wissen, wie man ein technisches Medium bedient oder welches Format in einer aktuellen Situation subjektive Bedürfnisse am besten erfüllt (vgl. Mikos 2005a). Ein Wissen über Medien wird als ein zentraler Bestandteil einer jeden Medienkompetenz und Medienbildung erachtet, da es die Basis für eine kritische und reflexive Haltung gegenüber Medien bildet.

Auch die Studie von Klaus Peter Treumann u. a. (2007) erhob das Wissen Jugendlicher über Medien. Dabei orientierten sich die Forscher/innen theoretisch an dem Bielefelder

---

<sup>44</sup> Weitere Erhebungen folgten im Dreijahreszyklus und fokussierten den mathematischen (2003) und den naturwissenschaftlichen Bereich (2006).

Medienkompetenz-Modell nach Baacke (1996)<sup>45</sup>. In Bezug auf ein Wissen über Medien wurden etwa verschiedene medienkundliche Bereiche in 27 Aufgaben abgefragt.<sup>46</sup> Solche Bereiche waren etwa Fragen nach Autoren, nach einem Wissen über Spezifika einzelner Medien (z. B. Was sind Mangas? Auf welchem Sender läuft GUTE ZEITEN, SCHLECHTE ZEITEN?) oder zu Strukturen des Mediensystems (z. B. Was ist ein Volontariat? Wie finanziert sich ein Privatsender?). Die Ergebnisse zeigten, dass das Wissen über Medien über alle jugendlichen Befragten hinweg einer durchschnittlichen Normalverteilung entsprach. Zwar beantworteten die Jugendlichen nicht alle Fragen richtig, es gab jedoch nur wenige, die gar nichts wussten. Rund 50% der Jugendlichen wiesen ein durchschnittliches Ergebnis zwischen 11 und 18 richtigen Antworten auf (vgl. Treumann u. a. 2005: 159-161, 2007: 163 f.).

Über die Hauptkomponentenanalyse kristallisierten sich auf dem Gebiet der informativen Medienkunde dann zwei Bereiche an Kenntnissen heraus: Komponente 1 – „(Literarisches) Bildungswissen“ – bezieht sich vor allem auf Fragen nach Buchautor/innen und weist einen starken Bezug zum Printmediensektor auf. Komponente 2 vereint in sich alle eher sachbezogenen Themen, wie technische Fragen und ein Wissen über einzelne Medien oder Medieninstitutionen. Das bedeutet, Jugendliche, die die Fragen zu den Strukturen des Mediensystems richtig beantworteten, lagen generell auch bei technischen Aufgabenstellungen richtig, zeigten aber etwa Wissenslücken in Bezug auf Buchautor/innen (vgl. Treumann u. a. 2005: 159-161; Treumann u. a. 2007: 165 ff.). Die Ergebnisse deuten also auf eine Differenzierung eines weitgehend auf Literatur bezogenen Wissens von einem eher praktisch-technischem Wissen hin. In Bezug auf verschiedene Mediennutzungstypen fand sich ein „Bildungswissen“ ausgeprägter in der Gruppe der „Bildungsorientierten“, zu der etwa viele Gymnasiasten zählten. Überdurchschnittliche Kenntnisse über das Mediensystem wies dagegen die Gruppe der „konsumorientierten“ Jugendlichen auf. Die Mitglieder dieser Gruppe waren über alle Schularten gleichmäßig verteilt, ihr Medienhandeln zeichnete sich durch ein starkes Unterhaltungsbedürfnis aus (vgl. Treumann u. a. 2007: 199 ff.).

Auch der Fernsehwissenschaftler Lothar Mikos (2004c: 154 ff.) hat Erkenntnisse darüber gesammelt, welches Wissen Jugendliche über Medien besitzen. Mikos analysierte die ju-

---

<sup>45</sup> D. Baacke beschreibt Medienkompetenz als analytische, reflexive und ethische Medienkritik, als informative und instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, als rezeptiv-anwendende und interaktive Mediennutzung sowie als innovative und kreative Mediengestaltung; siehe Kapitel 3.1.1 (vgl. Baacke 1996).

<sup>46</sup> Dargestellt werden hier die Ergebnisse einer „informativen Medienkunde“ nach Dieter Baacke (1996) (siehe Kap. 3.1.1).

gendliche Rezeption der Reality-TV-Show ICH BIN EIN STAR – HOLT MICH HIER RAUS! (RTL). Er fand dabei Unterschiede des Wissens in Abhängigkeit vom Bildungsniveau: So verfügten etwa formal höher gebildete Jugendliche (Gymnasiasten) über ein größeres abstraktes Wissen. Ihnen fehlten aber die entsprechenden praktischen Erfahrungen: Sie konnten zum Beispiel während der Rezeption bestimmte mediale Dramaturgien und Inszenierungsweisen des Formats teils nicht erkennen. Formal niedriger gebildete Jugendliche, also etwa Haupt- oder Berufsschüler/innen, besaßen dagegen wenig theoretisches, aber viel praktisches Wissen aus dem eigenen Medienkonsum. Sie waren dann aber oft nicht in der Lage, ihre eigenen medialen Erfahrungen gegenüber eine reflexive Haltung einzunehmen (vgl. Mikos 2004c, 2005a).

Die Ergebnisse aus Punkt 3.4.1 bestätigen, dass sich Jugendliche ein Wissen über Medien aneignen, das vermutlich eng mit dem jeweiligen Mediennutzungstyp und den eigenen Erfahrungen zusammenhängt. Das bedeutet, medienbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten werden entscheidend dadurch beeinflusst, wie oft und welche Medien im Alltag genutzt und auf welche Art und Weise mediale Texte angeeignet werden.

Kritik muss generell an einer quantitativen Erfassung medienkundlicher Kenntnisse geübt werden, etwa bei Treumann u. a. (2007): Die Auswahl der Wissensaspekte erscheint dort, trotz aufwändiger statistischer Itemüberprüfung, recht willkürlich über die verschiedenen Medienarten gestreut. Der Anspruch, ein Medienwissen umfassend empirisch abzufragen, ist allgemein nur schwer zu realisieren und unweigerlich mit Selektionen verbunden. Diese Selektionen beeinflussen die Ergebnisse aber entscheidend, indem sie Schwerpunkte setzen und Denkrichtungen vorgeben. Darüber hinaus können die Antworten quantitativer Untersuchungen nur wenige Hinweise auf ein praktisches Wissen, also darauf geben, wie dieses Wissen beim Handeln in Alltagssituationen eingesetzt wird und oder inwiefern es dort wichtig ist.

### **3.4.2 Medienkritik**

Gerade der Bereich der Medienkritik war im medienpädagogischen Konzept von „Die Realität der Medien“ besonders wichtig.

Diesen Bereich einer Medienkompetenz untersuchten Klaus Peter Treumann u. a. (2007) sowohl quantitativ als auch qualitativ.<sup>47</sup> Zur Erfassung einer analytischen Medienkritik

---

<sup>47</sup> Die Medienkritik als Komponente von Medienkompetenz wird in die drei Bereiche einer analytischen, reflexiven und kritischen Medienkritik ausdifferenziert (vgl. Baacke 1996, siehe Kap. 3.1.1).

beurteilten die Jugendlichen etwa den Wirklichkeitsgehalt von Nachrichtenmeldungen, z. B. Aussagen wie „Nachrichten zeigen, was wirklich in der Welt geschieht“ oder „Nachrichten sind häufig widersprüchlich“. Die Antworten der Jugendlichen zeigten, dass der Wirklichkeitsgehalt der Nachrichten generell sehr positiv bewertet wurde. Zum Beispiel bestätigten 80% der befragten Jugendlichen die These, dass Nachrichten die Wirklichkeit zeigen. Dennoch stimmten einige Jugendlichen auch kritischen Aussagen zu: 54% Der Befragten beurteilten Nachrichten beispielsweise als einseitig (vgl. Treumann u. a. 2007: 180 ff.).

Die Jugendlichen beurteilten sich in der Regel sehr selbstkritisch in Bezug auf ihre Fähigkeit, den Wahrheitsgehalt von Nachrichten einschätzen zu können: 66% der Befragten glaubten etwa, dass man nie absolut sicher sein könne, ob Nachrichten wahr oder falsch seien. Außerdem artikulierten die Jugendlichen im Rahmen einer ethischen Dimension ihre Meinung zur Darstellung von schrecklichen Bildern in den Nachrichten. Die Mehrheit der Jugendlichen stimmte der Aussage zu, dass schreckliche Bilder nicht zensiert werden sollten (ca. 80%). Sie waren der Meinung, dass jeder Zuschauer selbst über Sehen bzw. Nichtsehen entscheiden soll und sie glaubten, dass auf diese Weise schlimme Ereignisse bewusst gemacht werden können, da sie zeigen, was wirklich in der Welt passiert. Nur 20% der Jugendlichen waren der Auffassung, dass schreckliche Bilder in den Nachrichten generell verboten werden sollen (vgl. Treumann u. a. 2007: 188 ff.).

Diese Ergebnisse von Klaus Peter Treumann u. a. (2007) lassen sich weitgehend auch in der Untersuchung in dieser Arbeit bestätigen. Es muss jedoch auf ein allgemeines methodisches Problem im Kontext der Erhebung von Medienkritik aufmerksam gemacht werden: Die Antworten und Haltungen der Jugendlichen sind nämlich ohne den Hintergrund, in welchem Kontext sie geäußert wurden, nur schwer zu interpretieren. Dies wird anhand eines kurzen Beispiels aus dem Projekt „Die Realität der Medien“ deutlich: Die Schüler/innen diskutierten dort medienethische Fragestellungen beispielsweise zum Zeigen von toten oder kranken Menschen. In der Regel nahmen die Schüler/innen in den Diskussionen eine moralische Sichtweise ein, die das Zeigen von grenzwertigen Abbildungen verurteilt. Als die Schüler/innen in späteren Gruppenarbeiten jedoch selbst Storyboards zeichneten, „kippte“ diese moralische Haltung häufig um: Die Schüler/innen setzten darin dann teils schockierende Bilder ein, um eine abschreckende Botschaft an potentielle Zuschauer zu vermitteln. Die reflexive Haltung veränderte sich also in Abhängigkeit vom sozialen Kontext, von der aktuellen Situation und von dem medialen Bezugsrahmen (siehe Ergebnisse Kap. 6.3). Ohne die Kenntnis dieser Kontextfaktoren ist eine Deutung, inwiefern bestimmte Antworten eine Medienkompetenz abbilden, also nur schwer möglich.

Klaus Peter Treumann u. a. (2007: 191) stellten in ihrer Untersuchung selbst fest, dass gerade die Dimension der Medienkritik nur unzureichend mit quantitativen Methoden erschlossen werden kann. Sie führten darum zusätzlich Gruppendiskussionen mit Jugendlichen unterschiedlicher Altersstufen und Bildungsniveaus durch und werteten diese hinsichtlich der Fähigkeiten zur Medienanalyse, Medienreflexion, und Medienkritik qualitativ aus. In diesen Diskussionen standen die Ereignisse des 11. Septembers 2001 und die mediale Berichterstattung darüber im Mittelpunkt (vgl. Meister/Hagedorn/Sander 2005: 169, Treumann u. a. 2007: 645 ff.). Welche medienkritischen Muster zeigten sich in diesen Diskussionen?

Jugendliche fordern, laut Klaus Peter Treumann u. a. (2007) von den Medien eine Erklärung und Deutung des Weltgeschehens. Im Falle der Berichterstattung um den 11. September 2001 gelang dies nach Ansicht der Autoren den Medien jedoch nicht: Die Jugendlichen sahen sich stattdessen einer ununterbrochenen Wort- und Bilderflut ausgesetzt sowie divergierenden Berichten, die ihnen keine Klarheit brachten und stattdessen Angst erzeugten. In den Fällen in denen die Medien die Interessen der Jugendlichen nicht bedienen konnten, reagierten sie mit Kritik und einem Rückzug (vgl. Treumann u. a. 2007: 661).

Die Jugendlichen zeigten sich in den Diskussionen sehr kritisch: Sie unterstellten den Medien etwa „Profitgier“ und eine „Sensationslüsternheit“, die jedoch durchaus den „Geschmack“ eines Großteils des Publikums treffe. Sich selbst schlossen die Schüler/innen von diesem als negativ bewerteten Zuschauerkreis aus. Solche medienkritischen Äußerungen bezogen sich vor allem auf Beispiele privater Fernsehsender. Hier zeigt sich ein Widerspruch, denn diese Programme zählen gleichzeitig zu den Lieblingsprogrammen der Jugendlichen, wie andere Studien aufgezeigt haben (siehe Kap. 2.2.2). Klaus Peter Treumann u. a. (2007: 661) deuten diesen Umstand in ihren Ergebnissen so:

„Diese Äußerungen lassen sich dahingehend interpretieren, dass Jugendliche durchaus die analytische Fähigkeit besitzen, Interessen und Motive der Medien zu erkennen und sich dabei auf die Programme und Sender beziehen, die sie in der Regel selber nutzen. Daraus leiten sie allerdings keine Konsequenzen für ihr eigenes Medien-Handeln ab. Interesse an sensationsbetonten und emotionalen Darstellungen unterstellen sie ‚den Anderen‘“ (Treumann u. a. 2007: 661).

Medienkritische Fähigkeiten waren also durchaus vorhanden, besaßen aber eher einen analytischen Charakter und wirkten sich nicht auf das eigene, selbstreflexive und praktische Medienhandeln aus. Den Widerspruch zwischen eigenen Programmvorlieben und einer Kritik an denselben Programmen versuchten die untersuchten Jugendlichen etwa dadurch zu umgehen, dass sie zwischen einer sensationsorientierten und einer emotionalisierenden Berichterstattung differenzierten. Eine emotionalisierte Berichterstattung galt bei den Ju-

gendlichen als erwünscht, da sie dazu beitrage, das Interesse und Verständnis bei Zuschauer/innen zu wecken. Eine sensationsorientierte Darstellung, die beispielsweise Tote und Verletzte zeigt, um die „Schaulust“ des Publikums zu befriedigen, wurde dagegen abgelehnt (vgl. Treumann u. a. 2007: 661).

Die Fähigkeit, die Prozesse der Entstehung von medialen Inhalten generell kritisch zu hinterfragen, zeigten in der Studie nur ältere und formal höher gebildete Jugendliche<sup>48</sup>. Sie konnten beispielsweise Formen politischer Instrumentalisierung und eine Interessengebundenheit der Medien erkennen: Ihnen war beispielsweise bewusst, dass Medien ihre Inhalte nach bestimmten Kriterien selektierten oder dass das jeweilige politische System auf Medien Einfluss nimmt. Ein fundiertes Medienwissen über die Struktur des Mediensystems tauchte jedoch in den Diskussionen nicht auf. So äußerten die Jugendlichen etwa keine Zweifel daran, dass die Medien wahrheitsgemäß über ein Ereignis berichteten. Vor allem die Fernsehbilder zeugten ihrer Meinung nach von der Glaubwürdigkeit der Berichterstattung, da sie ja das zeigen würden, was wirklich passiert sei. Die Jugendlichen gingen davon aus, dass im Falle einer unwahren Berichterstattung den Medien Sanktionen von nicht näher konkretisierbaren Organen drohen würden.

Die hier geäußerte weitgehende Kritiklosigkeit gegenüber dem Wirklichkeitsgehalt medialer Darstellungen resultiere, laut Treumann u. a. (2007) aus einem Ohnmachtsgefühl der Jugendlichen gegenüber dem Mediensystem.

„Insgesamt ist es für die Jugendlichen offenbar einfacher und unkomplizierter, den Medien zu vertrauen als ihnen grundsätzlich skeptisch und misstrauisch gegenüberzustehen. Zwar wissen sie nicht genau, was hinter den Kulissen der Fernsehsender und Zeitungsverlage geschieht; das Mediensystem kritisch zu hinterfragen, ist ihres Erachtens aber wenig sinnvoll, da man letztlich ja keine Handlungs- und Einflussmöglichkeiten hat“ (Treumann u. a. 2007: 654).

Die Jugendlichen zeigten also tendenziell die Haltung eines pragmatischen „Zweck-Vertrauens“, was heißt, sie glaubten, dass die Medien die Wahrheit zeigen würden (vgl. Treumann u. a. 2007: 661). Klaus Peter Treumann u. a. (2007: 662 ff.) schlussfolgern, dass das gesamte Medienhandeln und die daraus resultierenden medienkritischen Fähigkeiten der befragten Jugendlichen in konkrete Weltdeutungen eingebettet sind, die von bildungs- bzw. milieuspezifischen Dispositionen beeinflusst werden.

„In Auseinandersetzung mit außergewöhnlichen oder irritierenden Ereignissen (in diesem Fall die Berichterstattung über den 11. September 2001, A. d. A.) greifen die Jugendlichen ... auf ihr

---

<sup>48</sup> Mit einer „formal höheren Bildung“ sind in dieser Studie etwa Gymnasiasten gemeint. Eine „formal niedrigere Bildung“ sind beispielsweise Haupt- und Berufsschüler/innen.

vorhandenes Erfahrungs- und Deutungswissen zurück. Das (kritische) Wissen Jugendlicher um die Abläufe und Strukturlogiken eines Mediensystems, das in gewisser Weise die *Paradoxien* moderner Gesellschaften selbst reproduziert, speist sich also aus den lebensweltlich generierten Orientierungs- und Deutungsrahmungen und bedingt gleichsam die fallspezifische Ausprägung von Fähigkeiten im kritischen Umgang mit Medien. Medienkritik kann demzufolge nicht per se als erwartbare Festlegung an den Fall herangetragen werden, sondern muss sich *aus dem Fall selbst*, also vor dem Hintergrund der spezifisch generierten kollektiven Orientierungs- und Deutungsrahmungen Jugendlicher, herleiten lassen“ (Treumann u. a. 2007: 668 f.).

Die medienkritische Haltung der befragten Jugendlichen äußerte sich vor allem im Bedauern, dass Medien keine eindeutigen Bewertungen und Gründe für den Anschlag am 11. September lieferten. Aufgrund ihres Bildungsstandes gelang es den meisten Jugendlichen nicht, eigenständig die Hintergründe des Vorfalls zu analysieren oder die mediale Berichterstattung kritisch zu hinterfragen. Den Jugendlichen blieb daher nur der Rückzug von den medialen Darstellungen (vgl. Treumann u. a. 2007: 668 f.).

Als Fazit wird deutlich: Die hier dargestellte qualitative Herangehensweise zeigt, wie wichtig, bei einer empirischen Untersuchung von Medienkompetenz die Einbeziehung des sozialen und kulturellen Kontextes des Medienhandelns ist. Die medienkritische Beurteilung medialer Inhalte oder Programme stellt eine Form der subjektiven Bedeutungszuschreibung in einer aktuellen sozialen Handlungssituation dar. Diese Beurteilung ist im Prinzip nicht ohne den Kontext ihrer Entstehung (z. B. während und nach der Rezeption) und nicht ohne den ihrer Artikulation umfassend rekonstruierbar.

### **3.4.3 Lesefähigkeiten und die Bedeutung sozialer Kontexte**

In der PISA-Studie wurde eine Lesekompetenz erhoben, die von einem erweiterten Textverständnis ausging. Der in der Untersuchung verwendete Lesebegriff bezog sich also nicht nur auf schriftsprachliche Texte, sondern integrierte auch nichtkontinuierliche Elemente, beispielsweise Bilder, Tabellen oder Grafiken. PISA arbeitete also mit einem teilweise erweiterten Textverständnis, das auch visuelle Aspekte in schriftsprachlichen Texten berücksichtigte. Des Weiteren wurde eine „Lesekompetenz“ als aktive Auseinandersetzung mit Texten definiert, als Re-Konstruktion der Textbedeutung und nicht als passive Rezeption. Beim Lesen verknüpft der Leser demnach die Aussagen des Textes mit dem Vor-, Welt-



und Sprachwissen und generiert auf diese Weise Bedeutungen (vgl. Artelt u. a. 2001: 70 f.).<sup>49</sup>

Diese Vorstellungen vom Lesen und von Lesekompetenzen decken sich also mit den theoretischen Überlegungen zur Media Literacy (Kap. 3.3.1). Die Ergebnisse der Untersuchung können darum Hinweise auf eine Lesekompetenz als Bestandteil einer Medienkompetenz liefern. Interessant sind auch die Erkenntnisse über die Abhängigkeit von Lesekompetenzen von der sozialen Herkunft und vom Bildungsniveau.

Lesekompetenz wurde im Rahmen der PISA-Studie in drei Subskalen ausdifferenziert:<sup>50</sup>

- Informationen ermitteln (v. a. Analysefähigkeiten)
- Textbezogenes Interpretieren (Entwicklung eines allgemeinen Verständnisses eines Textes, z. B. Interpretation von Autorintentionen)
- Reflektieren und Bewerten (z. B. Verknüpfungen zwischen Text und eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen, Überprüfung der Gültigkeit von Textinhalten vor dem Hintergrund von Weltwissen).

(vgl. Artelt u. a. 2001: 83 f.)

Um eine möglichst große inhaltliche Vielfalt zu erreichen, verwendete der PISA-Test unterschiedliche Texte. Dazu gehörten zum Beispiel Texte, die für den privaten Gebrauch geschrieben wurden (z. B. Romane), Texte in öffentlichen Kontexten (z. B. Dokumente) oder bildungsbezogene Texte (z. B. Schulbücher). Den befragten Schülern begegneten im Test also nicht nur literarische, sondern auch informative und journalistische Texte.

Die Ergebnisse aus den Erhebungen wurden für jede Subskala verschiedenen Kompetenzstufen des Lesens von I bis V zugeordnet. Die höchste Kompetenzstufe war die V. Schüler/innen dieser Stufe wurden als „sehr gute Leser/innen“ definiert. Sie konnten etwa einen Text kritisch bewerten oder durch Zuhilfenahme von speziellem Wissen Hypothesen entwickeln. Das von PISA als Mindeststandard definierte Leistungsniveau war die Kompetenzstufe II. Zur Kompetenzstufe II gehört beispielsweise das Erfassen der Bedeutung eines

---

<sup>49</sup> Die PISA-Studie beruft sich auf einen Bildungsbegriff im Kontext einer Literacy. Die Untersuchungen erfassten demnach nicht, ob Schülerinnen und Schüler bestimmte Wissensbestände erworben haben. Mit der Erhebung sollte vielmehr untersucht werden, inwieweit die Jugendlichen in der Lage waren, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in realistischen Situationen anzuwenden und zur Bewältigung von Alltagsproblemen zu nutzen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001).

<sup>50</sup> Operationalisiert und gemessen wurde Lesekompetenz zum einen für den Bereich des verstehenden Umgangs mit Texten und zum anderen – in einem nationalen Ergänzungstest – als Lernen aus Texten (z. B. Behalten und Wiederabrufen von Textinhalten) (vgl. Artelt u. a. 2001: 70 ff., Schaffner/Schiefele/Schneider 2004: 197 ff.). Die Arbeit beschränkt sich im Folgenden auf die Darstellung der Ergebnisse zum Verstehen von Texten.

Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen oder die Verknüpfung eines Textes mit persönlichen Erfahrungen (vgl. Artelt u. a. 2001: 70 ff.).

Im Vergleich mit den anderen Staaten erreichte Deutschland in der Pisa-Studie im Jahr 2000 auf dem Gebiet der Lesekompetenz der Schüler/innen nicht einmal den Durchschnittswert (500 Punkte = Mittelwert), lag mit 484 Punkten jedoch knapp darunter.<sup>51</sup> Im Rahmen der Studien von 2003 und 2006 verbesserten sich die Leseleistungen etwas, dennoch liegt Deutschland auf einer mittleren Position (vgl. Artelt u. a. 2001, Prenzel u. a. 2006, 2008). Nur 9% der deutschen Jugendlichen konnten die Aufgaben der höchsten Kompetenzstufe V lösen. Die besten Leser/innen waren dabei stets an den Gymnasien zu finden.

Die Verteilung in Deutschland wies insgesamt auf eine breite Streuung der Leistungen hin: Die Unterschiede zwischen den starken und sehr schwachen Leser/innen waren sehr groß und traten deutlicher hervor als in anderen Staaten. In Deutschland gab es im internationalen Vergleich viele Leser/innen, die sehr schwache Leistungen im Lesen erzielten. Rund 10% der deutschen Schüler/innen schafften es demnach nicht, die Anforderungen der Kompetenzstufe I des Lesens zu erfüllen, die beispielsweise darin bestand, den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen. Kompetenzstufe II, die als Mindeststandard festgelegt wurde, erreichte beinahe ein Viertel der befragten Jugendlichen nicht (22,5%). Das bedeutet, diese Schüler/innen beherrschten nur rudimentäre Lesefähigkeiten, konnten beispielsweise lediglich leichte Texte verstehen oder nur deutlich hervorgehobene Informationen herausziehen (vgl. Baumert/Schümer 2001: 400).

Die deutschen Schüler/innen wiesen vor allem im Bereich des Reflektierens und Bewertens sowie hinsichtlich der Nutzung von Sach- und Gebrauchstexten Schwachstellen auf. Schwachen Lesern und Leserinnen fiel es anscheinend schwer, zwischen ihrem Alltag und den Infos in einem Text einen Bezug herzustellen. Ihnen fehlte damit eine Grundqualifikation, die in unserer Gesellschaft für die schulische und berufliche Ausbildung sowie für ein selbstständiges Lernen dringend gefragt ist (vgl. Artelt u. a. 2001: 89).

Wie können die schwachen Leser/innen der PISA-Studie genauer beschrieben werden? Diese Gruppe setzte sich vorwiegend aus Haupt- und Sonderschüler/innen zusammen. Jungen waren häufig schlechtere Leser als Mädchen. Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichten die Kompetenzstufe II nicht, darunter auch solche Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden. In der potenziellen Risiko-

---

<sup>51</sup> Die Spitzenplätze nahmen Länder wie Finnland, Kanada und Neuseeland ein.

Gruppe fanden sich häufiger Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten, beispielsweise aus Arbeiterfamilien. Die PISA-Ergebnisse deuten darauf hin, dass es der Schule anscheinend nicht gelingt, die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden anzugleichen. Der Zusammenhang zwischen den Leseleistungen der befragten Jugendlichen und deren familiären Lebensverhältnissen war in Deutschland im Vergleich mit anderen Ländern besonders deutlich (vgl. Artelt u. a. 2001; Hurrelmann B. 2004: 37 ff.; Stanat/Schneider 2004: 243 ff.).

Aus einer medienpädagogischen Perspektive heraus erschrecken gerade diese Ergebnisse der „Risikoschüler“, denn zweifellos stellt das Beherrschen der Sprache eine der wichtigsten Basiskompetenzen dar, auf der viele weitere Fähigkeiten aufbauen. Jungen, Schüler/innen mit einer niedrigeren sozialen Herkunft, Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Hauptschüler/innen verfügen demnach nur über geringe Lesekompetenzen, welche vor allem von der sozialen Herkunft und der eigenen Bildungszugehörigkeit mit beeinflusst werden.

Die PISA-Studie führt zu weiteren Schlussfolgerungen, die Ben Bachmair (2007c) anstellt: Sprache als kulturelle Praxis genießt in unserer Gesellschaft und vor allem in den Bildungsinstitutionen einen hohen Stellenwert, der auf andere Ausdrucksformen ausgedehnt werden sollte, wie dies in Ansätzen auch schon PISA selbst forderte. Ben Bachmair interpretiert die gefundenen Risikofaktoren als „hausgemachtes Schulproblem“ (Bachmair 2007c: 34) und plädiert für eine Öffnung der Schule und des Deutschunterrichts für multimediale Texte:

„Die Ursache für Defizite in der Lesekompetenz ist ... nicht nur die Konsum- und Mediensituation der heutigen Kindergeneration. Es geht auch um die Frage, wie institutionalisierte Bildung mit den diversen Alltagskulturen in einer auf Individualisierung setzenden Gesellschaft korrespondiert. *Woraus und was* Menschen lesen, macht die *feinen Unterschiede* dafür aus, ist es doch verantwortlich dafür, wie nahe sie an das Lesen als eine Schlüsselkompetenz mit sozialer Prägekraft herankommen. (...) PISA hat mit der Operationalisierung von Lesekompetenz der Schule auch dringend nahegelegt, diskontinuierliche Texte didaktisch ernst zu nehmen und in den Lesekatalog der Schule aufzunehmen. Damit gelangen auch andere *Trägermedien* als die des gedruckten Textes in den didaktischen Horizont“ (Bachmair 2007c: 34).

Ben Bachmair fordert also, verschiedene mediale Texte (Fernsehen, Internet etc.) in eine Förderung von Lesekompetenz mit einzubeziehen, um auf diese Weise Zugang zu den Alltagsmedienkompetenzen und medienrelevanten Handlungsmustern von Jugendlichen aus niedrigen sozialen Milieus zu erhalten. Denn Lesekompetenz, wie allgemein die Medienkompetenz, ist in bestimmte Handlungsmuster eingebettet. Ein Defizit der PISA-Studie ist,

dass sie zwar verschiedene Variablen der Leseleistung und Entwicklung von Lesekompetenz gemessen hat, jedoch nicht die allgemeinen Handlungsmuster der Textaneignung und der Entwicklung von Lesekompetenz erfassen konnte. Es sind die Muster von Literalität in Hinblick auf schulisches Lernen verwendet worden. Unberücksichtigt ist eine Literalität geblieben, die im Rahmen von medial geprägten Handlungsmustern entsteht und außerhalb des schulischen Kontextes existiert. Außen vor sind damit auch solche Kompetenzen geblieben, die sich Jugendliche selbsttätig aneignen, die ihnen aber in der bildungsbürgerlichen Institution der Schule nichts nützen (vgl. Bachmair 2002: 21).

Interessant wäre eine weiterführende Fragestellung, wie ausgeprägt sich die Dimension des „Verstehens von Texten“ im Hinblick auf die Informationsgewinnung oder die Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt bei multimedialen Texten zeigen würde. Im Sinne eines erweiterten Textverständnisses könnten auch andere mediale Texte für die Überprüfung von Lesekompetenz herangezogen werden, die über die schriftsprachlichen Kompetenzen hinausgehen. Gerade bei den so genannten „Risikogruppen“ wie etwa Hauptschülern und Hauptschülerinnen, Jugendlichen mit Migrationshintergrund etc. wäre die Frage nach der „Lesekompetenz“ im Sinne eines erweiterten Textverständnisses besonders interessant: Eventuell weisen diese Gruppen Stärken in anderen Bereichen einer „Lesekompetenz“, z. B. im visuellen Bereich, auf. Im Projekt „Die Realität der Medien“ wurden einzelne Aspekte einer „Lesekompetenz“, etwa in Bezug auf journalistische Print- und TV-Formate, thematisiert. Die Ergebnisse der Untersuchung können also zur Beantwortung zu der hier gestellten Frage ein Stück weit beitragen (siehe Ergebnisse Kap. 6).

#### **3.4.4 Zwischenfazit: Empirische Erhebungen von Medienkompetenz**

Jugendliche erwerben durch das alltägliche Medienhandeln eine Medienkompetenz. Die Ergebnisse aktueller Studien weisen darauf hin, dass die selbst erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten jedoch noch ausbaufähig sind. Dies trifft etwa auf kritisch-reflexive Fähigkeiten, auf ein Hintergrundwissen über mediale Produktionen und auf den Bereich der „Lesefähigkeiten“ von Texten zu. Heranwachsende eignen sich also ein umfangreiches Wissen an, ihnen fehlen aber meist die Kenntnisse und Fähigkeiten, diese einzuordnen und zu bewerten. Sie weisen ein Defizit im Bereich eines Orientierungswissens vor.

Was noch wichtiger ist: Die Ergebnisse decken vor allem große Unterschiede zwischen den Jugendlichen auf. Neben dem Alter und Geschlecht tragen das elterliche Bildungsniveau oder das soziale Milieu zur Entwicklung der Medienkompetenzen bei. Klaus Peter Treumann u. a. (2007: 662 ff.) schlussfolgern aus ihren Analysen etwa, dass das gesamte Medienhandeln und die daraus resultierenden Medienkompetenzen der befragten Jugendli-

chen in konkrete Weltdeutungen und soziale Kontexte eingebettet sind, die von bildungs- bzw. milieuspezifischen Dispositionen mit beeinflusst werden. Laut PISA finden sich die schwächeren Leser/innen häufiger unter den Hauptschülern und unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Artelt u. a. 2001), ebenso verfügt diese Gruppe häufiger über ein unterdurchschnittliches Wissen über Medien oder über geringer ausgeprägte kritisch-reflexive Fähigkeiten (vgl. Treumann u. a. 2007).

Auf den ersten Blick scheint es, als könne man die jugendlichen Mediennutzer in zwei Gruppen einteilen: In die Gruppe der „medienkompetenten Jugendlichen“ und die Gruppe derer, die nur über rudimentäre medienbezogene Kompetenzen verfügen. Das Medienhandeln und infolgedessen die Medienkompetenz der Jugendlichen differieren in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Milieu und Bildungsgrad. Dabei entsprechen das Medienhandeln und die Medienkompetenz der „Gebildeten“, also in der Regel der Gymnasiasten, dem Bildungsideal unserer Gesellschaft. Das Medienhandeln und die Medienkompetenz von Haupt- und Realschülern werden dagegen oft als defizitär wahrgenommen.

Klaus Peter Treumann u. a. (2007) sprechen davon, dass divergierende Medienkompetenzen zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilhabeformen und Partizipationschancen führen. Lothar Mikos schreibt, dass die Medienhandlungsmuster und Medienkompetenzen der Heranwachsenden aus sozial schwächeren Milieus, z. B. die Nutzung von Medien zur Unterhaltung und die Lesefähigkeit in Bezug auf Bilder, nicht entsprechend gewürdigt und auch nicht genauer hinsichtlich ihrer positiven Aspekte und Lernchancen untersucht werden (vgl. Mikos 2005a: 46 ff.).

Die allgemeine kontextuelle Abhängigkeit der Medienkompetenz von der Lebenswelt kann in den standardisierten Untersuchungen nicht angemessen berücksichtigt werden: Was in einer Situation als medienkompetentes Handeln bezeichnet wird, ist in einem anderen Rahmen wiederum unangemessen: Beispielsweise würde innerhalb einer Peergroup jemand nicht als kompetent bezeichnet werden, weil er die BILD-Zeitung kritisch bewertet, sondern möglicherweise, weil er über die aktuelle Titelschlagzeile bestens informiert ist und Gesprächsstoff bietet.

Gerade Bildungsprozesse, bei denen es nicht um den Erwerb bestimmter, vorgegebener Kenntnisse und Fähigkeiten geht, sondern um die Aushandlung von Bedeutungen in einer bestimmten Situation und in einer sozialen Gruppe, sind über standardisierte Untersuchungen nicht rekonstruierbar.

In den Studien finden sich außerdem methodische Schwierigkeiten bei der quantitativen Untersuchung einer Medienkompetenz: Eine quantitative wissenschaftliche Herangehensweise gibt über die Operationalisierung vor, was unter Begriffen wie „Medienkompetenz“,

„Lesekompetenz“ bzw. „kompetentes Medienhandeln“ verstanden werden soll. Damit gehen unweigerlich inhaltliche Selektionen und die Verkürzung eines umfassenden Konzepts von medienbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf diejenigen Inhalte einher, die im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses als allgemein anerkannte Definitionen von Medien-/Lesekompetenz gelten. „Alltägliche“ Medienkompetenzen, „Subjektive Medientheorien“, die „Lesekompetenz“ in Bezug auf Bilder oder die Kommunikations- und Handlungsmuster, in denen sich eine Medienkompetenz in konkreten Situationen äußert, kommen beispielsweise durch solche Fragebogenerhebungen und Interviews zu kurz.

### **3.5 Schlussfolgerungen: Ein Konzept politischer Medienbildung für ein journalistisches Projekt**

Für das journalistische Projekt „Die Realität der Medien“, wurde als übergeordnete Ziel-dimension eine politisch ausgerichtete Medienbildung definiert. Die einzelnen Bausteine dieses Konzepts wurden in Kap. 2 und 3 theoretisch erarbeitet und sollen an dieser Stelle nochmals zusammengefasst werden.

#### *Journalismus, Politik und Medienbildung*

Medien liefern uns Informationen über eine Wirklichkeit, die von Medienmachern selektiert und konstruiert ist. Neben Informationen liefert ein Journalismus gleichzeitig gesellschaftliche Deutungen von Ereignissen und Themen.<sup>52</sup> Vor dem Hintergrund dieser Deutungen entwickeln wir ein eigenes Bild von der Welt, konstruieren wir unsere Lebenswelt und unsere Persönlichkeit. Dieser Prozess kann dann als „Medienbildung“ bezeichnet werden, wenn es zu einer reflexiven Haltung kommt, wenn dem Subjekt also die mediale Konstruiertheit des eigenen Welt- und Selbstbildes bewusst wird und es sich damit kritisch auseinandersetzt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, Pietraß 2006).

Medien und Politik sind eng miteinander verbunden: Wir sind auf die mediale Vermittlung öffentlicher Ereignisse und gesellschaftlich relevanter Themen angewiesen: „Weil Medien Öffentlichkeit konstituieren, ist Medienkompetenz Voraussetzung für politische Bildung. So ist Medienpädagogik unmittelbar mit Politischer Bildung verknüpft“ (Pietraß 2006: 135). Verwendet man einen lebensweltbezogenen Politikbegriff, geht es dabei um das Aufzeigen eines Zusammenhangs zwischen Lebenswelt und Gesellschaft, zwischen mikro- und makrostrukturellen Prozessen (vgl. Buckingham 2000, auch Besand 2008: 20 ff.).

---

<sup>52</sup> Natürlich vermitteln auch andere mediale Texte Informationen und gesellschaftliche Deutungen, diese stehen aber nicht im Fokus dieser Arbeit.

Eine reflexive Auseinandersetzung mit journalistischen Texten und damit mit gesellschaftlichen Deutungen kann als eine politische Bildung und als eine Medienbildung bezeichnet werden. Die Reflexionen können Meinungsbildungs-, Positionierungs- und soziale Aushandlungsprozesse in Gang setzen, die für ein „Demokratie-Lernen“ und für die Entwicklung von Handlungs- und Partizipationskompetenzen von Relevanz sind (vgl. Buckingham 2000, Himmelmann 2004).

Schon unter Punkt 3.3.4 wurden die Anschlussstellen der verschiedenen Medienkompetenz- und Medienbildungs-Modelle für ein Konzept politischer Medienbildung aufgeführt. Im Anschluss an die Beschreibung einer Medienkompetenz als sozialer Handlungskompetenz (vgl. Mikos 1999b) oder als Subjektive Medientheorie (vgl. Stiehler 1999) kann eine politische Medienbildung etwa als eine soziale Handlungsfähigkeit dargestellt werden. Hierzu gehört das Bewusstsein darüber, wie die eigene Lebenswelt und das eigene Handeln mit den Belangen des sozialen Umfelds verknüpft sind. Eine Handlungsfähigkeit beinhaltet also nicht nur individuelle, sondern auch soziale und gesellschaftliche Aspekte. Brigitte Hipfl (1996: 33) beschreibt dies beispielsweise mit den Begriffen „Selbstbestimmung“ und „soziale Verantwortung“ beim Umgang mit Medien.

Eine solche Handlungsfähigkeit kann darüber hinaus als Teilhabe an medial geprägten Gesellschaften und Gemeinschaften verstanden werden (vgl. Klaus/Lünenborg 2004, Lünenborg 2005: 71). Individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftliche Identitäten werden in der gegenwärtigen Gesellschaft maßgeblich über Medien ausgebildet. Medien erweisen sich als zentrale kulturelle Artikulationsformen, die für die Konstitution einer gesellschaftlichen und kulturellen Identität von grundlegender Bedeutung sind. Medien liefern Deutungsentwürfe der gesellschaftlichen Wirklichkeit, „Erzählungen von der Welt“ (Lünenborg 2005: 219) und damit Angebote zur diskursiven Selbstverständigung. Medien sind Motor und Akteur zugleich, indem sie gesellschaftliche Entwicklungsprozesse mitgestalten, aber auch zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vermitteln.

Ein wesentlicher Bestandteil einer politischen Medienbildung ist damit die mediale Kompetenz der Nutzer/innen, journalistische Texte der Welt als Deutungen und Erzählungen ohne unbedingten Wahrheitsanspruch zu dekodieren (vgl. Lünenborg 2005: 219). Nach Brigitte Hipfl (2002) meint eine Medienkompetenz auch die Fähigkeit, in die Prozesse der Bedeutungskonstitution einzugreifen. Dazu gehört beispielsweise eine aktive Partizipation an den institutionalisierten Formen der Bedeutungsproduktion (vgl. Hipfl 2002: 47).

Manuela Pietraß (2005, 2006) richtet schließlich den Fokus auf die Erfahrungsmodi einer medial vermittelten Welt – das Wahrnehmen und Erleben, das Denken und Handeln – und gibt Hinweise für die Ansatzpunkte einer Medienerziehung. Sie formuliert Dimensionen

einer Medienbildung und weist explizit auf deren politische Implikationen hin, z. B. die moralische Haltung gegenüber medialen Darstellungen.

Empirische Untersuchungen zur Medienkompetenz haben außerdem deutlich gemacht haben, dass eine Medienbildung und Medienkompetenz nicht ohne ihren sozialen und kulturellen Kontext gedacht werden kann. Dazu gehört der Kontext, in welchem eine Medienkompetenz erworben wurde und welche spezifische Ausprägung sie dadurch erfahren hat (z. B. soziales Milieu, Bildungsniveau). Und es zählt dazu auch der Kontext, in welchem eine Medienkompetenz geäußert und erhoben wird. Das, was in einer sozialen Handlungssituation als kompetent gilt, z. B. in der Schule, hat eventuell keine Relevanz für die Freizeit und würde beispielsweise in der Gruppe der Gleichaltrigen nicht als Zeichen von Kompetenz gesehen werden. Im Rahmen einer Medienbildung ist es jedoch wichtig, die kontextgebundene Relevanz zu transformieren und die Bedeutung dieser Kompetenzen auch für andere Kontexte zu erkennen, also beispielsweise Zusammenhänge zu entdecken. Dazu muss ein reflexiver Bezug des Subjekts auf das eigene Lernen stattfinden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 21 ff., Marotzki 1990: 41 ff.).<sup>53</sup>

#### *Das Konzept einer politischen Medienbildung im Projekt „Die Realität der Medien“*

Für das journalistische Unterrichtsprojekt „Die Realität der Medien“ muss nun das Konzept einer politischen Medienbildung inhaltlich konkreter gefasst und ausformuliert werden. Die theoretischen Aspekte müssen für die Praxis und das Projekt anschlussfähig gemacht werden.

In dieser Arbeit wird eine politische Medienbildung zum einen als ein kritisches „Lesen“ medialer Texte, in welchen die soziale Welt vermittelt wird, gesehen. Den Rezipienten soll bewusst werden, dass er/sie selbst wie auch die Medien in gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind. Jede mediale Vermittlung von Welt und jede Deutung medialer Texte findet in einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext statt. Mithilfe eines Wissens über die Produktion medialer Texte oder über unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt kann der Rezipient befähigt werden, mediale Texte aus einer distanzierteren Sicht heraus zu interpretieren und zu beurteilen.

Zum anderen bedeutet eine politische Medienbildung auch die eigene Gestaltung medialer Texte und die Teilhabe an einer medialen Kultur. Über eine aktive Partizipation können mithilfe der Medien eigene Meinungen und Sichtweisen auf die Welt artikuliert werden.

---

<sup>53</sup> Weitere Überlegungen zum Konzept einer „medienorientierten politischen Bildung“, siehe Moser 2008: 47 ff.



Dazu ist ein Wissen über eine „mediale Sprache“ wichtig. Beide Aspekte einer politischen Medienbildung – das kritische „Lesen“ und die aktive Gestaltung – können in den Kontext einer politischen Bildung eingeordnet werden, insofern sie eine reflexive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (in medialen Texten vermittelt), eine Meinungsbildung und ein soziales Lernen bedeuten.

Im Projekt wurde eine politische Medienbildung umgesetzt, indem sich die Schüler/innen mit einer medial vermittelten Wirklichkeit in journalistischen Texten kritisch auseinandersetzen. In Anlehnung an Stuart Halls „Encoding/Decoding“-Modell (1980, 1999a) können diese Reflexionen differenziert werden in:

- Kritische Reflexivität in Bezug auf den Inhalt und dessen Bedeutung für den Rezipienten und für die Gesellschaft, d. h. das Reflektieren medialer Texte in Bezug auf die eigene, unmittelbare Lebenswelt sowie auf größere soziale Zusammenhänge (Seite des „Decodings“).
- Kritische Reflexivität in Bezug auf die Konstruktion von Bedeutung in medialen Texten. Im Projekt bedeutet das eine kritische Analyse der medialen Konstruktionsbedingungen von Medientexten oder des Mediensystems.<sup>54</sup> Vor dem Hintergrund dieses Wissens sollten die Schüler/innen selbst Bedeutungen konstruieren, indem sie einen eigenen medialen Entwurf gestalteten. Eine reflexive Haltung sollte sich also sowohl in Fähigkeiten des „Lesens“ als auch des „Schreibens“ medialer Texte äußern (Seite des „Encodings“).

Als Grundlage einer politischen Medienbildung galt das bereits vorhandene und im Alltag erworbene Wissen über Welt wie auch ein Wissen über die mediale Konstruktion von Welt (z. B. Wissen über Gestaltungsmittel, Inszenierungsstrategien, Genres ...).

Im folgenden Kapitel soll nun der Blick auf den Kontext gerichtet werden, in dem das Projekt stattfand, die Medienpädagogik im Lernumfeld der Schule.

---

<sup>54</sup> Hierunter fallen alle Aspekte der medialen Gestaltung und Produktion von Texten, wie journalistische Darstellungsformen, Gestaltungsmittel, Dramaturgien oder Produktionsabläufe.



## 4 Ansätze von Medienerziehung und Evaluationen

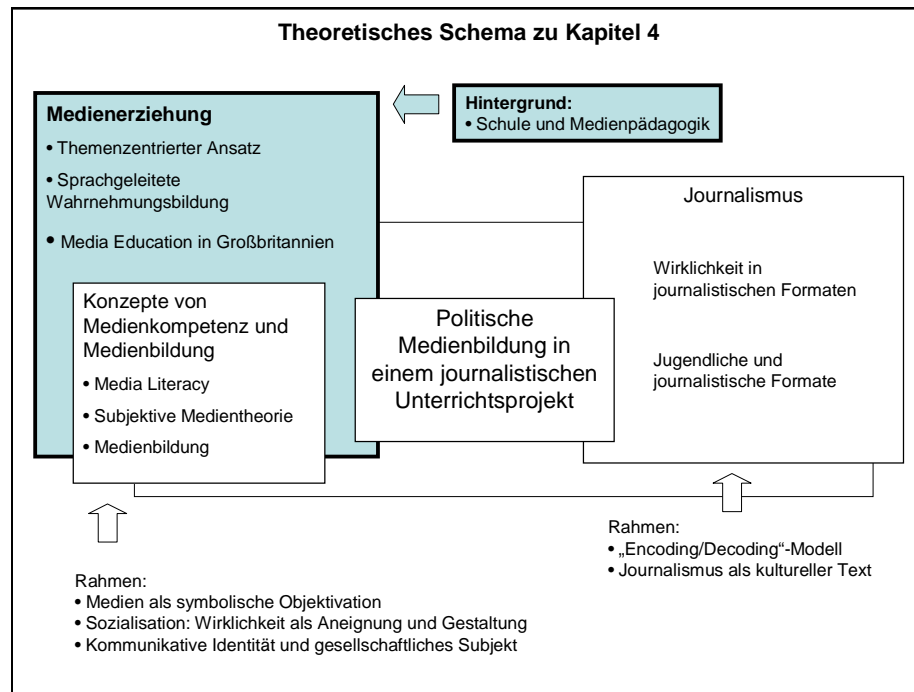


Abbildung 9: Theoretisches Schema zu Kapitel 4

„Die Realität der Medien“ war ein journalistisches Projekt, das in der Schule stattfand und sich auf medienpädagogische Ansätze stützte. Dieses Kapitel dient vor allem dazu, den medienpädagogischen Kontext des Projekts „Die Realität der Medien“ theoretisch zu verorten und Bezugspunkte für eine politische Medienbildung aufzuzeigen (siehe farblich hervorgehobener Textkasten, Abbildung 9). Die gegenwärtige Situation der Medienpädagogik in der Schule wird unter Punkt 4.1 in den Fokus der Betrachtung gerückt. Dann wird dargelegt, welche medienpädagogischen Ansätze für ein journalistisches Projekt und für eine politische Medienbildung Anknüpfungspunkte bieten. Ergebnisse aus Projektevaluierungen werden vorgestellt (siehe 4.2).

### 4.1 Hintergrund: Medienpädagogik in der Schule

In der Schule wird generell zwischen einer Mediendidaktik und einer Medienerziehung unterschieden. Die Mediendidaktik stellt sich die Frage nach der Methode, dem „Wie“ der Vermittlung von Wirklichkeit und dem „Wie“ der Verständigung untereinander. Medien werden dabei zuallererst als technische Hilfsmittel gesehen, durch deren Einsatz Lehr- und

Lernsituationen optimiert werden. Die Mediendidaktik greift dafür auf lernpsychologische Forschungen und Theorien über das Lehren und Lernen zurück.<sup>55</sup>

Medienerzieherische Ansätze rücken dagegen die Medien bzw. das Medienhandeln als Gegenstand und nicht als Hilfsmittel des Lernens in den Mittelpunkt. Sie berücksichtigen damit stärker den Umstand, dass die Menschen in mediengeprägten Alltagswelten aufwachsen und vor diesem Hintergrund Kenntnisse und Fähigkeiten, ein Bild von der Wirklichkeit und von ihrer eigenen Persönlichkeit entwickeln (vgl. Spanhel 2006, Tulodziecki/Herzig 2004).

Wie sieht die aktuelle Situation der Mediendidaktik und der Medienerziehung in der Schule aus?

#### **4.1.1 Die gegenwärtige Situation der schulischen Medienpädagogik**

Die Bedeutung der Medien für Erziehungs- und Bildungsprozesse hat die Schule theoretisch schon seit langem erkannt. Dementsprechend wurden Maßnahmen in die Wege geleitet: 1995 verabschiedete etwa die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einen Orientierungsrahmen für eine Medienerziehung in der Schule. Dort wurde die Relevanz der Beschäftigung mit Medien als übergreifende, integrative Bildungs- und Erziehungsaufgabe, und nicht nur als Lehrmittel zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen betont. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) sprach sich im selben Jahr für eine integrierte Medienerziehung aus und forderte die Einbeziehung und Thematisierung von Medien in allen Unterrichtsfächern (vgl. Spanhel 2005: 17, Tulodziecki 2000a). Diese Überlegungen führten zu Modellversuchen des BLK (z. B. Spanhel 1999b), zu veränderten Rahmenrichtlinien auf Länderebene und zu einer Integration medienpädagogischer Inhalte in die Curricula (vgl. Gaitzsch 2006: 37, Spanhel 2005: 17). Eine Medienbildung und damit die Bereiche der Mediendidaktik und Medienerziehung sind seitdem zu festen Bestandteilen der schulischen Lehrpläne geworden.

Zwei Jahre nach den 1995 geäußerten Forderungen einer integrativen Medienpädagogik stellte die Kultusministerkonferenz jedoch erneut einen Beschluss vor: „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 1997). Dieser Beschluss legte den Schulen eine Ausrichtung auf die „Neuen Medien“ nahe und wurde vor

---

<sup>55</sup> Heute beschäftigt sich die Mediendidaktik weitgehend mit „Neuen Medien“ wie Computer und Internet (z. B. Überlegungen zu computergestütztem Unterricht). Seit den 1990er Jahren sind konstruktivistische Vorstellungen des Lernens für die Mediendidaktik maßgebend (vgl. Barsch 2006: 95 f., Hüther 1997: 211 f., Tulodziecki/Herzig 2004: 156).

allem durch die Wirtschaft vorangetrieben. Er wurde in Form von zahlreichen Initiativen und Maßnahmen realisiert, infolgedessen beispielsweise die Schulen mit Computern und mit Internet ausgestattet (z. B. „Schulen ans Netz“) oder entsprechende Lernsoftware und Unterrichtskonzepte entwickelt wurden. Der Trend der einseitigen Berücksichtigung der „Neuen Medien“ in den schulischen Curricula und im Zusammenhang mit Fördermitteln setzt sich bis heute fort (vgl. Spanhel 2005: 17 f.).

Die Rahmenrichtlinien und Curricula fordern also sowohl eine Mediendidaktik als auch eine Medienerziehung, jedoch werden diese Forderungen in der Praxis nicht hinreichend umgesetzt. Hinzu kommt, dass medienerzieherische Inhalte durch die einseitige Schwerpunktsetzung auf eine rein technisch ausgerichtete Nutzung der „Neuen Medien“ vernachlässigt werden. Auch Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen weisen darauf hin, dass medienerzieherische Ziele nur selten in die Unterrichtspraxis Eingang finden (vgl. Barsch 2006: 128, Bofinger 2004, Spanhel 2005: 18, Tulodziecki 2000a: 145).

„Von einem fächerübergreifenden Ansatz ... der Medienerziehung ist wenig zu sehen. Dabei sind in den meisten Fächern Unterrichtsgelegenheiten denkbar, in denen man über die Funktion und Bedeutung neuer Medien, aber auch über die damit verbundenen Gefahren sprechen und damit zu einem ‚nachdenklicheren‘, überlegten Medienumgang anregen könnte“ (Bofinger 2004: 41).

Wo liegen die Ursachen für diese Situation? Der Erziehungswissenschaftler Dieter Spanhel (2005: 20), dessen fachliche Schwerpunkte u. a. in der schulischen Medienerziehung und der Lehrerbildung liegen, diagnostiziert, dass vor allem strukturelle Defizite für das bisherige Scheitern einer schulischen Medienpädagogik schuld seien. Spanhel bezieht sich auf die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, die keine geeigneten Bedingungen für innovative, medienpädagogische Projekte und Unterrichtsaktionen bereitstellen. Lehrer/innen setzen Medien beispielsweise nur selten in ihrem Unterricht ein, weder alte noch neue, und begründen dies mit einer unzureichenden Ausstattung oder mit einer nicht funktionierenden Technik. Handlungsorientierte und mediengestalterische Projekte, in denen beispielsweise Schüler/innen eigene Medienprodukte erstellen, finden weniger in schulischen und häufiger in außerschulischen Umgebungen statt (vgl. Sonnenschein 2004). Handlungsorientierte Medienprojekte bieten Lehrer/innen meist nur für eine kleine Anzahl Schüler/innen und in der Freizeit an (z. B. Video-AG, Schülerzeitung). Die Umsetzung medienpädagogischer Projekte im regulären Unterricht scheitert, neben den schon erwähnten Faktoren, außerdem an starren Schulstrukturen, zu großen Klassen, engmaschigen Lehrplänen und einem Mangel an Unterrichtsmaterialien (vgl. Blömeke 2002, 2003, Spanhel 1999a, 2005, Tulodziecki 2000a).

Für das Projekt „Die Realität der Medien“ waren sowohl die Mediendidaktik als auch die Medienerziehung wichtig. Mediendidaktische Überlegungen spielten vor allem für die Konzeption des Unterrichts und die entsprechenden Materialien eine Rolle. Diese wurden auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe Jugendlicher einer niedrigen Bildungszugehörigkeit sowie auf die strukturellen schulischen Bedingungen abgestimmt.

Das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation bezieht sich in erster Linie aber auf eine Medienerziehung. Nicht explizit der Einsatz der Materialien wurde untersucht, sondern die Momente einer politischen Medienbildung in einem journalistischen Unterrichtsprojekt. Die bisherigen Ausführungen führen zu dem Schluss, dass die Schule für eine Medienerziehung keine optimalen Bedingungen bereit hält und diesen Bereich nicht in gleichem Maße fördert wie die Mediendidaktik. Das medienerzieherische Konzept des Projekts musste diese Probleme berücksichtigen und seine Umsetzung an den Bedingungen des regulären Unterrichtsalltags ausrichten.

#### **4.1.2 Journalismus in der Schule**

Für die eigene Arbeit ist nun vor allem relevant, inwiefern ein journalistisches Arbeiten bzw. das Thema „Journalismus“ eine besondere Chance für eine Medienerziehung und für eine politische Medienbildung in der Schule ist, und wie es dementsprechend in den Curricula verankert und im Unterrichtsalltag umgesetzt werden kann.

#### **Journalistisches Arbeiten als Beitrag zur Vermittlung von Methodenkompetenz**

Der Journalist und Journalismus-Lehrer Walther von La Roche (2008) kennzeichnet ein journalistisches Arbeiten im Allgemeinen durch folgende Tätigkeiten: Recherchieren und Dokumentieren, Formulieren und Redigieren, Präsentieren, Organisieren und Planen (vgl. Roche 2008, Schult/Buchholz 2000). Diese journalistische Tätigkeiten können auch als grundlegende alltägliche Kompetenzen betrachtet werden: Im Grunde muss jeder von uns tagtäglich journalistisch tätig sein, wenn er nach bedeutenden Informationen recherchiert, nach bestimmten Kriterien Themen auswählt, diese in eine kommunikative Form bringt und Anderen präsentiert. Auch die Schule hat die Relevanz einzelner journalistischer Tätigkeiten und damit verbundene Fähigkeiten erkannt und als Ziele in ihre Lehrpläne integriert: Die schulischen Lehrpläne fordern etwa den Einsatz von Medien zur Recherche, das Erstellen von Zeitungsartikeln oder Grafiken, usw. Medien sollen also in ihrer Funktion als „Handwerkszeug“, als Mittel der effektiven Erschließung von Unterrichtsgegenständen erkannt und eingesetzt werden. Eine Art „journalistische Methodenkompetenz“ stellt eine häufig in Lehrplänen formulierte, übergeordnete und fachspezifische Unterrichts- und

Erziehungsaufgabe dar (vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997/1998<sup>56</sup>).

Journalistische Tätigkeiten können als Basiskompetenzen gesehen werden, die in einer mediatisierten Welt von großer Bedeutung sind und daher auch im Kontext der Schule vermittelt werden sollten. Der Erwerb von Fähigkeiten zur Ausübung „alltagsjournalistischer“ Tätigkeiten bzw. der Erwerb einer Methodenkompetenz gehört, laut Curricula, zu einer umfassenden Medienbildung und Medienkompetenz.

Kritik muss daran geäußert werden, dass sich die Lehrplanziele häufig nur auf solche methodischen Kompetenzen beschränken und nicht die Bedeutsamkeit der Medien bzw. des Journalismus im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten erkennen. Anja Besand (2008: 18) moniert, dass etwa auch im Rahmen einer politischen Bildung die Medien zum reinen mediendidaktischen Instrument und zum Hilfsmittel des Lernens degradiert werden:

So werden Medien ... lediglich als süßer Zuckerguss verstanden, in dem die bittere Pille Politik unsichtbar verpackt oder verborgen werden kann. Doch leider geht es hier unter der Oberfläche eines vielfach trivialen Medienverständnisses letztlich auch nur darum, institutionelles Faktenwissen über Politik ... zu vermitteln und nur selten darum, sich mit der medialen Darstellung und Konstruktion von Politik im komplexen gesellschaftlichen Kommunikationsprozess aktiv und kritisch auseinanderzusetzen (Besand 2008: 18).

### **Journalistische Unterrichtsthemen**

Der Journalismus bietet als eigenes Unterrichtsthema bzw. im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten vielfältige Möglichkeiten einer politischen Medienbildung: Zum einen können sich die Schüler/innen im Unterricht mit journalistischen Texten auseinandersetzen, die fachspezifische Informationen und gesellschaftliche Themen vermitteln. Die mediale Konstruktion von Wirklichkeit kann kritisch „überprüft“ werden. Andererseits bieten die Texte die Möglichkeit einer analytischen Untersuchung hinsichtlich ihrer Machart, der Bedingungen ihrer Produktion und Rezeption. Auf diese Weise erweitern die Schüler/innen medienspezifische Kenntnisse und analytisch-reflexive Fähigkeiten. Hinzu kommt, dass das Thema „Journalismus“ anhand von handlungsorientierten Methoden aufgearbeitet und somit auch aktive Partizipationsfähigkeiten gefördert werden können. Gerade journalisti-

---

<sup>56</sup> Da das Unterrichtsprojekt, das in dieser Arbeit untersucht wird, schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 7 und 8, in Haupt- und Gesamtschulzweigen mit der Möglichkeit des Realschulabschlusses sowie in den Bundesländern Bayern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, beschränke ich mich in meinen Darstellungen und Analysen exemplarisch auf diese Lehrpläne.

sche Tätigkeiten und Themen bedürfen nicht unbedingt eines großen Aufwands an technischer Ausstattung und an Vorkenntnissen der Lehrer/innen. So können Schüler/innen etwa mit einfachen Mitteln journalistische Tätigkeiten, wie das Recherchieren, Dokumentieren oder Interviewen, selbst ausführen.

In einigen Fachlehrplänen ist Journalismus als Unterrichtsthema explizit benannt: Vor allem in den Curricula des Faches Deutsch finden sich zahlreiche Anschlussstellen für ein journalistisches Arbeiten, die sich meist auf die Analyse von Printmedien und auf das Schreiben von Texten beziehen. Die Kunsterziehung rückt dagegen gestaltungsbezogene Aspekte medialer Texte und ein eigenes praktisches Handeln in den Mittelpunkt, z. B. das Drucken einer Zeitung, die Gestaltung von Nachrichten oder die Entwicklung eines Storyboards. In politischen Fächern wie Sozial- oder Gesellschaftskunde, aber auch vereinzelt in Religion oder Ethik, werden journalistische Unterrichtsinhalte angesprochen, die auf die Bedeutung der Medien für den Einzelnen und für die Gesellschaft eingehen (vgl. Besand 2008: 16 f.). Hier können insbesondere medienkritische Aspekte angesiedelt werden, wie etwa die Reflexion der politischen Aufgaben von Massenmedien oder die Bedeutung von Medien im eigenen Alltag (vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan Deutsch und Kunsterziehung 1997/1998).

Die exemplarische Sichtung von Lehrplänen hat insgesamt gezeigt, dass einige Fächer durchaus Anknüpfungspunkte für das Unterrichtsthema „Journalismus“ bieten und häufig sogar explizit fordern.

Welche journalistischen Unterrichtsinhalte setzen Lehrer/innen nun tatsächlich in die schulische Praxis um? Diese Frage ist nur schwer zu beantworten, da wissenschaftliche Studien für diesen Bereich fehlen. Es kann lediglich anhand vorfindbarer Unterrichtsmaterialien zu journalistischen Thematiken und anhand von Beschreibungen des Einzelfalls aus der Praxis auf einige Tendenzen hingewiesen werden. Offenbar sind in der Schule, vor allem in den Fächern Deutsch und Politik/Sozialkunde, eher reflexiv ausgerichtete Methoden der Analyse und eine Medienkritik sehr beliebt: So werden beispielsweise Verfilmungen mit den entsprechenden Literaturvorlagen verglichen, Zeitungsartikel rezensiert oder mediale Inszenierungen von Politik kritisch analysiert. Sind journalistische Formate der Unterrichtsgegenstand, so findet man größtenteils die Zeitung oder Fernsehsendungen vor, die den Anspruch vieler Lehrkräfte nach einem qualitativ hochwertigen und seriösen Journalismus erfüllen (z. B. Nachrichten, Dokus, Lehrfilme). Zur Analyse und Reflexion solcher Formate gibt es entsprechend viele Praxisberichte und Unterrichtsmaterialien (vgl. z. B. Haldenwang 2002, Hollein 2002, Mediaculture online 2009). Eher mit



Skepsis begegnet die Schule unterhaltungsorientierten Formaten, die selten im Unterricht eingesetzt und thematisiert werden (vgl. Besand 2008: 16 f.).

Die Lehrer/innen verlassen sich also scheinbar eher auf Materialien, Medien und Methoden, die im Sinne eines bildungsbürgerlichen Verständnisses von Schule und Lernen als bekannt und bewährt gelten. Darüber hinaus ist der analytisch-reflexive und kritische Zugang vermutlich durch die bereits erwähnten strukturellen Defizite der Schule mit bedingt: So ist die technische Ausstattung an Schulen meist rudimentär, die Technik selbst störanfällig und die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte mangelhaft. Die Lehrkräfte präferieren vermutlich – wenn sie überhaupt die Medien als Unterrichtsgegenstand wählen – eine Unterrichtskonzeption, die ihren herkömmlichen Methoden und den vorhandenen Schulstrukturen entgegenkommt.

### **4.1.3 Zusammenfassung**

Die aktuelle Situation der schulischen Medienpädagogik und auch konkret des Journalismus im Unterricht, können nicht als optimal bezeichnet werden. Vor allem strukturelle Defizite behindern eine Integration von Mediendidaktik und Medienerziehung in den Unterricht. Die Durchsicht der Lehrpläne hat gezeigt, dass zwar einige Fächer Anknüpfungspunkte für eine Medienbildung und explizit für das Unterrichtsthema Journalismus bieten. Die Umsetzung dieser Inhalte erfolgt jedoch häufig nur dann, wenn die Unterrichtskonzeptionen den herkömmlichen Methoden und den vorhandenen Schulstrukturen entgegenkommen. Lassen sich medienpädagogische Ziele und Projekte nicht mit den Bedingungen und Anforderungen des Schulalltags verknüpfen und ist der Aufwand aus Sicht der Lehrkräfte zu groß, so haben sie wenige Chancen, in der Praxis eingesetzt zu werden. Es gilt also, ein Konzept von Medienerziehung zu entwickeln, das sowohl den lebensweltlichen Bedürfnissen der Schüler/innen entspricht als auch den aktuellen, sozialen Kontext der Schule berücksichtigt.

## **4.2 Medienpädagogische Ansätze für die Schule**

Vor dem Hintergrund von medienpädagogischen Ansätzen lassen sich im Folgenden die medienerzieherischen Implikationen des Projekts „Die Realität der Medien“ sowie das grundlegende Verständnis von Medienerziehung in dieser Arbeit herausarbeiten.

### **4.2.1 Journalistische handlungsorientierte Ansätze**

Das Projekt „Die Realität der Medien“ kann einem handlungsorientierten und themenzentrierten journalistischen Ansatz zugerechnet werden. Diese Ansätze legen den

Schwerpunkt auf eine handelnde Auseinandersetzung mit Medien und mit einer medial vermittelten Welt. Gleichzeitig weisen handlungsorientierte und journalistische Ansätze einen eindeutigen politischen Bezug auf, beispielsweise in ihren Zielsetzungen und Methoden. Im Folgenden wird die historische Entwicklung des handlungsorientierten Ansatzes aus medienkritischen Konzepten heraus erläutert sowie theoretische Grundlagen eines handlungsorientierten und eines medienpädagogisch-politischen Zugangs skizziert. Beispielprojekte und Evaluationen werden vorgestellt und auf Bezüge zum Projekt „Die Realität der Medien“ hingewiesen.

### **Die Entwicklung einer politisch ausgerichteten Medienpädagogik: Von der Medienkritik zur Handlungsorientierung**

Seit es medienpädagogische Bestrebungen gibt, wird die Medienkritik als einer der wichtigsten Aspekte einer Medienbildung und insbesondere einer politisch orientierten Medienbildung betrachtet. Die Geschichte einer politischen Medienpädagogik ist damit weitgehend eine Geschichte der Medienkritik.

Medienkritik lässt sich bis an die Anfänge der Produktion und Verbreitung von Medien selbst zurückverfolgen: Regelmäßig wurde und wird jedes neue Medium in der Regel von der Gesellschaft oder pädagogischen Institutionen kritisch „beäugt“ oder gar „verteufelt“. Mittlerweile kann man sich nur schwer vorstellen, dass beispielsweise im 18. und 19. Jahrhundert das Buch als erstes Massenmedium hinsichtlich seines negativen Einflusses diskutiert wurde. Eine medienpädagogisch orientierte Medienkritik im Sinne der Erziehung zu einer reflexiv-kritischen Nutzung war dies jedoch noch nicht. Medienpädagogische Bestrebungen dieser Zeit werden als Bewahrpädagogik klassifiziert: Ziel war es, Kinder und Jugendliche, vor den moralischen und sittlichen Gefährdungen der damals vorherrschenden Massenmedien, Buch, Zeitung und Kinofilm, zu schützen, also weitgehend präventiv zu arbeiten (vgl. Hüther/Podehl 1997: 118, Schorb 1995: 18).

Das Schlagwort „kritische Rezeption“ wird explizit erst Mitte der 60er Jahre für die Medienpädagogik relevant, die sich als Ziel setzte: die Erziehung zum aufgeklärten Rezipienten, der die Medien „sinnvoll“ gebraucht. Auch die gesellschaftliche Bedingtheit der Massenkommunikation, deren politische und ökonomische Funktionen, rückten immer mehr ins Blickfeld: Pressekonzentrationen, der Versuch des Zugriffs politischer Kräfte auf den Rundfunk sowie die sich entwickelnde Kritische Theorie der Frankfurter Schule (u. a. mit Max Horkheimer, Theodor Adorno) ebneten den Weg der Medienpädagogik hin zu einer ideologie- und gesellschaftskritischen Position. Medienkritische Aktivitäten – auch in pädagogischen Kontexten – und Publikationen boomten: Für den Schulbereich wurden

beispielsweise Unterrichtsmodelle zur „Manipulation durch Medien“ entworfen und die Lehrpläne von Fächern, wie Deutsch, Kunst oder Sozialkunde, wurden durch medienkritische Lernziele, wie z. B. „ein kritisches Sehen lernen“ erweitert. Es wurde von einer Manipulation des „Bewusstseins der Massen“ durch die Institutionen der Herrschaft und von den Massenmedien als „Kultur- und Bewusstseinsindustrie“ gesprochen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, Dröge u. a. 1979: 29). Vor diesem Hintergrund wurden die auch heute noch geltenden (medien-)pädagogischen Leitziele der Mündigkeit und Emanzipation des Subjekts formuliert.<sup>57</sup> Medienkritische Fähigkeiten und Kenntnisse sind in diesen Begriffen impliziert: Nur ein mündiger und emanzipierter Mediennutzer kann beim Umgang mit Medien medienkritisch handeln und umgekehrt trägt ein medienkritisches Handeln und Beurteilen auch zur Ausbildung von Mündigkeit bei. Alltags- und lebensweltliche Zusammenhänge spielten hier eine noch eher untergeordnete Rolle. Der Kulturbegriff, der dieser Medienkritik, zugrunde lag, entsprach einem mittelschichtorientierten Konzept, das eine differenzierte Auseinandersetzung mit populärkulturellen Medien – und damit eine Auseinandersetzung mit Medienformaten, die bei Kindern und Jugendlichen am beliebtesten waren und sind – behinderte (Baacke 1997: 47; Hüther/Podehl 1997: 122, Kübler 2006, Moser 2008: 25 f., Niesyto 2006b: 55 ).

Der explizit medienkritische Ansatz ging Mitte der 70er Jahre zur handlungsorientierten Medienpädagogik über, die erstmals auch die aktiv handelnde Seite des Rezipienten betonte, der sich mit seiner realen und medialen Lebenswelt auseinandersetzt und diese aktiv mitgestaltet. Journalistische medienpädagogische Projekte können in der Regel einem handlungsorientierten Ansatz zugeordnet werden (vgl. Brenner/Niesyto 1993:10, Pöttinger 1997: 61 ff.). Das Subjekt wird im handlungsorientierten Ansatz nicht lediglich als von Medien beeinflusst, sondern auch als potentieller Mediengestalter gesehen, so erläutert der Leipziger Medienpädagogik-Professor Bernd Schorb:

---

<sup>57</sup> Unter einer „Mündigkeit“ kann etwa die Fähigkeit des Menschen verstanden werden, soziokulturelle Beziehungszusammenhänge und Handlungsnormen wahrzunehmen, kritisch hinsichtlich ihrer Geltung, Herkunft und Folgen zu reflektieren und infolgedessen selbstbestimmt zu handeln. Die „Emanzipation“ zielt auf den Abbau irrationaler und ungerechtfertigter Abhängigkeiten und Herrschaftsstrukturen, damit ein selbstbestimmtes, mündiges Handeln möglich ist (vgl. Schell 1999: 58 f.).

„Die Subjekte sollten die Medien ‚in-Dienst-nehmen‘, d.h. sie als Mittel zur Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt gebrauchen, sei es als Mittel zur Exploration der Lebenswelt, sei es als Mittel zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen, etc. Die Rezipienten sollten also zu Produzenten werden“ (Schorb 1995: 48).

Das Konzept der handlungsorientierten Medienpädagogik basiert auf der Auseinandersetzung mit drei theoretischen Begriffen:

- Die authentische Erfahrung<sup>58</sup>. Die authentische Erfahrung steht im Gegensatz zu einer medial vermittelten Erfahrung und zu den „Bewusstsein produzierenden“ Medien, welche die herrschenden Verhältnisse aufrechterhalten und stabilisieren. Indem sich Kinder und Jugendliche in Projekten und Aktionen mit einem Gegenstandsbereich aktiv auseinandersetzen, sollen ihnen authentische Erfahrungen ermöglicht werden.
- Das handelnde Lernen. Ein handelndes Lernen zeigt sich als tätige Aneignung eines Gegenstandsbereiches in der sozialen Realität. Es zielt auf eine Mitgestaltung und Veränderung ab.
- Die kommunikative Kompetenz und die daraus abgeleitete Medienkompetenz als die Fähigkeit, auch die Medien als Mittel zur Kommunikation einzusetzen (vgl. Baacke 1996: 8, siehe Kap. 3.1.1).

(vgl. Schell 1997, 1999)

Auch die Medienkritik spielt im Rahmen einer handlungsorientierten Medienpädagogik eine Rolle: Medienkritik verbleibt aber nicht bei einer rein sprachlichen Kritik, sondern äußert sich als aktive Handlung und Gestaltung einer „authentischeren“ Wirklichkeit. Im handlungsorientierten Ansatz wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche durch aktive Medienarbeit medienkritische Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, indem sie selbst ein mediales Produkt gestalten und damit einen Einblick in Produktionszusammenhänge erhalten.<sup>59</sup> Horst Niesyto (2006b) und Hans-Dieter Kübler (2006) weisen jedoch kritisch darauf hin, dass der gesellschaftskritische Impetus und der „makrostrukturelle Blick“ in medienpädagogischen Konzepten immer mehr verloren gegangen sind. Vernachlässigt wird

---

<sup>58</sup> Nach Negt/Kluge 1973.

<sup>59</sup> Hans-Dieter Kübler (2006: 25f.) weist darauf hin, dass diese Schlussfolgerung bisher wissenschaftlich noch nicht untersucht worden und daher in Frage zu stellen ist: „Ob und inwieweit in der aktiven und/oder praktischen Medienarbeit auch medienkritische Ziele verfolgt wurden und werden, weil man am besten Analyse- und Urteilkriterien erwerben und durchschauen könne, wenn man selbst etwas produziere oder gar Eigenes probiere, wie immer propagiert wird, müsste ... hinreichend empirisch eruiert werden. Denn oft genug überfordern Technik und Organisation die anfallenden inhaltlichen Ziele, vielfach bleibt es auch bei der nur dilettantischen oder auch faszinierten Imitation“ (Kübler 2006: 25 f.).

der Blick auf objektive Strukturen und Bedingungen des Mediensystems sowie auf inhaltliche Qualitäten von medialen Texten. Die Vorstellung des „kritischen Rezipienten“ wird durch die des autonomen und kompetenten Mediensubjekts ersetzt (vgl. Kübler 2006: 26 ff.; Niesyto 2006b: 56 f.). Die kritischen Fähigkeiten von Heranwachsenden, vor allem die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus, werden dabei oft überschätzt, so Horst Niesyto (2006b: 60).

### **Themenzentrierte aktive Medienarbeit**

„Aktive Medienarbeit“ wird häufig synonym für einen „handlungsorientierten Ansatz“ gebraucht, bezeichnet aber streng genommen nur eine Methode handlungsorientierter Medienpädagogik. Viele Projekte, in denen sich Kinder und Jugendliche mit journalistischen Texten beschäftigen oder selbst solche produzieren (z. B. in Schülerzeitungsredaktionen oder bei offenen Kanälen), verfolgen das Prinzip der aktiven Medienarbeit (vgl. Bergmann u. a. 2004: 47 ff.). Dabei wird stets von dem Grundsatz der Bedürfnis-, Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung und daher immer von den Jugendlichen und ihrer Lebenswelt ausgegangen, betont der Medienpädagoge Fred Schell:

„Es erfordert von aktiver Medienarbeit, ihr pädagogisches Handeln sowohl inhaltlich als auch methodisch an den jeweiligen Adressaten zu orientieren, d. h. an ihren Gegenstandsbezügen, Erfahrungszusammenhängen und Interessen, aber auch an ihren unterschiedlichen Formen und Bedingungen der Lebensbewältigung“ (Schell 1997: 12).

Medien dienen in der aktiven Medienarbeit als Mittel, um:

- die soziale Realität bzw. ein Thema zu erkunden, indem Heranwachsende in den Medien nach Informationen recherchieren und indem sie über die Erstellung eines eigenen Medienprodukts ein Thema intensiv aufarbeiten.
- Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen der eigenen Person oder innerhalb der Gruppe zu reflektieren, z. B. indem diese medial geäußert und kritisch reflektiert werden.
- Öffentlichkeit herzustellen, indem Heranwachsende ein eigenes Medienprodukt und damit die eigene Sichtweise auf ein Thema öffentlich präsentieren.
- die Massenmedien zu analysieren und zu kritisieren.

(vgl. Schell 1997, 1999)

Eine Weiterentwicklung der aktiven Medienarbeit wird nun im themenzentrierten Ansatz vorgenommen, den Bernd Schorb, Susanne von Holten, Maren Würfel und Jan Keilhauer (2007 a, b) vor dem Hintergrund eines Modellprojekts entwickelt haben. Dieser Ansatz ist

für diese Arbeit von großer Relevanz, da er ähnliche Zielsetzungen verfolgt. Die themenzentrierte aktive Medienarbeit legt den Schwerpunkt explizit auf die Exploration eines Themas mithilfe von Medien. Auf Themen bezogene und auf Medien bezogene Aspekte dienen gleichermaßen als pädagogische Zieldimensionen. Aber auch die Herstellung von Öffentlichkeit über ein eigenes Medienprodukt wird hervorgehoben:

„Bei themenzentrierter aktiver Medienarbeit dienen Medien den Heranwachsenden als Mittel, um einen thematischen Bereich bzw. das Problem analytisch zu durchdringen, zu reflektieren und eine eigene qualifizierte Meinung zu entwickeln. Mit ihrer im Medienprodukt ausgedrückten Meinung können sie sich dann am gesellschaftlichen medialen Diskurs zum Thema beteiligen, ihre Interessen vertreten und damit die Gesellschaft aktiv mitgestalten“ (Schorb u. a. 2007b: 5).

Im Gegensatz zu der Konzeption einer allgemeinen aktiven Medienarbeit entspringen die Themen der themenzentrierten Medienarbeit nicht vordergründig aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie zum einen gesellschaftlich relevant und zum anderen ethisch komplex sind. Dies können etwa Themen sein, die die Öffentlichkeit kontrovers diskutiert und über die noch keine allgemeingültigen Normen und Bewertungsmaßstäbe vorherrschen. Dazu gehören Themen wie Gentechnik, Globalisierung oder Sterbehilfe.

Die mediale Erarbeitung solcher Themen und das Ziel der Veröffentlichung von Ergebnissen erfordern, dass im pädagogischen Prozess auf einige Aspekte Rücksicht genommen werden muss:

- Die Relevanz eines Themas: Da die Themen nicht unmittelbar aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen stammen, müssen die Jugendlichen sich eine subjektive Relevanz erschließen, indem sie einen Bezug zum eigenen Leben herstellen.
- Die Erarbeitung eines Themas: Bevor ein Medienprodukt entstehen kann, bedarf es der Erarbeitung von Wissen zum Thema. Da die Themen für die Jugendlichen weitgehend neu und komplex angelegt sind, müssen sie dieses Wissen in eigenen Projektphasen zuvor erarbeiten.
- Die Meinungsbildung: Nicht nur Wissen, auch die Entwicklung einer subjektiven Meinung zum Thema ist von Bedeutung. Die eigene Sichtweise soll in den öffentlichen, gesellschaftlichen Diskurs Eingang finden.
- Die Beteiligung an einem öffentlichen Diskurs: Über eine Beteiligung am öffentlichen Diskurs soll eine Partizipation der Heranwachsenden in der Gesellschaft und den darin stattfindenden Diskursen erreicht werden. Kinder und Jugendliche sollen das Gefühl bekommen, dass ihre Sichtweise auf ein Thema für die Gesellschaft relevant ist.

(vgl. Schorb u. a. 2007b: 5 ff., Würfel/Holten 2006: 37 f., 2008)

Der themenzentrierte Ansatz verfügt über ein großes politisches Potential: Gesellschaftlich relevante Themen sollen zum einen durch die Medienarbeit so aufgearbeitet werden, dass Jugendliche einen Bezug zu ihrer Lebenswelt und deren Relevanz für das eigene Leben erschließen können. Zum anderen artikulieren die Jugendlichen über ihre medialen Produktionen ihre Sichtweise auf das Thema und bringen diese durch die Veröffentlichung in gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse ein. Eine Medienbildung in einem themenzentrierten Ansatz zielt also darauf ab, sich sowohl mit den Medien als auch mit der Gesellschaft auseinander zu setzen sowie daran zu partizipieren.

Die praktische Umsetzung und Evaluierung von themenzentrierten und journalistischen Konzepten wird im Folgenden am Beispiel zweier Projekte dargestellt:

- Das Projekt „informieren – reflektieren – partizipieren“
- Das Projekt „Zeitung in der Schule“

### **Das Projekt „informieren – reflektieren – partizipieren“**

Das Projekt „informieren – reflektieren – partizipieren“ der Universität Leipzig wurde gemäß einer themenzentrierten aktiven Medienarbeit entwickelt und umgesetzt (vgl. Schorb u. a. 2007 a, b). Dieses Projekt kann nicht als rein journalistischer Ansatz gesehen werden. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass es viele Lernziele und Lerninhalte umfasst, die im Kontext eines journalistischen Konzeptes von Relevanz sind. Hinzu kommt, dass die in den Aktionen entstandenen Produktionen der Heranwachsenden häufig journalistische Texte waren.

Neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung zielte das Projekt auf eine Beteiligung Heranwachsender am öffentlichen Diskurs zum Thema „Gentechnik“ ab.<sup>60</sup> Die Medien fungierten dabei „als Mittler und Mittel Jugendlicher im Diskurs zu ethischen, rechtlichen und sozialen Fragen der modernen Medizin und Biotechnologie“ (Schorb u. a. 2007b: 3). Dabei sollten die Handlungskompetenzen der Jugendlichen in verschiedenen Dimensionen, und zwar der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, in Bezug auf Medien und in Bezug auf ein Thema gestärkt werden.

---

<sup>60</sup> 2007/2008 gab es noch ein Nachfolgeprojekt: „PID- Perspektiven im Diskurs. Tschechische und deutsche Jugendliche mit Medien aktiv im Diskurs zur Präimplantationsdiagnostik“ (vgl. Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung, Universität Leipzig 2009).

Diese Ziele wurden mit mehreren, aufeinander bezogenen Aktivitäten umgesetzt. So wurden 2005 bis 2006 acht Gruppenprojekte mit ca. 160 Jugendlichen im Alter von 13 bis 25 Jahren zu unterschiedlichen Aspekten und mithilfe verschiedener methodischer Zugänge in Schulen und Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit durchgeführt. Die Jugendlichen erarbeiteten in diesen Projekten das Thema „Gentechnik“ hinsichtlich bestimmter Fragestellungen, Probleme und Wissensaspekte. Sie formulierten eigene Positionen und produzierten im Anschluss selbst mediale Texte (z. B. Fotogeschichten, Kurz-Krimis, Interviews). Zusätzlich zu diesen Projekten fand eine Jugendkonferenz statt, wo die Jugendlichen ihre medialen Produktionen und Ergebnisse der Projekte u. a. vor Politikern und Experten verschiedener gesellschaftlicher Bereiche präsentierten und diskutierten.

Die durchgeführten Projekte wurden hinsichtlich ihrer Bedingungen und der methodischen Umsetzung sowie hinsichtlich der Lerngewinne evaluiert. Daraus wurden Schlussfolgerungen und Tipps für künftige Projekte formuliert. Grundlage der Evaluation waren erstens die qualitativen Daten aus Befragungen mit den jugendlichen Teilnehmern und den Pädagogen, zweitens die quantitativen Daten einer Prä- und Post-Befragung mittels eines schriftlichen, teilstandardisierten Fragebogens und drittens die direkten Erfahrungen aus den Projektumsetzungen. Vor dem Hintergrund der Evaluation wurden schließlich „Best-Practice“-Modelle entwickelt und im Sinne der Nachhaltigkeit über Internet und Presse anderen Pädagogen zugänglich gemacht (vgl. Schorb u. a. 2007b: 9 ff.). Einige Ergebnisse dieser Evaluation stelle ich im Folgenden vor.

#### *Die Aneignung von Fach- und Diskurswissen zum Thema, die Reflexion und Meinungsbildung*

Gerade der Ansatz einer aktiven Medienarbeit und die Eigenproduktionen konnten, so Bernd Schorb u. a. (2007a: 18 f.), die Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit einem aus ihrer Sicht eher lebensweltfernen und komplexen Thema motivieren. Auf diese Weise erwarben die Jugendlichen auf selbstbestimmte Art und Weise, z. B. über Interviews oder Internetrecherchen, ein neues Wissen über Gentechnik und erweiterten ihre subjektiven Sichtweisen. Das Fachwissen diente dann als Grundlage zur intensiven Erarbeitung der Thematik und der Produktion eines eigenen medialen Textes. Die Ergebnisse aus dem Fragebogen bestätigten einen Wissenszuwachs der Teilnehmer/innen nach dem Projekt.

Darüber hinaus beschäftigten sich die Jugendlichen mit Aspekten und Argumentationen des öffentlichen Diskurses und konnten auf diese Weise das Thema kritisch-reflexiv durchdringen, so Bernd Schorb u. a. (2007b). Indem sich die Heranwachsenden mit öffentlichen



Meinungen und mit den Meinungen der Mitschüler/innen kritisch auseinander setzten, entwickelten sie auch eine eigene Position:

„Je mehr Positionen und Argumente die Heranwachsenden kennen lernen, desto besser können sie von einzelnen Meinungen abstrahieren und sich davon ausgehend im Reflexionsprozess eine eigene Meinung bilden. Die Aneignung von Diskurswissen geht also mit der Reflexion des Themas und der Ausbildung einer eigenen qualifizierten Meinung einher“ (Schorb u. a. 2007b: 63).

Die Prozesse der Aneignung, Reflexion und Meinungsbildung griffen also ineinander und konnten für die Evaluation nur schwer getrennt voneinander beobachtet werden. Die Prozesse fanden sich verstärkt in den Phasen der Medienkonzeption und Medienproduktion, in denen es darum ging, sich in der Gruppe auf relevante Aspekte eines Themas und auf die im Medientext zu vermittelnde Botschaft diskursiv zu einigen. Dabei brachten die Jugendlichen zum einen ihre subjektiven Sichtweisen ein und vertraten diese argumentativ, zum anderen mussten sie den Anderen zuhören und eine kollektive Position aushandeln.

Auch in Bezug auf ein Diskurswissen stellten Bernd Schorb u. a. (2007 a) anhand der Ergebnisse des Fragebogens nach dem Projekt einen Wissenszugewinn fest, z. B. sind die Anzahl richtiger Antworten und die Bandbreite von Assoziationen zur Thematik gewachsen. Hinsichtlich der Meinungsbildung und der Einstellungen zeigte es sich, dass die Anzahl der Jugendlichen, die nach den Projekten sowohl positive als auch negative Aspekte von Gentests wahrnahmen, deutlich gewachsen war (von 69% vor dem Projekt auf 88% nach dem Projekt). Dagegen war die Zahl der Jugendlichen ohne Meinung auf nahezu Null gesunken. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass durch die reflektierende Auseinandersetzung mit Pro- und Contra-Argumenten Prozesse der Meinungsbildung in Gang gesetzt wurden. Der Prozess der Meinungsbildung führte nicht zu einer einfachen und klaren Beurteilung, sondern zu einer differenzierten Sichtweise, vor allem im Hinblick auf die Anwendung bestimmter gentechnischer Verfahren. Die Jugendlichen gaben auch an, nun mehr Wissen darüber erworben zu haben, welche unterschiedlichen Auffassungen öffentlich diskutiert werden (vgl. Schorb u. a. 2007a: 18 ff., Würfel/Holten 2008: 198 f.).

Die Ergebnisse der Studie weisen also darauf hin, dass in dem Projekt „informieren – reflektieren – partizipieren“ Prozesse einer politischen Medienbildung stattgefunden haben, wie diese in Kap. 3 beschrieben wurden.

### *Die Artikulation der eigenen Meinung über Medien und die Veröffentlichung der Medienprodukte*

Des Weiteren bestätigte die Evaluation von Bernd Schorb u. a. (2007b), dass die Konzeption und Produktion eines eigenen Medientextes sowohl inhalts- als auch medienbezogene

reflexive Auseinandersetzungen anregt: Die Teilnehmer/innen sollten eine bestimmte Perspektive einnehmen und entscheiden, über welche medialen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten diese artikuliert und an ein Publikum vermittelt werden sollten.

Hierzu bedurfte es verschiedener medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten, etwa in Bezug auf den rein technischen Umgang mit Medien, in Bezug auf eine Mediengestaltung und in Bezug auf die Organisation einer Medienproduktion. Die Herstellung eines eigenen medialen Textes bot die Möglichkeit, Einblicke in mediale Produktionsprozesse zu erhalten und damit die Grundlage für eine medienkritische Haltung gegenüber medialen Inszenierungen zu legen. Die Vermittlung und Einübung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten musste jedoch stets ein Medienpädagoge bzw. die Lehrkraft unterstützen. Auch eine medienkritische Reflexion erfolgte in der Regel nicht von allein, sondern musste gleichfalls durch Pädagogen und Pädagoginnen erst angestoßen werden.

Die Veröffentlichung des eigenen Medienprodukts war ein weiterer wichtiger Aspekt der Medienarbeit, denn so konnte, laut Bernd Schorb u. a., erst der Zugang zum gesellschaftlichen Diskurs erfolgen. Medien wurden auf diese Weise als Mittel der politischen Partizipation eingesetzt:

„Veröffentlichungen, bei denen am Thema interessierte Zielgruppen ihre Sicht auf die Medienprodukte darlegen und mit den Jugendlichen diskutieren, fördern die weiterführende Reflexion des Themas. Jugendliche können hier die Erfahrung machen, aktiv am öffentlichen Diskurs zum Thema teilzunehmen (...) Sie können Medien als ein wichtiges, eigenes Instrument zur Artikulation und damit auch Mitbestimmung in der demokratischen Gesellschaft begreifen“ (Schorb u. a. 2007b: 73).

Die Jugendlichen erfuhren also auf diese Weise, dass sie Medien dafür einsetzen können, um die eigene Sichtweise zu äußern, mit Anderen in Kontakt zu treten und über ein Thema zu kommunizieren (vgl. Holten/Würfel 2007: 98 f., Schorb u. a. 2007b: 58 ff.)

Eine Förderung der Teilnahme Jugendlicher am Diskurs konnte besonders effektiv über eine aktive Medienarbeit realisiert werden. Mithilfe der Medien war es Jugendlichen möglich, ihre ganz eigenen Ausdrucksformen zu entwickeln, welche die ganze Bandbreite medialer Gestaltungsmittel umfassen (also nicht nur Sprache und Schrift, sondern auch Bilder, Töne etc.) Durch die Veröffentlichung ihrer medialen Produktionen, z. B. auf der Jugendkonferenz oder im Internet, wurden ihre Positionen in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht und ernst genommen. Die Medienproduktionen ermöglichten so eine politische Partizipation, in welcher Jugendliche nicht der Dominanz sprachlicher Argumentationen von Erwachsenen erliegen mussten, wie dies häufig in direkten Kommunikationen der Fall ist. Hinzu kommt, dass die Projekte auch verschiedene Bereiche von Medienkompetenz,

etwa das Medienwissen, die Medienbewertung und das Medienhandeln, stärken konnten (vgl. Holten/Würfel 2007: 97 f., Schorb u. a. 2007a: 25 f., Würfel/Holten 2008: 198 ff.).

Die Evaluationsergebnisse geben Hinweise darauf, dass in den Projekten sowohl in Bezug auf Medien als auch in Bezug auf ein gesellschaftlich relevantes Thema Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und Bildungsprozesse angestoßen worden sind. Der theoretische Wert des themenzentrierten Ansatzes ist für diese Arbeit und für das medienerzieherische Konzept von „Die Realität der Medien“ groß, denn er zeigt auf, wie politische Themen mit medienpädagogischen Zielsetzungen verknüpft werden können. Heranwachsende erschließen sich in den Projekten den lebensweltlichen Bezug eines öffentlichen Themas und erkennen somit ihr eigenes Eingebundensein in größere, soziale Zusammenhänge. Außerdem zeigt der Ansatz Wege der Partizipation Jugendlicher an der Gesellschaft auf, indem Heranwachsende Medien als jugendgerechte Ausdrucksformen für die Artikulation eigener Sichtweisen nutzen.

### **Das journalistische Projekt „Zeitung in der Schule“**

Ein anderes journalistisches Projekt, das den Schwerpunkt nicht auf ein eigenes Handeln, sondern vorrangig auf den Umgang mit einem bestimmten journalistischen Medium legt, ist die Aktion „Zeitung in der Schule“. Diesem Projekt ist es vor allem gelungen, bei Lehrern einen hohen Bekanntheitsgrad und eine breite Akzeptanz zu erreichen.

Das Projekt „Zeitung in der Schule“ wird seit 1979 vom Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren (IZOP) in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (BDZV) und einzelnen Verlagen der lokalen, regionalen und überregionalen Presse in nahezu allen Bundesländern durchgeführt. Teils entwickelten sich aus diesem Projekt heraus zahlreiche Nachfolgeprojekte mit ähnlichen Konzepten (vgl. Augsburger Allgemeine 2008, Rager/Schäder 2008).

Die Adressaten sind Schüler und Schüler/innen aller Schulformen der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10. Pädagogisches Ziel ist die Leseförderung Heranwachsender in Bezug auf die Zeitung<sup>61</sup>. Die Zeitung soll durch die Aktion als wertvolle und nützliche Informationsquelle erfahren werden, und die Schüler/innen sollen in den kompetenten Umgang mit diesem Medium eingeführt werden. Das Projekt „Zeitung in der Schule“ fördert:

- Die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben sowie die Motivation zum Lesen
- Die auf Medien bezogene Kenntnisse und Fertigkeiten:

---

<sup>61</sup> Neben Zeitungen wird im Projekt von IZOP auch das Lesen von Zeitschriften gefördert.

- den sinnvollen Umgang mit traditionellen und „Neuen Medien“ wie Zeitung und Internet,
- deren Nutzung für eine organisierte Informationsbeschaffung und
- die Nutzung der recherchierten Informationen für Artikel, Langzeitarbeiten oder Facharbeiten.

(vgl. Brand/Brand 2007, IZOP 2009, Noelle-Neumann 1997)

Die Lernziele weisen einen direkten Bezug zum schulischen Curriculum auf, vor allem für die Fächer Deutsch sowie Sozialkunde/Politik. Darüber hinaus ist eine fächer- und lehrerübergreifende Konzeption denkbar, beispielsweise die parallele Nutzung der Zeitungen in verschiedenen Fächern. Die Lehrkraft wird durch das IZOP umfassend betreut, es erfolgt eine praxisorientierte Einführung in die Hauptelemente des Projekts und es werden Unterrichtsmaterialien und didaktische Tipps zur Verfügung gestellt. Die Durchführung selbst erfolgt durch die Lehrkraft auf individuelle Art und Weise und dauert in der Regel 12 Wochen. Jeder Schüler, jede Schülerin erhält ein kostenloses eigenes Zeitungsexemplar, das im Klassensatz in die Schule geliefert wird (vgl. Augsburger Allgemeine 2008, IZOP 2009).

Die Umsetzung des Projekts hat drei Hauptelemente:

- Die Zeitung als Unterrichtsmaterial und der medienpädagogische Lehrgang: Die Nutzung der Zeitung als Medium steht im Mittelpunkt. Die Schüler/innen sollen dazu angeregt werden, die Zeitung kontinuierlich und selektiv zu lesen. Auf diese Weise können sie sich mit den wichtigsten Textsorten der Zeitung vertraut machen und Medienvergleiche anstellen. Gleichzeitig ist es möglich, themenorientiert vorzugehen und die Zeitung als Recherchequelle zur Erarbeitung von Inhalten und Themen zu verwenden.
- Die Langzeitarbeiten: Die Schüler/innen untersuchen ihre Zeitung im Hinblick auf einzelne Themen, die sie in der Regel frei wählen, z. B. politische Berichterstattung, Werbung.
- Recherchieren und arbeiten für die Zeitung: Die Schüler/innen recherchieren zu einem Thema (z. B. in Medien, durch Interviews) und berichten darüber in der Zeitung. Sie arbeiten eng mit professionellen Journalisten zusammen, die sie während ihrer Arbeit betreuen. Die von den Schülern und Schülerinnen erstellten Artikel werden in der Regel in der jeweiligen Zeitung des Kooperationspartners veröffentlicht.

Indem die Schüler/innen selbst Zeitungsartikel produzieren und eng mit den Profis aus der Praxis zusammenarbeiten, erfahren sie, wie aus Informationen ein medialer Text entsteht. So können die Jugendlichen Wissen zur Produktion medialer Texte erwerben und Kriterien

zur Einschätzung des Wahrheitsgehaltes publizierter Informationen entwickeln (vgl. IZOP 2009). Das Projekt „Zeitung in der Schule“ ist aufgrund seiner Hauptzielsetzung der Leseförderung nicht explizit ein journalistisches Projekt. Denn es erfolgt nicht in jeder Aktion ein handlungsorientierter Zugang bzw. ein Schreiben von Texten durch die Schüler/innen. Dieser Zugang ist jedoch potentiell möglich und im Konzept mitgedacht. Darüber hinaus macht es Sinn, auch bereits solche Projekte als „journalistisch“ einzustufen, die sich kritisch mit einem journalistischen Medium beschäftigen.

Empirisch evaluiert wurde das Projekt „Zeitung in der Schule“ nicht vorrangig hinsichtlich einer Medienkompetenz, sondern in erster Linie in Bezug auf eine Veränderung des Umgangs mit dem Medium Zeitung. Die Kommunikationswissenschaftlerin Elisabeth Noelle-Neumann (1997) untersuchte etwa den Einfluss des Projekts auf das Leseverhalten. Die quantitativ ermittelten Ergebnisse zeigen, dass nach dem Projekt die Zahl der Zeitungslerner/innen von 51% auf 69% anstieg und dass dagegen die Zahl der Nichtleser/innen von 31% auf 10% zurückging. Der Großteil der Projektteilnehmer/innen hat darüber hinaus nach dem Projekt eine positive Einstellung zum Zeitung lesen aufgewiesen. Auch in Bezug auf eine nachhaltige Wirkung ließen sich scheinbar Effekte des Zeitungsprojekts nachweisen und zwar in der Form, dass die Teilnahme an „ZiSch“ mit einer gestiegenen Leseintensität und mit der Wahrscheinlichkeit einhergeht, selbst als junger Erwachsener ein Zeitungsabonnement abzuschließen (vgl. Noelle-Neumann 1997: 53 ff.).

Ein aktuellerer Evaluationsbericht aus einem anderen Projekt mit Hauptschülern und Hauptschülerinnen, dem Projekt „ZeitungsZeit – Nachrichten für die Schule“ aus Nordrhein-Westfalen (vgl. Rager/Schäder 2008), bestätigt im Wesentlichen Elisabeth Noelle-Neumanns Erkenntnisse. In der Studie „ZeitungsZeit – Nachrichten für die Schule“ wurden zusätzlich per Fragebogen und in Gruppendiskussionen auch Teilkomponenten einer Lesekompetenz (Textverständnis und Strukturwissen) erhoben. Für beide Bereiche konnten Steigerungen festgestellt werden: So erkannten beispielsweise mehr Teilnehmer/innen nach dem Projektende die Kernaussagen eines Textes oder gaben mehr Teilnehmer/innen einen gelesenen Zeitungsartikel inhaltlich korrekt wieder (vgl. Rager/Schäder 2008).

Die eben beschriebenen empirischen Ergebnisse müssen in Bezug auf ihren Erkenntniswert für eine Medienbildung kritisch betrachtet werden. Die Datengewinnung über einen standardisierten Fragebogen gibt nur wenige Einblicke in Prozesse und Veränderungen der Heranwachsenden im Hinblick auf eine größere Differenziertheit des Denkens und des Handelns. Solche Prozesse sind aber gerade Zeichen eines reflexiven Umgangs mit Medien und damit auch ein Ausdruck von Bildung.

Die Tendenz junger Erwachsener hin zur Zeitung kann vermutlich eher mit alterstypischen Effekten als mit der einmaligen und zeitlich begrenzten Projektdurchführung erklärt werden. Beim Umgang mit Nachrichtensendungen zeigt sich nämlich ein ähnliches Phänomen, nämlich dass Heranwachsende sich diesem Format mit zunehmendem Alter verstärkt zuwenden. Dieser Effekt tritt selbst dann auf, wenn keine gezielten Aktionen zur Förderung einer Nachrichtennutzung durchgeführt worden sind (vgl. Hajok 2000).

Dennoch kann festgehalten werden, dass offensichtlich ein Schulprojekt zum Umgang mit einem journalistischen Medium das Interesse des Rezipienten an diesem Medium, seine regelmäßige Nutzung sowie spezielle Lesefähigkeiten fördern kann. Das Projekt „Zeitung in der Schule“ erfreut sich bei Lehrkräften großer Beliebtheit und wird bundesweit in großer Zahl durchgeführt. Es stellt sich daher die Frage, was dieses Projekt für Lehrkräfte so interessant macht? Dies sind vermutlich folgende Faktoren:

- Das Projekt ist flexibel zu handhaben und in den regulären Unterricht einzubinden.
- Es ist kein technischer Aufwand erforderlich.
- Es besteht keine Notwendigkeit einer umfangreichen medienpädagogischen Kompetenz, das Medium Zeitung ist den Lehrkräften vertraut.
- Es gibt Unterstützung mit Materialien und Medien.
- Das Image des Mediums Zeitung ist positiv.
- Die Integration der Projektziele im Kontext des Curriculums ist möglich.

„Zeitung in der Schule“ zeigt damit, dass medienpädagogische journalistische Projekte von Seiten der Schule bzw. der Lehrkräfte positiv aufgenommen und durchaus im Schulalltag umgesetzt werden, insofern sie mit den gegenwärtigen strukturellen Anforderungen der Schule sowie mit den medienpädagogischen Kompetenzen und Erwartungen der Lehrkräfte gut vereinbar sind.

### **Zwischenfazit: Bezug zu einer politischen Medienbildung und zum Projekt**

Für Schulen bieten journalistische, handlungsorientierte und themenzentrierte Ansätze prinzipiell die Chance, eine Medienbildung fächerübergreifend zu implementieren. Wenn ein Thema mithilfe von Medien in den Mittelpunkt einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung gerückt wird, kann es gelingen, die Anforderungen verschiedener Fachlehrpläne mit medienbezogenen Lernzielen zu verknüpfen. Laut themenzentriertem Ansatz liegt der bildende Prozess gerade darin, komplexe und gesellschaftsrelevante Themen, die den Jugendlichen eher fern sind, aufzugreifen und den Heranwachsenden durch die intensive Auseinandersetzung den Bezug zur ihrer Lebenswelt aufzuzeigen. Eine Verbindung einer thematischen Aufarbeitung mit dem Bereich „Medien“ ist leicht möglich: Jeder Bereich

unserer Wirklichkeit kann über Medien vermittelt erfahrbar gemacht werden. Alle Arten von subjektiven Empfindungen können über sie ausgedrückt werden. Daher ist es naheliegend, Medien zur Recherche und Erarbeitung eines Themas einzusetzen sowie Medien als Kommunikationsmittel zu nutzen.

Es lassen sich zahlreiche Parallelen zum Projekt „Die Realität der Medien“ erkennen: Auch dort handelte es sich um ein journalistisches, handlungsorientiertes und themenzentriertes medienpädagogisches Konzept. Die beschriebenen Konzepte und Projekte fördern Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten, die einer politischen Medienbildung zugeordnet werden können. Dies sind beispielsweise die Fähigkeiten:

- Sich über gesellschaftlich relevante Themen – einschließlich des Themas Medien – zu informieren. Das heißt, die Fähigkeit zu entwickeln, die Glaubwürdigkeit bestimmter Inhalte abzuwägen und mit der Fülle an dargebotenen medialen Inhalten und Formaten umgehen zu können.
- Die Themen mit der eigenen Lebenswelt zu verknüpfen, sich mit Phänomenen auseinander zu setzen, sich Meinungen zu bilden und sich zu positionieren.
- Eigene Interessen und Anliegen öffentlich über Mediensprache und Medium zu artikulieren.
- Die gesellschaftliche und kulturelle Situiertheit medialer Inhalte zu erkennen (vgl. Durner 2007b).

Bei aller Nähe zur handlungsorientierten und themenzentrierten Medienarbeit gibt es jedoch auch Unterschiede. Eine aktive Medienarbeit zielt auf die Selbsttätigkeit der Jugendlichen bei der Produktion eines medialen Produkts ab: Die Jugendlichen entwerfen selbst ein Drehbuch, bedienen die Kamera und schneiden das Material zu einem fertigen Film.

Das untersuchte Projekt „Die Realität der Medien“ legte seinen Schwerpunkt aber auf kritisch-reflexive Prozesse der Aufarbeitung eines Themas und des Gegenstands „Medium“, und weniger auf die technische Handhabung und die praktische Umsetzung eines medialen Produkts. Die Jugendlichen erwarben sich Kenntnisse über die „mediale Sprache“ und konzipierten mediale Texte, sie realisierten jedoch diese Ideen in den untersuchten Unterrichtseinheiten nicht technisch. Die Dissertation kann also keine Aussagen über ein medienpraktisches Handeln machen.

Diese Entscheidung in den untersuchten Modellprojekten von „Die Realität der Medien“ hatte vor allem pragmatische und forschungsmethodische Gründe: Da es sich um ein Projekt zum Fernsehjournalismus handelte, hätte die Einweisung in Technik und Geräte einen großen zeitlichen, materiellen und personellen Aufwand benötigt, hätte man einer ganzen

Klasse diesbezüglich Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln wollen. Ein derartiger Aufwand ist für schulische Institutionen in der Regel nur schwer realisierbar (siehe Kap. 4.1.1). Die Untersuchung einer politischen Medienbildung im Projekt „Die Realität der Medien“ sollte in einem Rahmen stattfinden, welcher der schulischen Realität sehr nahe kommt und gleichzeitig die größtmöglichen Chancen für eine tatsächliche Umsetzung im Schulalltag bietet.

Das heißt jedoch nicht, dass ein solch praxisorientiertes Arbeiten mit Medien prinzipiell nicht in das Projekt integrierbar wäre. Das Vorgängerprojekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“, das in Kap. 5.2.2 noch genauer beschrieben werden soll, beinhaltete beispielsweise einen Dreh- und Schnitttag, mit einem sendefähigen Fernsehbeitrag als Endprodukt. Dieses Projekt zeigte, dass die fernsehspezifische Gestaltung, die Produktion und Organisation einen Großteil der verfügbaren Zeit beanspruchte. Die inhaltliche Aufarbeitung eines Themas kam dabei oft zu kurz.

Im Projekt „Die Realität der Medien“ wurde darum stattdessen die aktive, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit politischen Themen und mit Medien gezielt in den Vordergrund gestellt. Es soll anhand der Ergebnisse zum einen gezeigt werden, wie auch ohne großen technischen Aufwand und ohne eine umfangreiche medienpädagogische Ausbildung der Lehrkraft eine politische Medienbildung im Unterricht möglich ist und auf diese Weise kritisch-reflexive Prozesse angestoßen werden können. Die Ergebnisse sollen aber auch deutlich machen, welche Schwierigkeiten, Probleme und Defizite in einem tendenziell kritisch-reflexiv ausgerichteten Projekt auftreten können.

#### **4.2.2 Kommunikation und Medienbildung**

Eine wichtige Grundannahme dieser Arbeit ist die, dass der Kommunikation für eine Medienbildung und Medienerziehung eine große Bedeutung zukommt. Im nächsten Punkt werden dazu allgemeine Überlegungen angestellt und anschließend exemplarisch ein sprachorientierter medienpädagogischer Ansatz dargelegt.

##### **Kommunikation als soziale Bedingung einer Medienbildung**

Kommunikation stellt sowohl im Zusammenhang mit einer Medienbildung bzw. dem Erwerb von Medienkompetenzen im Alltag als auch im Zusammenhang mit einer Medienerziehung einen wichtigen Faktor dar. Gerade im Sinne einer politischen Medienbildung spielen kommunikative Aushandlungsprozesse eine große Rolle, nämlich für eine Meinungsbildung, die eigene Positionierung und die Diskussion mit Anderen. Im Folgen-



den wird vor dem Hintergrund der bereits eingeführten theoretischen Grundlagen die Relevanz von Kommunikation für eine Medienbildung und Medienerziehung dargestellt.

Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969/2004), deren Ansatz in Kapitel 3.2.2 eingeführt wurde, weisen auf die Bedeutung symbolischer Objektivationen für die Konstruktion von Wirklichkeit hin. Die Sprache sehen sie dabei als das bedeutendste Zeichensystem. Mithilfe der Sprache können Sinn, Bedeutungen und Meinungen vermittelt werden, die über den direkten Ausdruck im „Hier und Jetzt“ hinausweisen. Erfahrungen können mithilfe von Sprache typisiert werden, indem sie in allgemeine Kategorien eingeordnet werden. In der Sprache schlagen sich die Ergebnisse der menschlichen Weltdeutung und Weltgestaltung nieder, sie ist damit das Resultat der menschlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Gleichzeitig kann mithilfe der Sprache die Welt vermittelt und erschlossen werden. Sprache ist ein Werkzeug zur Wirklichkeitsaneignung und hat gleichfalls Welt gestaltende Kraft (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004: 36 ff.).

Friedrich Krotz (2007) teilt – im Anschluss an George Herbert Mead – diese Sichtweise. Auch er geht davon aus, dass die Welt des Menschen symbolisch vermittelt und der Mensch selbst ein symbolisches Wesen ist, das seine Identität durch Kommunikation erst konstituiert. Auf der Grundlage sozial vereinbarter Zeichen und deren kollektiv geteilter Bedeutungen (wie etwa der Sprache) handelt der Mensch und entwickelt sich weiter. Gleichzeitig wird auf diese Weise, also über Kommunikation, die Gesellschaft und Kultur weiter entwickelt. Über Kommunikation findet demnach eine Wirklichkeitsaneignung und Wirklichkeitsgestaltung (vgl. Berger/Luckmann 1969/2004) sowie die Konstitution und Weiterentwicklung von Identität statt (vgl. Krotz 2004, siehe Kap. 3.2.3 und 3.2.4).

Versteht man eine Medienbildung nun als reflexive Auseinandersetzung mit einer medial vermittelten Wirklichkeit, als Aneignung und Konstruktion von Wirklichkeit sowie als Teil einer Persönlichkeitsbildung, so kann gefolgert werden, dass Kommunikation auch für eine Medienbildung relevant sein muss.

Welche Rolle spielt nun die Kommunikation im Rahmen von Medienerziehung, also im Kontext der Förderung einer Medienbildung und Medienkompetenz? Intentionale kommunikative Prozesse sind im Allgemeinen ein typisches Element von Erziehung und Unterricht und damit auch üblicher Bestandteil eines medienpädagogischen Unterrichts (vgl. Bachmair 2009: 177). Viele Medienwissenschaftler/innen, Medienpädagogen und Medienpädagoginnen weisen auf die besondere Bedeutung der Kommunikation für den Erwerb von Medienkompetenz bzw. für eine Medienbildung hin (z. B. Baacke 1996, Maiwald 2005, Spanhel 2007, Sutter 2002). Dieser Zusammenhang wurde bisher jedoch noch nicht hinreichend wissenschaftlich untersucht.

Friedrich Krotz (2007) geht davon aus, dass die Fähigkeiten zum Face-to-Face-Gespräch von zentraler Bedeutung für eine Medienkompetenz sind, da diese als kommunikative Grundform gilt, aus der alle anderen Formen abgeleitet werden können (auch die medial vermittelten). Indem man mit anderen Menschen über mediale Inhalte spricht, kann man diese erst in den eigenen Erfahrungsbereich einordnen (vgl. Krotz 2007: 11, 58).

Für eine politische Medienbildung ist insbesondere die Kommunikation über Medien innerhalb der sozialen Gruppe von großer Relevanz: Damit ist eine Kommunikation über mediale Texte gemeint, die Kommunikation, die sich an die Rezeption anschließt und die Kommunikation, welche den medialen Inhalt, die Machart oder den Umgang mit Medien thematisiert. Sie wird im Allgemeinen „Anschlusskommunikation“ genannt. Der Mediensoziologe Tilmann Sutter (2002) bezeichnet die Anschlusskommunikation als eine soziale Komponente von Medienkompetenz:

„Die den Mediengebrauch begleitenden oder ihm nachfolgenden Anschlusskommunikationen können als sozialisatorische Interaktionen bzw. als soziale Bedingungen des Erwerbs von Medien- bzw. Lesekompetenz betrachtet werden. Voraussetzung für den Erwerb von Medienkompetenz ist die Fähigkeit, an Prozessen der Anschlusskommunikation und der kommunikativen Verarbeitung von Medienangeboten teilzunehmen“ (Sutter 2002: 87).

Auch Norbert Groeben (2002b: 160 ff.), der u. a. in Bereichen der Sprachpsychologie forscht, formuliert in seinem Konzept der Medienkompetenz eine eigene Dimension für die Anschlusskommunikation. Er sieht sie als eine eigenständige, wichtige Teilkomponente von Medienkompetenz. Die Anschlusskommunikation stellt nach Groeben eine Dimension von Medienkompetenz dar, die beim aktuellen Verarbeitungsprozess medialer Texte prozessual am Ende verortet ist.<sup>62</sup> Strukturell fungiert sie jedoch als Voraussetzung aller anderen Bereiche von Medienkompetenz.

---

<sup>62</sup> Norbert Groeben bezieht die Anschlusskommunikation jedoch nur auf solche Kommunikationen, die außerhalb der direkten medialen Rezeptionssituation ablaufen.

„Es geht hier darum, dass erst durch die Kommunikation (zumeist im Elternhaus, aber gegebenenfalls auch in der peer group und in der Schule) die Kinder und Jugendlichen ... Teildimensionen (von Medienkompetenz, A. d. A.) wie medienbezogene Kritik- und Genussfähigkeit entwickeln können. Erst über Anschlusskommunikationen wird der Durchblick in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Fernseh,wirklichkeit' erreicht, werden Strategien zur Verarbeitung und Bewertung von medialen Angeboten in Bezug auf Informationsgehalt, Glaubwürdigkeit, ästhetische Qualität etc. erworben“ (Groeben 2002b: 178).

Erst über eine Anschlusskommunikation sind also eine Medienkritik und die reflexive Verknüpfung zwischen Lebenswelt und medialer Wirklichkeit möglich. Beides sind Aspekte einer politischen Medienbildung, wie sie in dieser Arbeit definiert wurde (siehe Kap. 3).

Anschlusskommunikationen untersucht hat etwa der Sprach- und Medienwissenschaftler Michael Klemm. Er entdeckte in einer Studie kommunikative Handlungsfelder, die schon während der Rezeption zum Tragen kommen. Solche Handlungsfelder sind etwa das „Sichern des Verständnisses“ einer Fernsehsendung, das „Deuten“, „Übertragen und Einordnen“, „Bewerten“ oder das „Vergnügen“. Diese kommunikativen Räume können gleichfalls hinsichtlich einer Medienbildung betrachtet werden. In den Bereich „Übertragen und Einordnen“ fallen beispielsweise alle kommunikativen Handlungen, mit deren Hilfe die Zuschauer/innen zwischen Fernsehtext und eigener Lebenswelt Verknüpfungen bilden. M. Klemm (2001a: 94f.) spricht diesbezüglich zum einen von „Projektionen“, bei denen sich der Zuschauer in eine Fernsehfigur hineinversetzt, mitfühlt, und sich dabei auch selbst thematisiert. Zum anderen gehören dazu auch Äußerungen einer „Integration“, durch welche die Rezipienten das Fernsehgeschehen auf den Erfahrungsbereich der unmittelbaren Lebenswelt übertragen, zum Beispiel bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Filmhandlungen. Die zuletzt genannten kommunikativen Handlungen fanden sich in Klemms Untersuchungen sehr häufig. Sie zeigen, wie es den Zuschauern gelingen kann, zwischen der Fernsehwelt und der eigenen Welt zu vermitteln (vgl. Klemm 2001a: 94 ff.). Fernsehtexte liefern auf diese Weise Impulse zur Kommunikation über die Welt und zur eigenen Konstruktion von Wirklichkeit.

„Das Fernsehen kann so als eine Art Kompaß genutzt werden, mit der sich die Zuschauer wechselseitig in der großen wie in ihrer eigenen kleinen Welt orientieren können, indem sie sich über Fernsehinhalte unterhalten. Fernsehtexte eignen sich vorzüglich als ‚Modelliermasse‘ der Realitätskonstruktion. Die Zuschauerkommunikation stellt ... eine kleine Episode im alltäglichen Fluß von ‚Wirklichkeitsunterhaltungen‘ dar, durch die wir unsere soziale Realität ... stets aufs Neue kommunikativ (re)konstruieren“ (Klemm 2001a: 113).

Die kommunikative Verständigung über den Fernsehtext und über die Welt bedeute, so Klemm, gleichzeitig eine Aushandlung und Verständigung innerhalb der sozialen Gruppe, wie auch eine Verständigung mit sich selbst. Gerade dieses Handlungsmuster bestätigt die Bevorzugung eines lebensweltbezogenen Zugangs zu politischen und journalistischen Themen, wie er im Projekt „Die Realität der Medien“ erfolgte. Ein kommunikatives „Deuten“, „Übertragen“ und „Einordnen“ gesellschaftlicher Deutungen aus journalistischen Texten in die eigene Lebenswelt kann als politischer Bildungsprozess gesehen werden.

Die von Klemm beschriebenen Sprachhandlungsmuster weisen ebenso direkte Bezugspunkte zu einer Medienbildung auf, wie sie etwa Manuela Pietraß (2006) formuliert hat. Eine moralische und politisch relevante Dimension von Medienbildung bedarf nach Pietraß etwa eines lebensweltlichen Bezugs. Erst dann können Rezipienten medial dargestellten Ereignissen und Personen den gleichen Stellenwert zuerkennen und ein medialer Text aus einer moralischen Perspektive aus bewertet werden. Eine Medienbildung erfordert demnach vom Individuum Kenntnisse und Fertigkeiten, die den dargestellten kommunikativen Handlungsmustern ähneln. Das charakteristische Element einer Medienbildung, die Reflexivität, ist vor allem bei den Sprachhandlungsmustern des Deutens, des Bewertens und des Einordnens zu finden. Dabei kommt es zur Herstellung von Verknüpfungen zwischen medialem Text und eigener Lebenswelt und damit auch zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit medial vermittelten gesellschaftlichen Deutungen und eigenen Erfahrungen.

Neben der Kommunikation über mediale Texte gehört zu einer politischen Medienbildung nicht zuletzt auch die Fähigkeit, eigene Kenntnisse und Haltungen nach außen zu artikulieren und mit Anderen zu diskutieren. Nach Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) hat die Artikulationsfähigkeit für Reflexions- und Bildungsprozesse eine große Bedeutung:

„Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation ... mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotenzial. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt ... selbst ein Bildungspotenzial“ (Jörissen/Marotzki 2009: 39).

Die Potenziale für Bildungsprozesse liegen sowohl in der Artikulation, als Ausdruck innerer Prozesse und Distanzierungen als auch in der Kommunikation, als sozialer Austausch und als Aushandlung von artikulierten Äußerungen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass eine politische Medienbildung, im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit (medial vermittelter) Wirklichkeit, nicht unabhängig von der Kommunikation mit Anderen erfolgen kann. Um soziale Aushandlungsprozesse und Meinungsbildungen anzuregen, muss der Kommunikation im Unterrichtskonzept ein großer Raum zugestanden werden. Um eine Medienbildung in der Schule untersuchen zu können, macht es Sinn, kommunikative Handlungsmuster in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken.

Im nächsten Punkt stelle ich ein medienpädagogisches Unterrichtskonzept vor, das die Sprache explizit in den Vordergrund stellt.

### **Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung**

Im Rahmen der Deutschdidaktik ist in den letzten Jahren eine Veränderung der Perspektive auf Medien deutlich geworden. Es wurden immer mehr Stimmen laut, die sich für einen erweiterten Textbegriff im Unterricht aussprechen (vgl. Frederking 2004, Marci-Boehncke/Rath 2006). Auch der Deutschdidaktiker Klaus Maiwald 2005 greift in seiner Dissertation „Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung“ diese Thematik auf. Er verknüpft darin eine Wahrnehmungsbildung mit explizit deutschdidaktischen Ansprüchen, der Förderung der Sprache, und entwirft so das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung für den Deutschunterricht<sup>63</sup>. Aus dem Blickwinkel der Fachdidaktik Deutsch versteht Klaus Maiwald die Medien als „neue sprachlich-literarisch-ästhetische

---

<sup>63</sup> Klaus Maiwald spricht nicht von einer eigenständigen, pädagogisch orientierten Medienerziehung in der Schule und von einem Schulfach „Medienkunde“, sondern plädiert für eine Integration von Medien in die jeweiligen Fachdidaktiken, etwa in den Deutschunterricht.

Gegenstände“, als „Faktoren einer veränderten Wahrnehmung herkömmlicher Gegenstände“ und als „Mittel des Umgangs mit Sprache und Literatur“ (Maiwald 2005: 48).

Klaus Maiwald entwickelte sein Konzept vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Medienkultur mit Angeboten einer „visuell potenzierten, stark beschleunigten Darstellungsästhetik, in denen Sprache zurückgebaut ist“ (Maiwald 2005: 74). Dies führt, so Maiwald, zu neuen veränderten Erlebnismöglichkeiten, birgt aber auch Probleme in sich wie etwa eine selektive, flüchtige Wahrnehmung. Klaus Maiwald sucht in verschiedenen medienpädagogischen Ansätzen wie etwa bei Franz Josef Röll (1998) oder bei Gerhard Tulodziecki (1997), beide Vertreter der handlungsorientierten Konzepte, nach „Gegenoptionen“ zur Medialisierung. Er zieht das Resümee, dass medienpädagogische Ansätze zwar die Medien in der Regel nicht verteufeln und dass sie vielmehr versuchen, Medien gewinnbringend in Projekte zu integrieren. Unberücksichtigt bleiben nach Maiwald jedoch meist die sprachlichen Anteile sowohl der medialen Texte selbst als auch eines bildungsorientierten Umgangs mit Medien (vgl. Maiwald 2005: 74 f.).

Klaus Maiwalds Entwurf zielt auf eine Wahrnehmungsbildung, welche die Bedeutung der Sprache betont. Selbst wenn medienpädagogische Arbeit ihren Schwerpunkt auf die ästhetische Erfahrung legt, muss diese doch auf irgendeine Art und Weise zur Sprache gebracht werden.

Er geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich im Umgang mit Medien zwar selbst viele medienbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen. Diese naiv erworbenen Kompetenzen verbleiben jedoch auf einem rudimentären Niveau des Verstehens. Die Intentionen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung beschreibt er folgendermaßen:

„Diesem Konzept geht es darum, Bilder sehen zu lernen, aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen. Wesentlich hierfür sind ein erweitertes Feld ästhetischer Gegenstände bzw. Texte, eine veränderte Auffassung von Lesen bzw. Verstehen und ein intensives Augenmerk auf die Sprachlichkeit(en) der Beobachtungsprozesse“ (Maiwald 2005: 12).

Klaus Maiwald spricht also von einer Befähigung zum Lesen von visuell dominierten Medientexten und betont die Bedeutung einer sprachlich fundierten Beobachtung für das Erreichen dieses Lernziels. Die Bausteine seines Konzepts einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung sind:

- Ein erweiterter Textbegriff und neue Gegenstände des Deutschunterrichts
- Ein erweiterter Lesebegriff
- Eine Sprachlichkeit der Beobachtung von medialen Texten.

### *Erweiterter Textbegriff*

Klaus Maiwald fordert die Verwendung eines erweiterten Textbegriffs, wie er bereits in Kapitel 2, im Kontext von Stuart Halls Rezeptions-Modell, erläutert wurde. Die moderne Medienwelt ist vor allem durch Bilder und Symbole geprägt, so Maiwald. Zu den audiovisuellen Medienangeboten der letzten Jahrzehnte sind genuin neue Formate hinzugekommen wie Websites oder Videospiele. Ältere Formate veränderten sich durch neue Darstellungsästhetiken und Erlebnisqualitäten. Klaus Maiwald nennt dies in seinem Buch eine historische Entwicklung der Medien, weg von unimedialen, unbewegten und materialen Medien (wie Zeitungskommentar, Fotografie), hin zu einer „Ausbreitung multimedialer, schnell bewegter und hoch emergenter Texte“ (Maiwald 2005: 106). Solche multimedialen Texte sollen Lehrer/innen nun im Fach Deutsch aufgreifen und zum Gegenstand des Unterrichts machen (vgl. Maiwald 2005: 77 f.).

Als Gegenstände des Unterrichts sind bestimmte Textarten vorgesehen: „Die Medienangebote ähneln kategorial den im Alltag rezipierten, ohne identisch mit ihnen zu sein. Es sind Filme des kulturellen Mainstreams, Musikvideoclips und Werbung“ (Maiwald 2005: 134). Klaus Maiwald geht es hier aber nicht um eine Rekonstruktion kultureller Praxen des Alltags, die „ins Private gehören“ (Maiwald 2005: 135), sondern um die Thematisierung begründeter Gegenstände und um den Aufbau eines „anderen“ Umgangs mit medialen Texten.<sup>64</sup>

### *Erweiterter Lesebegriff: Lesen als Beobachtung*

Ein erweiterter Textbegriff erfordert einen erweiterten Lesebegriff: „Vor den neuen medialen Angeboten versagt das hermeneutische Projekt des konzentrierten Erlesens von Sinn Ganzheiten; näher liegen situative, momentane, multimediale Bricolagen“ (Maiwald 2005: 78). So fordern beispielsweise Hypertexte zu einem diskontinuierlichen, interaktiven „Lesenschreiben“ auf oder das vielfältige Fernsehprogramm zum Zappen. Das mediale Gesamtangebot ruft den Nutzer dazu auf, sich sein eigenes, individuelles „Medienset“ zu konstruieren.

---

<sup>64</sup> Als Kritik sei hier angemerkt: Blockbuster, Videoclips und Werbung sind Bestandteile kultureller Alltagspraxen. Diese kulturellen Alltagspraxen können nicht „ausgeschaltet“ werden, nur weil die Art und Weise der Auseinandersetzung im Unterricht nun „anders“ ist. Spuren der kulturellen Praxen sind in den sprachlichen Korrelaten, die im schulischen Kontext entstanden sind, stets mit enthalten. Kulturelle Alltagspraxen sollten vielmehr in ihrer Relevanz wertgeschätzt, als Anknüpfungspunkt für den Unterricht herangezogen und somit als Chance für eine schulische Medienerziehung genutzt werden.

Als Lernziel seines Konzepts einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung formuliert Klaus Maiwald eine Erweiterung der Lesefähigkeit über das flüchtige Wahrnehmen hinaus, hin zu einer Beobachtung medialer Angebote. Dafür ist ein semiotisches Instrumentarium erforderlich, anhand dessen mediale Texte hinsichtlich ihrer Codierung untersucht werden können. Mithilfe des Codebegriffs ist es möglich, ein Lesen medialer Texte über die bloße Wahrnehmung hinaus als „Beobachten von/mit Codes“ (Maiwald 2005: 127) zu verstehen. Codes können als Zeichen bzw. Zeichensysteme oder als Zuordnungsvorschriften gesehen werden. Maiwald greift dabei im Wesentlichen auf den italienischen Semiotiker Umberto Eco und dessen Code-Theorie<sup>65</sup> zurück: Umberto Eco betrachtet Codes als sozial vereinbarte Regeln für die Zuordnung von Signifikanten (das Bezeichnende, eine Ansammlung von Worten und Lauten, z. B. das Wort „Tisch“) und Signifikaten (das Bezeichnete bzw. die Bedeutung des Bezeichnenden, z. B. die Bedeutung des Gegenstandes „Tisch“). Die Vorzüge der Integration dieser Theorie in sein Konzept, bestehen für Klaus Maiwald u. a. darin, dass der Codebegriff sprachliche, visuelle, auditive und audiovisuelle Zeichenprozesse gleichermaßen erfasst sowie ein Verstehen und Beobachten von Medienangeboten über Anschlusstexte und Anschlusskommunikation fördert.

„... die angezielte Kompetenz (lässt sich dann) fassen als *Fähigkeit, (mit) Codes zu beobachten*. Es geht darum, die Selektions- und Strukturierungsleistungen von Codes zu kennen und zu erkennen, Codes selbst ‚lesen‘ und ‚schreiben‘, reflektieren und beurteilen zu können. Die dabei entstehenden (verbal codierten) Texte sind als semantische Einheiten selbst wiederum Bestandteil von Signifikation und Kommunikation“ (Maiwald 2005: 126).

Durch die Beobachtung von Medienangeboten entstehen über Anschlusstexte und über die Anschlusskommunikation neue Zeichen und kulturelle Einheiten.

Für eine didaktische Operationalisierung muss nach Maiwald jedoch eine Vereinfachung und Reduktion der Code-Theorie erfolgen. Demnach macht es keinen Sinn, mit den Schüler/innen Umberto Ecos Code-Theorie durchzuarbeiten, sie kann lediglich als „Instrument didaktischer Modellierung“ (Maiwald 2005: 119) gesehen werden. Die Code-Theorie sollen Lehrer/innen nicht als Lerngegenstand, sondern als „didaktisches Werkzeug“ (Maiwald 2005: 160) einsetzen, das noch einer entsprechenden Anpassung an die jeweilige Unterrichtssituation bedarf (vgl. Maiwald 2005: 78, 107 ff.).

---

<sup>65</sup> z. B. nach Umberto Eco 1977.



### *Die Bedeutung der Sprache für die Beobachtung*

Das Ziel von Klaus Maiwalds Konzept ist der Aufbau einer differenzierten und differenzierenden Sprachlichkeit, das „Vermögen, an Medienangebote sprachlich anzuschließen und diese Anschlüsse wiederum in sprachlich-soziale Prozesse der Bedeutung einzuspeisen“ (Maiwald 2005: 79). Dabei vertritt er konstruktivistische Auffassungen von Sprache als kulturell vermittelter und vermittelnder Erfahrungsinstanz und von Kommunikation als Herstellung konsensueller Realitäten. Sprache ist im Rahmen seines Konzepts demnach aufgrund von drei Schlussfolgerungen relevant:

„Erstens können Medienangebote selbst sprachliche Anteile aufweisen. Des Weiteren geht es um die (proto)sprachlichen Anteile der Wahrnehmung und der mentalen Repräsentation. Wenn Kognition sprachlich instruiert ist, dann erwächst bereits hieraus ein Auftrag für den Aufbau differenzierter Sprachlichkeit. Wichtiger ist jedoch, dass die Beobachtung von Medienangeboten als sozialer Prozess der kommunikativ-konsensuellen Vereinbarung von Sinn und Bedeutung verläuft. Sprache und Kommunikation sind somit die Medien einer ‚höheren‘ Wahrnehmungsbildung. Wesentlich für die (kognitive) Selbst- und die (kommunikative) Fremdverständigung ist, dass Sprache kein neutrales Transportmittel, sondern eine kulturell vermittelte und wiederum vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung darstellt“ (Maiwald 2005: 81).

Klaus Maiwald geht davon aus, dass Sprache schon in der Kognition als „Instrumentarium für die unterscheidende Beobachtung mittels Begriffen und Kategorien“ (Maiwald 2005: 82) eine Rolle spielt. Denken und Erfahren können zwar ohne sprachliche Prozesse ablaufen. Für differenziertere Formen der Selbst- und Weltkonstruktion, wie z. B. für eine komplexere Organisation des Denkens oder für die Ich-Konstitution, sind sprachliche Prozesse jedoch notwendig. Klaus Maiwald greift zur Erläuterung auf die Begriffe des „metapherengeleiteten experientialism“ und der „imaginativen Rationalität“<sup>66</sup> zurück.

„Mit *experientialism* bestimmen Lakoff/Johnson einen Raum, in dem äußere (soziale, materielle) und innere (kognitive, psychische) Realität über sprachliche Metaphern vermittelt werden. Sprache ist – abgesehen von direkter körperlicher Erfahrung – das primäre Mittel der Bildung von Metaphern, die dann sowohl zum Bestand des Wahrnehmungsrasters (*conceptual system*) als auch zum Inventar sozialer Interaktion werden. Metaphern legen fest, was kognitiv und kommunikativ wahr und der Fall ist. Die Vorstellung von Sprache als neutralem Behälter bzw. Transportmedium für vorgängige und vorschsprachliche Bedeutung wird damit weit überschritten“ (Maiwald 2005: 92).

Über die in Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen oder Objekten gewonnenen Erfahrungsgestalten und Metaphern erfahren wir die Wirklichkeit. Metaphern,

---

<sup>66</sup> Nach George Lakoff/ Johnson Mark 1980.

wie wir sie tagtäglich gebrauchen, sind also psychische und sprachliche Strukturierungen unserer Erfahrungswirklichkeit, die zwischen Kognition und Sprache vermitteln. Es kann daher nicht von völlig objektivistischen oder subjektivistischen Erfahrungen gesprochen werden. Sprache ist demnach stets eine kulturell vermittelte und vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung. Sprachlich-kommunikative Anschlüsse an Medienangebote machen dann Lernprozesse einer „imaginativen Rationalität“ möglich: „Diese (die „imaginative Rationalität“, A. d. A.) überführt Wahrnehmung in Beobachtung und ermöglicht es, sich auf die Faszinosa der Bildwelten einzulassen, ohne ihnen zu erliegen“ (Maiwald 2005: 326) (vgl. Maiwald 2005: 79, 81 ff.).

Klaus Maiwald nimmt weitere Präzisierungen vor: Er spricht von der Selbst- und der Fremdverständigung beim sprachlich orientierten Umgang mit medialen Texten. Gerade die Fremdverständigung weist auf soziale Aspekte hin, die im Zusammenhang mit einer politischen Medienbildung von Bedeutung sind. Komplexere Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten beim Umgang mit medialen Angeboten weisen demnach sprachliche Anteile auf, die für eine Selbst- und eine Fremdverständigung von Nutzen sind:

*„Selbstverständigung:* Dies bedeutet über bloßes Wahrnehmen hinausgehendes Erkennen, also mit Hilfe von Unterscheidungen beobachten und – in einem nächsten Schritt – die Beobachtung wiederum beobachten können. Mittels solcher Beobachtungen bilden die Beobachter auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens (z. B. um Mediengattungen und -schemata) subjektabhängige *Kommunikate*.

*Fremdverständigung:* Zentral wird die Rolle der Sprache beim eigentlichen ‚Verstehen‘. Verstehen ist sozial determiniert und abgelöst vom Kommunikatbildungsprozess. Vom Verstehen im eigentlichen Sinn lässt sich erst sprechen, wenn die Kommunikate zu ... ‚Verarbeitungstexten‘ wie Übersetzung, Kritik, Inhaltsangabe, Interpretation usw. ... geronnen sind, die soziale Bewertung passiert haben und in diesem Sinne anschlussfähig und Teil von Kommunikation geworden sind“ (Maiwald 2005: 131).

So setzen die Rezipienten beispielsweise – im Sinne einer Selbstverständigung – mediale Texte in Bezug zur subjektiven Lebenswelt, bewerten ein mediales Angebot hinsichtlich seines Unterhaltungswertes oder seiner Machart. Im Rahmen einer Fremdverständigung unterhalten sich die Rezipienten mit Anderen über einen medialen Text und handeln dabei Bedeutungen der darin enthaltenen Geschichten und Werte aus. Hier können vor allem die politischen Bildungsprozesse angesiedelt werden. Im strengen Sinn liegt erst dann ein Verstehen vor, wenn die in der Selbstverständigung ablaufenden kognitiven Prozesse in einen sozial-kommunikativen Kontext überführt und dort weiter ausgehandelt werden (z. B. durch Bestätigung, Modifikation).

Der Kommunikation im Anschluss an die Rezeption medialer Angebote kommt daher im Rahmen der von Klaus Maiwald ausgearbeiteten Unterrichtskonzepte eine große Bedeutung zu, da nur die Anschlusskommunikation ein „höheres“ Verstehen und Einordnen der medialen Texte gewährleistet. Der Anschluss an Texte soll daher nach Klaus Maiwalds Konzept über die Wahrnehmung hinausgehen und als sprachlich-kommunikative Beobachtung erfolgen (vgl. Maiwald 2005: 130 ff.).

### **Praktische Umsetzung und Evaluation einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung**

Klaus Maiwald hat im wissenschaftlichen Teil seiner Dissertation ausgewählte Medienangebote mithilfe einer von ihm entwickelten Code-Systematik analysiert. Außerdem hat Maiwald drei Praxisbeispiele dokumentiert, in welchen er das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung im Deutschunterricht umsetzte. Diese Fallstudien lassen sich in den Bereich der didaktischen Feldforschung bzw. der unterrichtspraktischen Forschung einordnen. Die Ergebnisse verstehen sich nicht als „harte“ empirische Daten, sind aber dazu geeignet, die rein theoretische Konzipierung von Unterrichtseinheiten in der praktischen Umsetzung zu erproben und aus den dabei gewonnenen Erfahrungen neue Erkenntnisse zu ziehen (vgl. Maiwald 2005: 241 f.).

Exemplarisch beschränkt sich die Darstellung auf eine der Fallstudien von Klaus Maiwald, die zum Unterrichtsprojekt dieser Arbeit – in Bezug auf Alters- und Klassenstufen der Untersuchungsgruppe – die größten Parallelen aufweist. In dieser Fallstudie geht es um die Thematik „Film im Deutschunterricht“. Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe sahen den Kinofilm TWISTER an und bearbeiteten diesen anschließend im Sinne des Konzepts einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Das didaktische Konzept der drei Fallstudien verlief nach einem mehr oder weniger typischen Muster. Die einzelnen Phasen und die Evaluationsergebnisse werden im Folgenden erläutert (siehe Abbildung 10):

- Erstrezeption
- Gespräch
- Zweitrezeption mit Beobachtungsaufträgen
- Anschluss von Korrelaten (z. B. Texte schreiben)
- Kommentierungen
- Schlussgespräch.

	<i>Thema</i>	<i>Einzelaktivitäten</i>
1	Wahrnehmung des Filmtextes, Abstecken des Beobachtungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezeption der ersten ca. 32 Minuten von <i>Twister</i></li> <li>• Freie Aussprache zur Artikulation von Wahrnehmungen und Fokussierung von Beobachtungsfeldern</li> </ul>
2	Beobachtung des Filmtextes durch Anschluss sprachlicher Korrelate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezeption des Filmes (ohne Einleitungsszene) mit Beobachtungsaufträgen</li> <li>• Beginn der Textproduktion</li> </ul>
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<i>Arbeit an den Texten</i>
3	Abschluss der Korrelate	Verfassen / Tippen der Texte im Klassenzimmer / Computerraum
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Einstellen der Texte ins Internet (Lehrer)</i></li> <li>• <i>Lektüre der Texte mit Kommentierungsaufträgen</i></li> </ul>
4	Aushandlung der Korrelate per Kommentierung / Erhebung über Filmereferenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfassen / Tippen der Kommentierungen</li> <li>• [bzw. parallel] Bearbeiten eines Fragebogens zu Filmvorlieben, Kinopraxis und Erfahrungen mit Film im Deutschunterricht</li> </ul>
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Einstellen der Kommentierungen ins Internet (Lehrer)</i></li> <li>• <i>Lektüre der Texte und der Kommentierungen</i></li> </ul>
5	Kommunikation über ausgewählte Beobachtungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlussgespräch über ausgewählte Beobachtungen (Korrelate / Kommentare) und über den Film insgesamt</li> <li>• Hinweise auf Feedback und mögliche Weiterführungen der Webseite</li> </ul>
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anschauen des Gesamtfilms</i></li> <li>• <i>Feedback per E-Mail-Korrespondenz</i></li> <li>• <i>Einrichtung eines Gästebuchs</i></li> </ul>

Abbildung 10: Unterrichtseinheiten zu TWISTER (vgl. Maiwald 2005: 246)

### *Einheit 1: Rezeption des Filmes*

Den Schülern und Schülerinnen wurde ein etwa 30-minütiger Ausschnitt des Films TWISTER gezeigt, der als eine Art Exposition der im Film erzählten Geschichte fungierte. Im freien Gesprächskreis (weitgehend ohne Lenkung durch Moderator/in oder Lehrkraft) äußerten die Schüler/innen anschließend erste Wahrnehmungen. Diese ersten Gespräche, in welchen die Schüler/innen bestimmte Aspekte wie Realismus, Darstellungsästhetik, etc. ansprachen, steckten den Rahmen für weitere Beobachtungen ab (vgl. Maiwald 2005: 246 f.).

### *Einheit 2 und 3: Anschluss sprachlicher Korrelate*

Für die Zweitrezeption des Ausschnittes erhielten die Schüler/innen verschiedene Arten von Beobachtungs- und Schreibaufträgen, aus denen sie frei auswählen konnten. Diese Aufträge zielten auf unterschiedliche sprachliche Anschlüsse, die jeweils spezifische Codie-

rungen des Textes thematisierten. Eine Aufgabe bestand für die Schüler/innen etwa darin, anhand der Vorgeschichte ein Drehbuch-Exposé des gesamten Films zu schreiben, eine andere darin, die Wahl der Musik in den einzelnen Szenen zu erläutern oder eine Kontaktanzeige für eine Filmfigur zu entwerfen. Die jeweiligen Texte schrieben die Schüler/innen zu Hause und in einer weiteren Unterrichtseinheit. Die Lehrkraft stellte die Texte online.

Auf diese Weise verfassten die Schüler/innen eine Menge schriftsprachlicher Korrelate zum Film. Mediale Erlebnisse der Schüler/innen wurden damit in sprachliche Ausdrucksformen überführt. Die Drehbuchexposés der Schüler/innen deckten beispielsweise auf, dass die Klischeehaftigkeit des Films schon in der Exposition zu erkennen ist und verfolgten diese daraufhin in ihren Entwürfen weiter. Die Schüler/innen bemerkten, dass die Musik der Szenen für die Vermittlung einer bestimmten Atmosphäre, von Gefühlen und Stimmungen relevant ist. Die Schüler/innen übersetzten also, laut Klaus Maiwald, im Sinne einer „Verständigung mit sich Selbst“ ihre Beobachtungen in Sprache, indem sie sensibel ihre Wahrnehmung des Films auf bestimmte Fragestellungen fokussierten und diese Entdeckungen in Texten schriftlich artikulierten. Auf diese Weise konnten Wörter, Sätze, Musik, Kleidung oder einzelne Figuren im Film als Vielzahl semiotischer Codierungen erkannt werden. Da die Texte der ganzen Klassengemeinschaft zugänglich gemacht wurden, erfolgte eine Beobachtung des medialen Angebotes durch eine Diskursgemeinschaft. Dabei konnten Beobachtungspräferenzen festgelegt, aber auch individuelle Interessen verfolgt werden (vgl. Maiwald 2005: 247 ff.).

#### *Einheit 4: Aushandlung von Korrelaten durch Kommentierung*

In Unterrichtseinheit 4 erhielten die Schüler/innen eine weitere Aufgabe: Sie sollten sich einige der erstellten Korrelate der Mitschüler/innen hinsichtlich bestimmter Fragestellungen durchsehen und dazu schriftliche Kommentare schreiben.<sup>67</sup> Die Kommentare wurden im Internet veröffentlicht und konnten damit von den jeweiligen Autoren eingesehen werden.<sup>68</sup>

Anhand dieser Methode war es möglich, von einer in den Korrelaten stattgefundenen Selbstverständigung über den Filmtext zu einer Fremdverständigung innerhalb der Diskursgemeinschaft der Schulklasse zu gelangen. Die eigenen Korrelate wurden innerhalb der Diskursgemeinschaft bewertet und damit Bedeutungen ausgehandelt, die wiederum dem

---

<sup>67</sup> Um eine möglichst sachbezogene Kommentierung zu gewährleisten, waren die Namen der Autoren nicht zugänglich und es durften keine eigenen Texte beurteilt werden.

<sup>68</sup> Zusätzlich fand in dieser Einheit eine Fragenbogenerhebung statt, die u. a. die Funktion hatte, Anhaltspunkte über private und schulische Filmerfahrungen zu erhalten.

Autor eines Textes Rückmeldung über seine subjektive Sichtweise und Interpretation des medialen Angebots gaben.

„Sowohl einzelne Beobachtungen als auch generelle Tendenzen konnten auf diese Weise abgewiesen, modifiziert oder bestätigt werden. Die Kommentare erbrachten begriffliche Zuspitzungen, abstrahierende Erkenntnisse sowie neue Ausdrucksgestalten für die Kommunikation in der Diskursgemeinschaft“ (Maiwald 2005: 260).

Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass hier soziale Aushandlungs- und Meinungsbildungsprozesse stattfanden, die möglicherweise auch gesellschaftlich relevante Themen beinhalten.

Defizite in dieser Einheit zeigten sich, laut Klaus Maiwald, vor allem darin, dass die Kommentierungen nur selten eine thematisch und diskursiv kohärente Metakommunikation ergaben, da die Themen unter der Vielzahl an Korrelaten zu sehr streuten (vgl. Maiwald 2005: 256 ff.).

#### *Einheit 5: Schlussplenum und Feedback*

In einem Schlussgespräch konnten die Schüler/innen nochmals den Film, die entstandenen Korrelate, Kommentare und den Unterricht selbst kommunikativ thematisieren und nach dem Projekt per E-Mail ein Feedback abgeben. Die Vielzahl und die Bandbreite der Beobachtungen und Korrelate waren, so Maiwald, mittlerweile nicht mehr leicht zu überblicken. Daher war es in dieser Unterrichtseinheit schwierig, ohne entsprechende Moderation durch die Lehrkraft, ein flüssiges Gespräch und Diskussionen zu initiieren. Die Möglichkeit der Rückmeldung nutzten nur wenige Schüler/innen. Diese artikulierten jedoch, so Maiwald, weitgehend positive Lernerfahrungen.

Als Mängel der Unterrichtseinheiten nennt Klaus Maiwald den Zeitdruck, die Vielzahl an Korrelaten, zu wenig kohärente und fokussierte Diskussionen. Er kommt dennoch zu dem Gesamtfazit: Der Verlauf und die Ergebnisse der Unterrichtseinheiten bestätigen, dass die Didaktik einer sprachgeleitete Beobachtung bilddominierter Medienangebot plausibel und die Methodik funktional seien. Auch die zwei weiteren Praxiserprobungen des Konzepts zum Thema „Musikvideoclips“ in der Sekundarstufe II und zum Thema „Werbung“ in einer Grundschule stützten seiner Ansicht nach diese Schlussfolgerungen.

#### **Zwischenfazit: Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung in der Schule**

Der wissenschaftliche Aussagewert von Maiwalds Evaluationsstudie kann aufgrund der geringen Fallzahlen nicht als repräsentativ angesehen werden. Der hier dargelegte Ansatz ist aber für diese Arbeit theoretisch von Relevanz. In dieser Dissertation wird gleichfalls die

Ansicht vertreten, dass Sprache bzw. Kommunikation für eine Medienbildung von großer Bedeutung sind, vor allem im sozialen Kontext der Schule/Schulklasse und im Rahmen einer politischen Medienbildung.

Einzelne Aspekte des Ansatzes von Klaus Maiwald sind jedoch kritisch zu sehen und müssen hinterfragt werden: Seine Ausführungen zur Medienbildung legen die Schlussfolgerung nahe, dass nur dann ein Bildungsprozess stattfindet, wenn eine Selbstverständigung in sozial-kommunikativen Kontexten in eine Fremdverständigung transponiert wird. Der eigenständige Wert einer Selbstverständigung, wie sie stets beim Umgang mit medialen Texten noch vor einer Fremdverständigung stattfinden muss, darf jedoch nicht vernachlässigt werden. Auch bei einer Selbstverständigung kommt es zu einem Verstehen und zu einer Bedeutungskonstitution sowie zu einem Vergleich mit bereits verinnerlichten, sozialen Erwartungen und kollektiven Zuschreibungen von außen. Erst durch die individuelle Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner eigenen Haltung, seinen Sichtweisen und Erfahrungen sowie dadurch, welche der Erfahrungen das Subjekt nach außen artikulieren möchte, ist eine Fremdverständigung mit Anderen möglich. Interessant wäre die Frage, inwiefern auch die Selbstverständigung bereits eine Medienbildung darstellt, denn dort setzen sich die Subjekte bereits mit den Sichtweisen Anderer auseinander. Das eigene Denken ist bereits stark durch soziale Zuschreibungen und soziale Erfahrungen geprägt.

Die Frage der Auseinandersetzung mit Themen bzw. mit den Inhalten der medialen Texte umgeht Klaus Maiwald. Daher kann auch kein direkter Bezug zu einer politischen Medienbildung hergestellt werden. Dennoch ist es ersichtlich, dass sich die Schüler/innen während der geschilderten Unterrichtsbeispiele auch intensiv mit Inhalten des Films beschäftigten. Ebenso legt Maiwald auf die Vermittlung eines medienspezifischen Wissens wenig Wert. Um sprachliche Korrelate verfassen zu können oder sich argumentativ in Diskussionen über mediale Texte auseinanderzusetzen, in Form eines „höheren“ Verstehens und mit einem reflektierten Blick, bedarf es aber eines Hintergrundwissens über mediale Produktionen. Dieses Wissen setzt Maiwald in den geschilderten Einheiten bereits voraus. Einheiten zur gezielten Vermittlung dieser Kenntnisse sind in seinen Beispielen weitgehend nicht eingeplant.

#### **4.2.3 Media Education in Großbritannien**

Neben den hier beschriebenen medienpädagogischen Ansätzen aus Deutschland lohnt es sich, zuletzt noch einen Blick auf die Medienerziehung in anderen Ländern zu werfen. Die nächsten Ausführungen stützen sich vor allem auf Erfahrungen und theoretische Konzepte die David Buckingham im Kontext einer Medienpädagogik in Großbritannien beschreibt.

Der aktuelle Status der schulischen Medienerziehung in Großbritannien entspricht in den wesentlichen Punkten der Medienerziehung in Deutschland. Auch in Großbritannien wird von Seiten der Öffentlichkeit und der Politik erkannt, dass eine Medienerziehung in der Schule notwendig und wichtig ist. Die Umsetzung in der Praxis gelingt nur in kleinen Schritten und ist zeitaufwendig. Dabei tauchen in Großbritannien wie in Deutschland dieselben Schwierigkeiten auf: Medienerziehung hängt häufig vom Engagement der Lehrer/innen ab, wird als Ausnahme zum Unterrichtsalltag behandelt, das Schulsystem erweist sich als konservativ und ist nicht offen für die Medien als Unterrichtsgegenstand.

In den letzten 10 Jahren kann von einer neuen Phase der Medienpädagogik in Großbritannien gesprochen werden, die der Entwicklung in Deutschland stark ähnelt. Während in den medienpädagogischen Anfängen vor allem bewahrpädagogische Ansätze dominierten, wandeln sich die Konzeptschwerpunkte seit einiger Zeit. Die Allmacht der Medien und deren zwingender Einfluss auf das Bewusstsein der Rezipienten werden zunehmend in Frage gestellt. Stattdessen wird das Subjekt, mit seinem aktiven und selbstbestimmten Medienhandeln und seinen medialen Erfahrungen und Wissensbeständen verstärkt in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Buckingham 2003: 12 ff., 89-103).

### **David Buckinghams „dialogisches“ Modell einer Medienerziehung**

In Großbritannien und in den USA ist, wie schon in Kap. 3.3.1 beschrieben wurde, statt des Begriffs der „Medienbildung“ oder der „Medienkompetenz“ der Begriff der „Media Literacy“ gebräuchlich. Dieser basiert auf einem erweiterten Textverständnis: Medien greifen demnach auf verschiedene symbolische Ausdrucksformen zurück und kombinieren diese häufig in ihren Texten. Eine Medienerziehung muss diesen Umstand berücksichtigen und auf die Entwicklung und Förderung einer grundlegenden Literacy abzielen.<sup>69</sup> Media Literacy beinhaltet, laut David Buckingham, sowohl Fähigkeiten des „Lesens“ als auch des „Schreibens“ von medialen Texten:

„... media literacy necessarily involves ‚reading‘ and ‚writing‘ media. Media Education therefore aims to develop *both* critical understanding *and* active participation. It enables young people to interpret and make informed judgements as consumers of media; but it also enables them to become producers

---

<sup>69</sup> David Buckingham (2003: 4) unterscheidet dabei zwischen dem Begriff der „Media Education“ als Prozessen des Lehren und Lernens über den Gegenstand Medien und dem Begriff der „Media Literacy“, die das Ergebnis dieser Lehr-Lern-Prozesse in Form von medienbezogenem Wissen und Fähigkeiten darstellt. Das Lehren und Lernen mithilfe von Medien, was in Deutschland im Allgemeinen als „Medien-didaktik“ bezeichnet wird, soll, so Buckingham, mit diesen beiden Begriffen auf keinen Fall vermischt werden.



of media in their own right. Media education is about developing young people's critical and creative abilities" (Buckingham 2003: 4).

Media Literacy beinhaltet damit eine kritisch-reflexive und eine kreative Komponente im Umgang mit Texten (vgl. Buckingham 2003: 5 ff.).<sup>70</sup> Hier werden ebenso Anknüpfungspunkte zu deutschen medienpädagogischen Ansätzen deutlich, etwa zum wahrnehmungsorientierten oder handlungsorientierten Ansatz. Auch dort werden die kritische Nutzung wie auch die eigene Produktion medialer Texte gefordert.

Einen interessanten medienpädagogischen Zugang beschreibt Buckingham in seinem „dialogischen“ oder „dynamischen“ Modell: Eine Medienerziehung setzt demnach stets an den schon vorhandenen Kenntnissen der Heranwachsenden und ihren Umgangsweisen mit Medien an, ohne diese als defizitär oder unkritisch zu bewerten. Medienerziehung erschöpft sich aus Buckingham's Sicht heraus nicht im Erreichen von pädagogisch vorgegebenen Lernzielen, sondern verwirklicht sich in einem Prozess des Dialogs zwischen Schülern und Schülerinnen und ihrer Lehrkraft sowie im Dialog untereinander. David Buckingham (2003: 139 ff.) spricht in diesem Zusammenhang von einem „dynamischen“ oder „dialogischen“ Ansatz des Lehren und Lernens über Medien („dynamic“ oder „dialogic approach“), der von einem ständigen Wechselspiel zwischen vorhandenen Erfahrungen und neuem Wissen sowie zwischen Aktion und Reflexion ausgeht. Drei Stufen des Lernens werden hier beschrieben:

„From this perspective, ‚media learning‘ could be regarded as a three-stage process: it involves students making their existing knowledge explicit; it enables them to render that knowledge systematic, and to generalize from it; and it also encourages them to question the basis of that knowledge, and thereby to extend and move beyond it“ (Buckingham 2003: 143).

Demnach sollen vorhandenes Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit Medien:

- explizit gemacht werden,
- systematisiert werden,
- in Frage gestellt und weiter entwickelt werden.

Der gesamte Lernprozess ist dabei ein gemeinschaftlicher Prozess. Die Schüler/innen treten in einen wechselseitigen Dialog mit den Peers sowie mit der Lehrkraft, wobei jede Seite ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit Medien einbringen und erweitern kann.

---

<sup>70</sup> Buckingham beschreibt als Lernbereiche spezifische „Key Concepts“: Production, Language, Representation und Audience (vgl. Buckingham 2003: 53-69).

„It involves an ongoing dialogue or negotiation between students' existing knowledge and experience of the media and the new knowledge that is made available by teachers. It does not seek merely to 'validate' – let alone to celebrate – students' experiences, but to provide them with the means to reflect upon them, to realize how they might be different, and to move beyond them. Nor does it simply vindicate the academic – or even 'scientific' – perspective of the teacher. On the contrary, it implies that the knowledge teachers bring into the classroom, and the analytical tools and procedures they introduce, should themselves be subject to critical scrutiny and interrogation“ (Buckingham 2003: 153 f.).

Das engagierte praktische Tun und die distanzierte kritische Analyse, der Gebrauch der medialen Sprache sowie deren Einsatz im praktischen Kontext, sollen einander in einem stetigen Wechsel ablösen. Das bereits vorhandene, intuitive und informell erworbene Wissen wird systematisiert, kritisch reflektiert und beurteilt. Durch praktisches Tun können Schüler/innen mithilfe der Lehrkraft deduktiv neue Erkenntnisse gewinnen und neues Wissen aneignen (vgl. Buckingham 2003: 153 f.).

Auf diese Weise sind sowohl ein Verstehen als auch ein Partizipieren an der Medienkultur möglich („understanding of“ und „participation in“): Heranwachsende werden im Rahmen eines solchen Konzepts von Medienerziehung dazu befähigt, als aktive Nutzer/innen mediale Texte kritisch zu lesen und zu beurteilen sowie den Kontext zu verstehen, in welchem diese produziert und rezipiert werden. Gleichzeitig lernen sie, selbst mediale Texte zu schreiben und darin subjektive Interessen auszudrücken. Eine solche Medienerziehung kann, so Buckingham, auch als Teil einer politischen Bildung gesehen werden, die das Leitbild vom emanzipierten Bürger als Mitglied einer demokratischen Gesellschaft („democratic citizenship“) verfolgt (vgl. Brown 1998, Buckingham 2000, Buckingham 2003: 6 ff., siehe Kap. 2.2.2/„Information und Politik“).

Die Betonung eines politischen Aspekts in David Buckinghams Überlegungen ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant. David Buckingham verortet den politischen Aspekt von Medienbildung im Verstehen *von* und in der Teilhabe *an* der medialen Kultur. Die bereits in Kap. 3.5 formulierten Vorstellungen einer politischen Medienbildung knüpfen an seine Gedanken an.

### **Wie lernen Jugendliche etwas über Medien? – Erkenntnisse aus Forschung und Praxis in Großbritannien**

Neben der konzeptionellen Darlegung einer Medienerziehung betreibt David Buckingham auch eine medienpädagogische Unterrichts- und Praxisforschung. Im Folgenden werden die Resultate und Schlussfolgerungen seiner Untersuchungen im Hinblick auf eine Medienbil-

dung dargestellt. Der Fokus wird auf die Frage gelegt: „Wie lernen Jugendliche etwas über Medien?“

*Becoming Critical – Der Bereich einer kritischen Medienkompetenz*

Die Entwicklung der kritischen Reflexionsfähigkeiten und einer kritischen Haltung gegenüber medialen Texten gilt als das wichtigste medienpädagogische Lernziel, in Deutschland wie auch in Großbritannien. Medien werden demnach als Instanzen gesehen, mit denen die Meinungen der Menschen beeinflusst und manipuliert werden können. Die Rezipienten können sich dieser Beeinflussung nur durch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins widersetzen. Eine Medienerziehung nach dieser Maßgabe zielt auf eine „Entzauberung“ der medialen Welt ab, um ein entsprechendes kritisches Bewusstsein der Heranwachsenden zu fördern.

Kinder und Jugendliche entwickeln im Laufe ihres Aufwachsens in einem medial geprägten Alltag kritische Fähigkeiten und Einstellungen. David Buckingham (2003: 119) erläutert, dass sich Heranwachsende dabei in Bezug auf den Gegenstand „Medium“ die kritischen Diskurse einer Gesellschaft bzw. einer bestimmten sozialen Gruppe aneignen und auf diese Weise einen Zugang zu sozial anerkannten und legitimierten Argumentations- und Gesprächsmustern erhalten. Diese verschaffen ihnen die Möglichkeit, sich in einer Gruppe, nach den üblichen sozialen Gesprächsregeln, über Medien auszutauschen und dabei ihren sozialen Status zu stärken. Die Fähigkeit zur kritischen Reflexion erfüllt damit vor allem eine soziale Funktion. Sie kann Heranwachsende in ihrem Handeln in verschiedenen Situationen stärken. Ebenso ermöglicht sie Heranwachsenden, sich nach außen als kritischer Mediennutzer zu präsentieren und sich damit von „medial leicht beeinflussbaren“ Anderen abzugrenzen. Die eigene Persönlichkeit sowie das eigene Selbstbewusstsein können auf diese Weise gestärkt und weiter ausdifferenziert werden (vgl. Buckingham 2003: 107-110).

Ein Problem, das im Zusammenhang mit einer medienkritischen Haltung auftaucht, beruht genau auf dieser Verknüpfung zwischen Medienkritik und sozialer Funktion. David Buckingham (1993) fand in Studien heraus, dass vor allem Kinder aus Mittelschichtmilieus ihre kritischen Fähigkeiten gegenüber medialen Texten einsetzen, um sich von unkritischen, „dummen“ Nutzern abzugrenzen und sich auf diese Weise einer bestimmten sozialen „geistigen Elite-Gruppe“ zuzuordnen. Die Schüler/innen können dann in einer solchen Gesprächssituation nur schwer äußern, dass ihnen bestimmte mediale Texte Spaß machen und sie diese gerne nutzen. Die kritische Haltung gegenüber spezifischen medialen Texten wird damit zu einem Zeichen sozialer Zugehörigkeit und zum Ausdruck eines „kulturellen Kapitals“, das bestimmten sozialen Gruppen nicht zugänglich ist.

„There is a genuine risk that the erudite analysis of popular culture will become merely a new, more fashionable form of ‚cultural capital‘ – a new way for the middle classes to display their cultural and intellectual distinction, and to do so in pretentious language that serves precisely to exclude other people who feel that this culture belongs to them“ (Buckingham 2003: 110).

Gerade in der Schule zeigt sich ein solches Verhalten sehr deutlich: Den meisten Schülern und Schülerinnen ist bewusst, dass im Unterricht von der Lehrkraft eine kritische Haltung zu medialen Texten erwartet wird. Die Äußerung von Medienkritik wird damit zu einem „Critical Language Game“, an welchem derjenige teilnimmt, der als „guter“ Schüler gelten will und kann (vgl. Buckingham 1993, 2000, 2003):

„... media criticism becomes a form of ‚language game‘, a ritualized encounter that largely confirms the established positions of the participants – in this instance, as ‚good students‘ “ (Buckingham 2003: 111).

Schlussfolgernd hält David Buckingham (2003) fest, dass neue Formen der kritischen Analyse im Unterricht zum Einsatz kommen müssen. Diese sollen sich nicht auf eine einzige, politisch korrekte Lesart eines medialen Textes beschränken. Eine Medienerziehung sollte sich nicht nur mit den Defiziten von medialen Texten beschäftigen und diese kritisieren. In den Vordergrund sollten vor allem die Komplexität und Vielfältigkeit von Texten gerückt werden, aufgrund derer die unterschiedlichen Sichtweisen, Lesarten und kritischen Haltungen möglich sind. Diese Sichtweisen müssen dann nicht zwangsweise dem Common Sense einer Medienkritik entsprechen. Eine weitere wichtige Erkenntnis aus Buckingham's Forschungen ist: Eine Media Literacy ist stets sozial situiert, d. h. sie ist in alltägliche Handlungszusammenhänge und soziale Kontexte eingebettet und äußert sich dementsprechend unterschiedlich. Diese soziale Einbettung des Umgangs mit medialen Texten soll den Schülern nahe gebracht werden. Auf diese Weise wird deutlich, dass ein medialer Text nicht eine bestimmte Bedeutung transportiert, sondern dass die Rezipienten die Bedeutung in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Kontext erst konstruieren (vgl. Buckingham 2003: 120 f.).

David Buckingham's Erkenntnisse können durch Ergebnisse aus dem Projekt „Die Realität der Medien“ bestätigt werden: Die Schüler/innen diskutierten und kritisierten mediale Texte häufig vordergründig sozial erwünscht und zeigten äußerst moralische Haltungen. Da das Projekt an der Zielgruppe Jugendlicher einer niedrigeren Bildungszugehörigkeit ansetzte, kann aber nicht die These gestützt werden, dass nur Mitglieder von Mittelschichtmilieus sich eine solche medienkritische Sprache und Argumentation aneignen und äußern können. Auch die im Projekt untersuchten Jugendlichen nahmen eine kritische Haltung ein, obgleich

diese wahrscheinlich nicht ihrem alltäglichen Medienhandeln entsprach. Vermutlich ist der soziale Kontext der Schule für die Einnahme der kritischen Haltung entscheidend.

### *Getting Creative– Der Bereich der kreativen, praktischen Medienbildung*

David Buckingham (2003: 123 ff.) betont in seinen Arbeiten stets, dass die praktische Produktion eines eigenen, medialen Textes ein zentraler Bestandteil von Medienerziehung ist und als reguläres Element in den Unterricht integriert werden sollte. Eine praktische Herangehensweise berge vielfältige und wertvolle Lernchancen, die ansonsten nur schwer erreichbar wären:

„Practical, hands-on use of media technology frequently offers the most direct, engaging and effective way of exploring a given topic. It is also the aspect of media education that is most likely to generate enthusiasm from students. Practical work offers a comparatively ‚safe‘ space, in which students can explore their emotional investments in the media, and represent their own enthusiasm and concerns ... the notion of ‚media literacy‘ necessarily implies that ‚reading‘ the media and ‚writing‘ the media should be inextricably connected. For all these reasons, media production is a central and indispensable aspect of media education – although it is often the most challenging one for the teachers“ (Buckingham 2003: 82).

Buckingham wendet sich jedoch gegen eine romantische Vorstellung von Kreativität, wonach die individuelle Persönlichkeit oder das authentische Selbst der Schüler/innen in ihren Produktionen zum Vorschein kommen oder kommen müsste. David Buckingham stimmt zu, dass Schüler/innen in ihren Produktionen ihre subjektiven Themen und Interessen artikulieren. Er weist aber auch explizit auf den Umstand hin, dass Schülerproduktionen zwangsläufig immer auch sozialer Natur sind. Sie entstehen zum einen in kooperativer Arbeit, zum anderen werden sozial anerkannte Ausdrucksformen wie beispielsweise Sprache, Bilder oder mediale Genres, genutzt, um Bedeutungen zu vermitteln.

„... student production is inherently and necessarily *social*, both in the sense that it is generally collaborative and in the sense that it uses socially available resources (‚languages‘ and genres) for making meaning“ (Buckingham 2003: 137).

Die kooperative Arbeit im Kontext einer Medienerziehung dient u. a. dazu, vielfältige soziale und kommunikative Fertigkeiten zu fördern und zu erweitern, die auch im Kontext einer „Citizenship Education“ von Relevanz sind. Beispielsweise findet während der Gruppenarbeit eine Form der sozialen Aushandlung („social negotiation“) statt, in deren Verlauf beispielsweise die eigene Persönlichkeit thematisiert oder Meinungen entwickelt werden (vgl. Buckingham/Sefton-Green 1994).

Schüler/innen müssen über bestimmte technische Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der medialen Gestaltung verfügen, um selbst einen medialen Text erstellen und eine bestimmte Bedeutung vermitteln zu können. Schwierigkeiten bestehen etwa darin, dass die Teilnehmer/innen der Gruppenarbeit unterschiedliche mediale Kenntnisse, Erfahrungen und Grade der Motivation für die Produktion eines eigenen Textes aufweisen. Die ersten praktischen Versuche von Schüler/innen zeigen häufig, dass diese aufgrund von defizitären Kenntnissen in den Texten nicht die intendierten Aussagen vermitteln können. Die Schüler/innen weisen zwar mediale Erfahrungen und Kenntnisse vor – sie können als „fluent readers“ bezeichnet werden – jedoch sind diese Erfahrungen eher passiver Art. Die Jugendlichen besitzen also die Fähigkeit, mediale Texte flüssig zu lesen, können das daraus gewonnene Wissen jedoch nicht einsetzen. Damit sie dieses Wissen anwenden können, muss es in ein „aktives Wissen“ umgewandelt werden:

„They (the students, A. d. A.) may know intuitively what a particular convention ‚means‘, but not how that meaning is achieved. In other words, there has to be a kind of *translation* from the ‚passive‘ knowledge that is derived from viewing or reading – or indeed from analysis – to the ‚active‘ knowledge that is required for production or writing“ (Buckingham 2003: 132 f.).

Es besteht also hier ein Bedarf, die Kenntnisse einer medienspezifischen Sprache zu erweitern. Rein theoretische Übungen und Einführungen in mediale Gestaltungsmittel machen jedoch wenig Sinn, wenn sie keinen Bezug zur praktischen Umsetzung oder zu den Texten der Schüler/innen aufweisen. David Buckingham (2003: 133) plädiert hier für eine wechselseitige Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. Buckingham 2003: 131-133):

„Students may be able to learn by doing; but if they are not enabled to reflect upon what they have done, it will be impossible for them to generalize from their experience to future situations. In this respect, then, learning has to involve a dialectical relationship between doing and analysing – or, to put in media education terminology, between ‚practice‘ and ‚theory‘ “ (vgl. Buckingham 2003: 133).

Die gesammelten Erfahrungen müssen also reflektiert werden, um als allgemeine Erkenntnis festgehalten und in späteren Situationen eingesetzt werden zu können. Über die praktische Tätigkeit des Selbst-Produzierens, so David Buckingham (2003: 84), darf niemals die kritische Analyse, Reflexion und Beurteilung vergessen werden:

„Students need to be regularly encouraged to distance themselves from what they are doing, and to reflect upon the consequences of the choices they are making (...). Self-evaluation is particularly crucial here. In evaluating their own and each other's practical production work, and audience responses to it, students are encouraged to consider the relationship between intentions and results, and hence to recognize some of the complexity of meaning making“ (Buckingham 2003: 84).

Eigene Produktionen ermöglichen den Schülern und Schülerinnen, eigene Interessen und Bedürfnisse einzubringen und zu artikulieren. Mediale Produktionen sind daher Wege zur Partizipation. Doch nur durch eine systematische Reflexion und Beurteilung der eigenen Arbeit und der Arbeit der Anderen wird eine Partizipation zu einer kritischen Partizipation (vgl. Buckingham 2003: 82-85). Somit betont Buckingham explizit den reflexiven Moment einer praktischen Tätigkeit, der für eine politische Medienbildung so notwendig ist.

Eine praktische Herangehensweise ist – trotz der vielfältigen, wertvollen Lerninhalte – oft mit Problemen verbunden, wie sie bereits unter Punkt 4.1.1 geschildert wurden: So verfügen beispielsweise die Schulen häufig über nur wenig mediale Technik, eine praktische Arbeit ist daher nur schwer umsetzbar. Mediale Eigenproduktionen bedürfen der selbstständigen Arbeit der Schüler/innen im Team. Dies erfordert vor allem soziale Fähigkeiten und Fähigkeiten selbstgesteuerten Lernens, die nicht jeder Schüler ohne weiteres besitzt. David Buckingham (2003: 83) nimmt zu Problemen praktischer Aktionen Stellung: Er betont, dass ein mediales Produkt nicht allein mit relativ aufwendiger medialer Technik, wie Kameras oder Schnittprogramme, erstellt werden muss, sondern auch mit einfachsten Mitteln, wie Stifte, Scheren, Klebstoff und Fotoapparat. Auch Plakate, Collagen oder selbst gezeichnete Storyboards stellen mediale Produktionen der Schüler/innen dar. Mediale Produktionen sollten nach Buckinghams Ansicht daher möglichst klein und umsetzbar gehalten werden. Um Reflexionen und Erkenntnisse bei Schülern und Schülerinnen anzuregen, muss beispielsweise nicht gleich ein ganzer Film gedreht werden, sondern es reichen schon einzelne kleine Szenen.

### **Zwischenfazit**

Aus David Buckinghams (2003) Konzept und seinen Untersuchungen zu einer Media Education sind für die vorliegende Arbeit vor allem seine wissenschaftlichen Untersuchungen interessant. Anhand der Ergebnisse der Praxisforschungen von Buckingham können eine Beobachtung und vergleichende Einordnung typischer Prozesse im untersuchten Unterrichtsprojekt erfolgen. Wichtig ist auch Buckinghams Betonung des sozialen Kontextes, der die Artikulation medienpezifischer Kompetenzen und die aktuellen Lern- und Bildungsprozesse entscheidend prägt. Das „dialogische“ Modell wiederum weist auf die Bedeutung

der Kommunikation für eine politische Medienbildung hin, indem es die gemeinschaftliche Erarbeitung von Wissen und Fähigkeiten und die Notwendigkeit der Integration von Vorerfahrungen und Vorwissen hervorhebt.

### **4.3 Schlussfolgerungen für ein journalistisches Konzept in der Schule**

Kapitel 4 sollte dazu dienen, das Unterrichtskonzept von „Die Realität der Medien“ sowie das Verständnis von Medienerziehung dieser Arbeit theoretisch zu begründen, um vor diesem Hintergrund eine politische Medienbildung im pädagogischen Kontext Schule angemessen wissenschaftlich erfassen zu können. Folgende Aspekte und Schlussfolgerungen erweisen sich nun für diese Dissertation als besonders wichtig:

- Die Aneignung von Medienkompetenz und Medienbildung im Alltag: Im Projekt wurde davon ausgegangen, dass die Schüler/innen schon über eine Medienkompetenz im Bereich Journalismus verfügen. Die bestehenden Kompetenzen dienten als Ausgangspunkt, sie wurden in den Unterricht integriert und sollten weiter entwickelt werden.
- Der soziale Kontext der Schule: Die aktuelle Situation der schulischen Medienpädagogik zeigt, dass sich die Schule vor allem mit aufwendiger, praktischer Medienarbeit schwer tut. Das Projektkonzept wurde daher so entworfen, dass eine Integration in den regulären Unterrichtsablauf und in die Curricula möglich sein würde.
- Das Thema: Für eine Auseinandersetzung mit einer medial vermittelten Wirklichkeit müssen sich die Schüler/innen mit einem Gegenstand der Wirklichkeit, also mit einem Thema, auseinandersetzen (vgl. Schorb u. a. 2007a, b). Im Sinne einer politischen Medienbildung wurden die Themen so aufgearbeitet, dass die Jugendlichen darin sowohl einen Bezug zu sich selbst als auch zur Gesellschaft erkennen konnten.
- Kommunikation als Mittel der Reflexion: Als geeignetes Mittel zur Reflexion einer medial vermittelten Wirklichkeit erweist sich im Unterricht die Kommunikation, vor allem die Sprache. Erst über die Sprache kann eine kritische Distanz eingenommen und damit ein Bildungsprozess angestoßen werden (vgl. Maiwald 2005).
- Bildungsprozesse werden als Prozesse der Bedeutungskonstitution verstanden, die im Unterricht immer als sozialer Austausch und in Form einer Aushandlung stattfinden, wie dies David Buckingham in seinem „dialogischen“ Modell formuliert hat (vgl. Buckingham 2003).
- Visuelle Wahrnehmung: Klaus Maiwald (2005) weist darauf hin, dass in unserer medial vermittelten Welt Bildern eine immer wichtigere Rolle als symbolische Aus-



drucksform zukommt. Die Verwendung der Symbolformen der Schrift und der Sprache sollte im Unterricht daher durch präsentative Ausdrucksformen<sup>71</sup> erweitert werden.

- Kritisches „Lesen“ und eigenes „Schreiben“: Reflexion muss mit Handeln verbunden werden. Eine politische Medienbildung zielt sowohl auf Fähigkeiten eines kritischen „Lesens“ als auch auf die eines kreativen „Selbst-Schreibens“ ab. Insbesondere die Fähigkeit einer reflektierten Haltung und die eigene Produktion medialer Botschaften sind für die Partizipation an einer medialen Gesellschaft wichtig (vgl. Buckingham 2003, Schell 1999).

---

<sup>71</sup> Zur Klärung des Begriffs „präsentative Ausdrucksformen“ siehe Kap. 3.3.1/„Visuelle Kompetenz“ Gemeint sind hier vor allem unbewegte und bewegte Bilder.



## 5 Erläuterung der forschungsmethodischen Herangehensweise

Ziel dieses Kapitels ist es, die forschungsmethodische Herangehensweise bei der Untersuchung des Projekts „Die Realität der Medien“ zu erläutern (siehe Abbildung 11). In der Untersuchung ging es darum, eine medienpädagogische Unterrichtsaktion hinsichtlich der darin auftretenden Prozesse einer politischen Medienbildung und des Erwerbs von Medienkompetenz<sup>72</sup> zu analysieren. In Kapitel 5.1 werden die forschungsmethodischen Implikationen des untersuchten Gegenstands und die Gedankengänge geschildert, die schließlich zur Formulierung der Forschungsziele und der konkreten Fragestellungen sowie zur Auswahl der Methoden geführt haben. Kap 5.2 widmet sich ausführlich der Untersuchungsgruppe und beschreibt die Projektumsetzung. Die Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung werden dann in Kap. 5.3 und 5.4 vorgestellt.

<b>Methodisches Vorgehen im Überblick</b>	
<b>Forschungsleitende Fragestellungen und Annahmen</b>	Wie setzen sich die Schüler/innen im Unterricht mit journalistischen Texten auseinander? Inwiefern kann dabei von einer politischen Medienbildung gesprochen werden? <b>(Kap. 5.1)</b>
<b>Auswahl der Stichprobe</b>	Qualitative Stichprobenziehung nach theoretischen Überlegungen <b>(Kap. 5.2)</b>
<b>Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende Beobachtung im Unterricht</li> <li>• Aufzeichnung von Gruppendiskussionen</li> <li>• Sammeln von alltagskulturellem Material</li> <li>• Standardisierter Fragebogen</li> </ul> <b>(Kap. 5.3)</b>
<b>Datenauswertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textanalyse der Aufzeichnungen</li> <li>• Bildanalytische Auswertung - Storyboards</li> <li>• Quantitative Auswertung des Fragebogens</li> </ul> <b>(Kap. 5.4)</b>

Abbildung 11: Überblick über methodisches Vorgehen

<sup>72</sup> Es wird in den folgenden Darstellungen auf die Begrifflichkeiten zurückgegriffen, die in den vorgestellten Studien oder von den jeweiligen Autoren selbst verwendet wurden. Der für die hier beschriebene Untersuchung leitende Begriff ist der der „Medienbildung“. Eine Medienkompetenz wird dabei als ein Bestandteil von Medienbildung verstanden, der sich auf medienspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten bezieht.

## **5.1 Konkretisierung der Forschungsfragen und forschungsmethodische Implikationen**

### **5.1.1 Die qualitative Herangehensweise zur Untersuchung einer Medienbildung**

Die wissenschaftliche Untersuchung von „Die Realität der Medien“ kann als qualitativ angelegte, (medien-)pädagogische Praxisforschung<sup>73</sup> bezeichnet werden (vgl. Moser 2003). Ziel der Untersuchung war der praktische Erkenntniswert. Die Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Projekt, die wissenschaftlich erhoben, reflektiert und theoretisch eingeordnet wurden, sollen als Ergebnisse wiederum in die Praxis zurückfließen, um dort Chancen und Probleme aufzuzeigen und neue Impulse für eine schulische Medienpädagogik zu geben.

Praxisforschung nimmt innerhalb der medienpädagogischen Forschung bisher nur einen kleinen Raum ein. „Während zahlreiche Medienrezeptionsstudien vorliegen, mangelt es nach wie vor an systematischer medienpädagogischer Praxisforschung, ...“ (Niesyto 2004, S. 132). Projektevaluationen entsprechen oft nicht wissenschaftlichen Kriterien. Es erfolgt in der Regel weder eine theoretische Auseinandersetzung noch eine wissenschaftliche Einordnung der Erfahrungen und auch keine systematische Analyse (vgl. Bader 2003, Fritsche 2005).<sup>74</sup>

Im Projekt „Die Realität der Medien“ wurden Bildungs- und Lernprozesse im Zusammenhang mit Medien in einem praktischen Kontext sowohl quantitativ als auch anhand von qualitativen Methoden untersucht. Theoretisch wurde dabei auf Konzepte von Medienbildung und Medienkompetenz Bezug genommen. Studien, die bisher eine Medienkompetenz analysierten, stützten sich in der Regel auf „klassisch“ dimensionierte theoretische Modelle. Die einzelne Handlungen, Einstellungen oder sonstigen Bewertungskriterien einer Medienkompetenz wurden operationalisiert und die operationalisierten Phänomene mit den erhobenen Daten verglichen. Auf diese Weise wurde z. B. in konkreten Situationen beobachtet oder in Interviews erfragt, ob sich die vorab definierten Dimensionen von

---

<sup>73</sup> Eine Praxisforschung kann im Allgemeinen in zwei Richtungen bestimmt werden: Sie findet zum einen durch Wissenschaftler/innen statt, die in die Praxis gehen und sich im Rahmen ihrer Studie mit praktischen Fragestellungen oder Problemen beschäftigen. Und sie findet zum anderen durch Praktiker/innen selbst statt, die in ihrem Umfeld forschen (vgl. Moser 2003). Beide Formen sind für die Untersuchung von „Die Realität der Medien“ relevant.

<sup>74</sup> Ausnahmen sind hier etwa medienpädagogische Aktionen, die in Forschungsprojekte mit eingebunden sind. Deren wissenschaftliche Fragestellungen beziehen sich jedoch häufig nicht vorrangig auf eine Verbesserung der Praxis, sondern der pädagogische Rahmen wird zur Erhebung anderer theoretischer Fragen genutzt, z. B. zur Analyse journalistischer Qualitätskriterien von Heranwachsenden (vgl. Schatz 2007) oder der in Projekten entstandenen Produkte (vgl. Niesyto 2001, Witzke 2004).

Medienkompetenz in der Praxis wieder finden lassen (vgl. z. B. Gapski 2006, Haldenwang 2002, Rauscher 2008, Schorb u. a. 2007a, Treumann u. a. 2007). Mit der Operationalisierung des Begriffs „Medienkompetenz“ sind in der Regel methodische Probleme verbunden: Denn wie in Kapitel 3.1.1 bereits aufgezeigt wurde, ist der Medienkompetenzbegriff inhaltlich leer und je nach pädagogischer Überzeugung, wissenschaftlicher Fachdisziplin oder ökonomischem Interesse „auffüllbar“ und veränderbar. Das macht einen Konsens über das, was „Medienkompetenz“ ist und wie sich diese wissenschaftlich beobachten und untersuchen lässt, extrem schwierig (vgl. Groeben 2002b, Pietraß 2002).

Hinzu kommt, dass gerade der wichtige Bestandteil einer Medienbildung, die Veränderung von medienbezogenen und kritischen Einstellungen des Mediennutzers, nur schwer über standardisierte und quantifizierbare Daten erhoben werden kann. Klaus Peter Treumann u. a. (2007), vorgestellt in Kapitel 3.4, haben dieses Problem bereits erkannt. Für die Erschließung des Phänomens „Medienkritik“ bei Jugendlichen bevorzugte die Forschergruppe daher eine qualitative Herangehensweise im Rahmen einer Gruppendiskussion. Nur auf hermeneutische Weise war es möglich, kollektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen Jugendlicher zu rekonstruieren und diese mit ihrem Medienhandeln und ihrer Medienkritik in Zusammenhang zu bringen (vgl. Meister/Hagedorn/Sander 2005: 173 f.).

Die bereits vorgestellten empirischen Ergebnisse, z. B. von David Buckingham (1993) oder der PISA-Studie (vgl. Baumert/Schümer 2001), weisen außerdem darauf hin, dass der soziale Kontext des Erwerbs und der Artikulation von Medienkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Das bedeutet, dass der sozialen Lebenswelt eine Relevanz dafür zukommt, in welcher „Form“ sich Medienkompetenz äußert. Der soziale Kontext, in welchem eine Medienkompetenz gefördert wird bzw. in welchem sich eine Medienbildung artikuliert, sollte daher in einer Praxisforschung mit berücksichtigt werden. Dies gestaltet sich anhand standardisierter Methoden allerdings nur schwer.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bezogen sich die Forschungsziele und die konkreten Fragestellungen dieser Arbeit nicht, wie die meisten Medienkompetenz-Untersuchungen, auf eine quantitative und standardisierte Überprüfung von theoretischen Modellen. Im Fokus dieser Arbeit steht die Analyse einer Medienbildung, verstanden als kritisch-reflexiver Prozess, als die Momente einer Auseinandersetzung mit medialen Texten und der darin vermittelten Wirklichkeit. Die wesentliche Frage der vorliegenden Dissertation richtet sich nicht auf eine Kontrolle der Ergebnisse und Lernzuwächse oder auf das

„Messen“ eines eindeutig bestimmbareren Erfolgs nach dem Projekt.<sup>75</sup> Diese Arbeit richtet stattdessen ihren Fokus auf das „Wie“ einer Medienbildung im Kontext eines Projekts. In der Studie ging es vor allem um eine Deskription und Analyse der Kommunikationssituationen und der interaktiven Prozesse zwischen Lehrenden und Schüler/innen und den Schülern und Schülerinnen untereinander. Diese Kommunikationsprozesse wurden anschließend vor einem medienpädagogischen theoretischen Hintergrund eingeordnet und bewertet. Der qualitative Teil der Untersuchung zielte also nicht auf eine Abfrage vorher genau festgelegter Zieldimensionen, sondern auf eine Beschreibung und Rekonstruktion von Lernsituationen und Bildungsprozessen (vgl. Lüders 2006, Reischmann 2006).

Gerade für die Untersuchung von Bildungsprozessen sind qualitative Verfahren wertvoll, denn nur mithilfe eines subjektzentrierten Fokus` kann ermittelt werden, wie Medien die Menschen und das menschliche Handeln beeinflussen. Die Erziehungswirklichkeit wird dabei als eine durch interaktives Handeln konstituierte, sinnhaft strukturierte und kulturell geformte Welt verstanden, die nur durch ein „hermeneutisches Verstehen“ angemessen erfasst werden kann. Im Zentrum einer solchen hermeneutischen Herangehensweise steht das handelnde Subjekt. Die für das Handeln bestimmenden subjektiven Sinnstrukturen werden nachvollzogen und hinsichtlich bestimmter Fragestellungen interpretiert. Dem zugrunde liegt die Annahme einer „sozialen Welt als einer durch interaktives Handeln konstituierten Welt, die für die Einzelnen, aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist“ (Terhart 1997: 29) (vgl. Krüger 1999: 17 ff., 181 ff., Lamnek 1995a: 219).

Rezeptions- und Aneignungsprozesse spielen für die Untersuchung von Medienbildung eine wesentliche Rolle, wie dies etwa Manuela Pietraß betont (2002). Für eine medienpädagogische Praxisforschung ist ein Verständnis von Rezeption als soziales Handeln relevant. Darunter ist ein Handeln zu verstehen, dem eine bestimmte Bedeutung in einem spezifischen sozialen Kontext zugrunde liegt, so der Medienpädagoge Bernd Schorb (1997):

„Rezeptionsprozesse sind als soziale Handlungen zu begreifen, die, in die Routinen alltäglicher Lebensbewältigung eingebettet, von deren Bedingungen motiviert sind und wieder auf sie zurückwirken. Medienhandeln ist in seinem Sinn deshalb nur zu erschließen, wenn die Handlungsbedingungen und

---

<sup>75</sup> Die Operationalisierung und Überprüfung der Zielformulierungen des Projekts „Die Realität der Medien“ erschien für die Untersuchung von Prozessen einer Medienbildung nicht sinnvoll. Dennoch fand im Projekt auch eine quantitative Überprüfung statt: Die Regensburger Medienpsychologen Helmut Lukesch, Regine Bachmaier und Cathrin Zügner (2005, 2006) erhoben mittels eines Fragebogens empirische Daten und evaluierten das Projekt hinsichtlich seines Erfolges und des Zugewinns an Medien- und Themenkompetenz. Einzelne dieser Ergebnisse werden in Kap. 6 dargelegt. Gerade diese ergänzende Untersuchung machte darauf aufmerksam, wie problematisch eine quantitativ-evaluative Herangehensweise im Zusammenhang mit der Untersuchung einer Medienbildung und Medienkompetenz sein kann (siehe Punkt 5.4.3).

-gründe in die Analyse einbezogen werden. Dem äußeren Kontext von Medienhandeln wird also konstituierende Bedeutung beigemessen" (Schorb 1997: 230).

In Untersuchungen zum Medienhandeln müssen sowohl die medialen Inhalte und deren Darstellung als auch die Aneignung durch die Heranwachsenden in bestimmten Kontexten und Situationen in den Blick genommen werden. Auch Medienbildung basiert auf einem Medienhandeln. Studien zur Aneignung medialer Inhalte und zum Umgang mit Medien liefern für eine Forschung zur Medienbildung relevante Hinweise. Sie können grundlegende Erkenntnisse zu medial vermittelten Bildungsprozessen oder zu einer Bildung über den Gegenstand „Medien“ liefern. Das Medienhandeln als soziales Handeln soll in dieser Arbeit selbst als Bildungsprozess verstanden werden, wenn hier das entscheidende Kriterium der Reflexivität hinzukommt, wie dies bereits in Kap. 3.1.2 ausführlich beschrieben wurde (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, Pietraß 2002: 395). Gegenstand der Untersuchung von „Die Realität der Medien“ war somit das reflexive, soziale bzw. kommunikative Handeln der Schüler/innen im Kontext des Projekts.

Der Umstand, dass die Gegenstände einer medienpädagogischen, qualitativen Forschung, Menschen und deren soziales Handeln sind, hat Auswirkungen auf die Art der gewonnenen Daten: Menschen stellen keine Objekte mit genau messbaren Eigenschaften dar, sondern sind Subjekte mit einer individuellen Persönlichkeit und einer individuellen Lebenswelt, in die das soziale Handeln eingebettet ist. Die qualitativen Daten über Subjekte und ihr soziales Handeln müssen in eine Verbalisierung der Erfahrungsrealität einfließen, etwa in Form von Texten, Filmen, usw. Diese Daten können nicht, wie dies in quantitativen Untersuchungen der Fall ist, anhand bestimmter Merkmale, wie Größe, Geschwindigkeit, Intensität u. a. gemessen werden. Um qualitative Daten zu gewinnen, wurden im Projekt „Die Realität der Medien“ unterschiedliche qualitative Methoden kombiniert, z. B. die teilnehmende Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und das Sammeln von alltagskulturellem Material. Die Untersuchung wurde außerdem in einem natürlichen „Feld“ von Erziehung angesiedelt, nämlich dem Schulunterricht. Auf diese Weise versuchte man der alltäglichen Lebenssituation der zu untersuchenden Subjekte möglichst nahe zu kommen, um – was ein wichtiges Ziel der Untersuchung war – die Ergebnisse später auch wieder auf denselben Kontext übertragen zu können (vgl. Krüger 1999: 204, Lamnek 1995a, Mayring 1996, Terhart 1997).

### **5.1.2 Forschungsfragen und Forschungsannahmen**

Die allgemeinen Forschungsziele der Untersuchung lauteten:

- Die Rekonstruktion von Prozessen einer politischen Medienbildung

- Die Rekonstruktion von Chancen und Problemen bei der Umsetzung des journalistischen Unterrichtprojekts.

Wie wurden diese Forschungsziele erreicht? Eine der theoretischen Annahmen, die in den Kapiteln 2, 3 und 4 bereits erläutert wurden, ist, dass durch die Beschäftigung mit journalistischen TV-Formaten sowohl eine Medienbildung als auch eine politische Bildung im Sinne einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und einer Meinungsbildung gefördert werden können. Der politische Aspekt einer Medienbildung wird in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Deutungen in journalistischen Texten lokalisiert, welche soziale Aushandlungs- und Meinungsbildungsprozesse auslösen. Diese Auseinandersetzungen werden sowohl als Subjektivierungs- als auch als Sozialisationsprozesse verstanden (siehe Kap. 3.2).

Eine weitere forschungsleitende Annahme bezog sich auf die Möglichkeit der Beobachtung einer politischen Medienbildung. Dorothee M. Meister, Jörg Hagedorn und Uwe Sander (2005: 171) weisen darauf hin, dass die Erforschung einer vorhandenen oder eine durch pädagogische Intervention beeinflusste Medienkompetenz lediglich auf der Performanzebene erfolgen kann. Erforscht werden können also nur das Wissen, die kritischen Einstellungen oder Fähigkeiten des Umgangs, die sich im konkreten, beobachtbaren Handeln mit medialen Texten oder Medien äußern. Auch eine Medienbildung und eine Meinungsbildung, als innere Prozesse, können nur in ihrer Performanz nach außen erfasst werden.

Eine Performanz einer politischen Medienbildung kann sich im kommunikativen Handeln äußern, wie bereits in Kapitel 4.2.2 ausführlich erörtert. In diesem Kapitel wurde u. a. auf Norbert Groeben (2002b: 160 ff.) Bezug genommen, der beispielsweise eine eigene Dimension für die Anschlusskommunikation formulierte: Eine Medienkompetenz entwickelt sich etwa dadurch, dass nach der Rezeption über die medialen Inhalte gesprochen und dadurch ein lebensweltlicher Bezug hergestellt wird. Außerdem werden Kenntnisse und Fähigkeiten, so Jörissen und Marotzki (2009), nicht nur durch Kommunikation erworben, sondern können auch nur durch Kommunikation nach außen getragen und artikuliert werden. Die Fähigkeit zur Reflexion und Distanzierung, beides zentrale Merkmale einer Medienbildung und Meinungsbildung, kann sich in der Fähigkeit zur Artikulation äußern. Damit ist die Fähigkeit gemeint, über Medien und mediale Inhalte sprechen zu können (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 38 f.).

In der Untersuchung des Projekts „Die Realität der Medien“ ging man nun vor dem Hintergrund dieser Argumentationen davon aus, dass sich eine politische Medienbildung in ihrer Performanz in Form von kommunikativen Prozessen ausdrückt. Eine politische



Medienbildung wurde also anhand der im Unterricht stattfindenden Kommunikation<sup>76</sup> beobachtet und erschlossen. Der Fokus dieser Dissertation richtet sich auf:

- Die kommunikative Performanz von politischer Medienbildung, die in dieser Arbeit als eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit journalistischen Texten und den darin vermittelten gesellschaftlichen Deutungen verstanden wird. Hierzu gehört auch die Performanz von Medienkompetenz (als Teil einer Medienbildung) im Sinne von medienspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten. Zu einer politischen Medienbildung gehören sowohl ein kritisches „Lesen“ als auch ein „Schreiben“ journalistischer Texte. Eine wichtige Rolle spielen Prozesse der Artikulation subjektiver Sichtweisen und der sozialen Aushandlung von Medienthemen und Medientexten.
- Die Deskription von Unterrichtssituationen, die im Sinne des Unterrichtskonzepts als gelungene und problematische Momente verstanden werden. Die Beschreibung dieser Situationen soll vor allem auf Chancen und Schwierigkeiten einer schulischen Medienerziehung aufmerksam machen.

Wie können diese Forschungsziele für die Untersuchung konkreter gefasst werden? Im Projekt „Die Realität der Medien“ wurde versucht, eine politische Medienbildung anzustoßen, indem sich die Schüler/innen sowohl mit einem bestimmten Thema der gesellschaftlichen Wirklichkeit als auch mit journalistischen Darstellungen dieses Themas befassten. Versucht man den Untersuchungsgegenstand der politischen Medienbildung im Kontext des Projekts wissenschaftlich zu bestimmen, so resultieren daraus folgende konkretisierten Fragestellungen<sup>77</sup>.

- Auf welche Weise setzen sich die Schüler/innen mit einem Wissen über journalistische Produktion<sup>78</sup> auseinander?
  - Über welches Wissen und welche Subjektiven Medientheorien verfügen die Schüler/innen bereits und auf welche Weise bringen sie dieses in den Unterricht ein?

---

<sup>76</sup> Unter einer Kommunikation wird in dieser Dissertation nach George Herbert Mead (1934/2005) der soziale Austausch mit Anderen verstanden. Zentral für die Kommunikation sind nicht die Zeichen und Symbole, oder die Inhalte, die mittels der Zeichen übertragen werden, sondern die Bedeutung die dabei vermittelt und zugewiesen wird. Die im Unterricht vorrangig verwendeten Kommunikationsmittel sind die Sprache und Bilder.

<sup>77</sup> Die Ausdifferenzierung der Fragen lehnt sich an Stuart Halls Encoding/Decoding-Modell (1980, 1999a, siehe Kap. 2) an.

<sup>78</sup> Hierunter fallen alle Aspekte der medialen Gestaltung und Produktion, wie journalistische Darstellungsformen, Gestaltungsmittel, Dramaturgien oder Produktionsabläufe.

- Wie setzen sie sich mit „neuem“ Wissen und den Sichtweisen Anderer auf Medien auseinander?
- Welche Rolle spielt das Wissen für eine medienkritische Haltung?
- Wie eignen sich die Schüler/innen journalistische Texte im Unterricht an?
  - Wie reflektieren und bewerten die Schüler/innen die medialen Darstellungsweisen? Äußern sich die Schüler/innen medienkritisch?
  - Wie eignen sich die Jugendlichen das Thema bzw. die Inhalte an: Wie bringen sie ihr Vorwissen ein? Wie diskutieren sie die Themen mit Mitschülern und Medienpädagogen? Wird ein Bezug zur Gesellschaft hergestellt?
  - Auf welche Weise werden anhand der Texte Meinungen artikuliert und/oder sozial ausgehandelt?
- Wie gehen die Schüler/innen vor, wenn sie selbst einen journalistischen Text entwerfen?
  - Welche Darstellungsformen und Gestaltungsmöglichkeiten wählen die Schüler/innen und wie setzen sie diese im eigenen Konzept ein? Sind die Jugendlichen dabei medienkritisch?
  - Welche Inhalte und Deutungen wollen sie vermitteln? Welche Geschichten erzählen sie? Wird ein Bezug zur Gesellschaft hergestellt?
  - Wie erarbeiten die Schüler/innen in der Gruppe ein gemeinsames, mediales Konzept (Inhalte, Form, Aussage etc.)?

Schlussfolgerungen für eine schulische Medienerziehung werden vor dem Hintergrund der Ergebnisse sowie der Projektkonzeption, der verwendeten Methoden und Bedingungen gezogen: Wo finden sich Unterrichtssituationen, die Chancen oder Probleme des Projekts aufzeigen und zwar im Zusammenhang mit:

- Dem Schwerpunkt auf einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung
- Dem Ausgang von einem weiten Journalismus- und Politikverständnis
- Der Zielgruppe „Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit“ (Haupt- und Gesamtschüler/innen)<sup>79</sup>
- Der Integrationsmöglichkeit des Projekts in den Schulalltag unter den gegebenen Bedingungen (z. B. wenig Technik an Schulen, wenig Zeit).

---

<sup>79</sup> Es soll hier angemerkt werden, dass Ergebnisse zur Medienkompetenz und Medienbildung nicht ausschließlich auf die Gruppe der Schüler/innen einer niedrigen Bildungszugehörigkeit bezogen werden können, da in der Studie keine Vergleichsmöglichkeiten zu Schüler/innen einer hohen Bildungszugehörigkeit gegeben waren.

## **5.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe und des Projektaufbaus**

### **5.2.1 Die Zielgruppe des Projekts: Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit**

Die Untersuchungsgruppe war gleichzeitig die Zielgruppe des pädagogischen Projekts. Die Grundidee war, das Projekt mit bildungsbenachteiligten Schülern und Schülerinnen durchzuführen. Die für die Stichprobe ausgewählte Gruppe sollte daher Merkmale vorweisen, wie sie in der Forschungsliteratur beschrieben werden:

- Niedrige Bildungszugehörigkeit
- ein hoher Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund
- ein niedriger Bildungshintergrund der Eltern
- ein niedriges Politikinteresse der Jugendlichen
- ein tendenziell stärker unterhaltungsorientiertes TV-Nutzungsverhalten.

Bildungsbenachteiligte Heranwachsende sind durch eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft und damit durch eine Benachteiligung im Bereich der Bildung gekennzeichnet. In der Regel geht diese Form der Benachteiligung mit weiteren Defiziten einher: In Deutschland finden sich beispielsweise Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, dem Besuch einer bestimmten Schulart und dem Niveau an spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten. Bildungs- und Berufschancen sind eng an die soziale und kulturelle Herkunft gekoppelt. Das heißt zum Beispiel, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund nicht dieselben Bildungschancen besitzen wie Kinder und Jugendliche deutscher Herkunft oder dass Heranwachsende mit Arbeitereltern seltener den Bildungsabschluss des Abiturs erreichen (vgl. Deutsche Shell 2002, Shell Deutschland Holding 2006, Stanat/Schneider 2004).<sup>80</sup>

„Die Realität der Medien“ setzte an dieser Zielgruppe an, da bei diesen Schülern und Schülerinnen – mit Blick auf aktuelle Mediennutzungsstudien und im Vergleich mit Schülern eines höheren Bildungsniveaus – ein eher nicht-reflexiver Umgang mit Medien charakteristisch ist. Hauptschüler/innen nutzen das Fernsehen etwas häufiger als Gymnasiasten, um sich über gesellschaftliche und politische Sachverhalte zu informieren. Dabei

---

<sup>80</sup> Eine tendenzielle Bildungsbenachteiligung kann unter anderem damit erklärt werden, dass der Lernerfolg an Schulform wie etwa der Hauptschule durch zahlreiche negative und kritische Faktoren beeinträchtigt wird: So finden sich dort verstärkt kollektive Belastungsfaktoren wie ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau, ein großer Anteil an Schülern aus Familien mit sozialen und privaten Problemen etc. (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 4 f.). Jugendliche einer niedrigeren Bildungszugehörigkeit wachsen in der Regel unter erschwerten Sozialisationsbedingungen auf, die sie emotional, sozial und moralisch vor Bewältigungs- und Deutungsprobleme stellen (vgl. Himmelmann 2004: 5).

bringen Hauptschüler/innen dem Fernsehen, vor allem bestimmten journalistischen Formaten, ein großes Vertrauen entgegen (vgl. Hajok 2000, 2004, mpfs 2008, Treumann u. a. 2007). Jugendliche mit niedrigerem Schulabschluss bevorzugen Boulevardmagazine, nachmittägliche Talkshows oder Reality-TV zur Information. Sie nutzen weniger klassische Nachrichten und Politikprogramme wie die TAGESSCHAU (ARD) oder das HEUTE-JOURNAL (ZDF) (vgl. Schorb/Theunert 2000, Krist 2007, siehe auch Kapitel 2.2).

Das politische Interesse von Haupt- und Gesamtschülern ist im Allgemeinen niedriger als das von Gymnasiasten, was häufig mit dem gleichfalls geringer ausgeprägten Interesse der Eltern zusammenhängt. Auch in Bezug auf gesellschaftliche und soziale Aktivitäten ist die Zahl der „Inaktiven“ unter den Hauptschülern relativ hoch (vgl. Schneekloth 2006: 107 u. 125).

Die hier angeführten Ergebnisse aus Mediennutzungs- und Jugendstudien legten somit nahe, dass eine politische Medienbildung diese Zielgruppe zu einem alternativen oder reflektierten Handeln im Umgang mit journalistischen Texten anregen könnte. Dabei müsste jedoch von einem breit angelegten Verständnis von Politik und Journalismus ausgegangen werden. Den Jugendlichen sollte etwa im Projekt die Möglichkeit zu einem Handeln gegeben werden, das direkt an ihren lebensweltlichen Gegebenheiten ansetzt, ihnen aber auch den Blick für soziale Zusammenhänge eröffnet. Darüber hinaus wurde ein weiter Journalismusbegriff verwendet, der beliebte Formate wie Boulevardmagazine, Docu-Soaps oder Real-Life-Shows als journalistische Texte definiert. Die hohe Glaubwürdigkeit „seriöser“ journalistischer Formate wie z. B. der Nachrichten sollte gleichsam durch eine reflexive und kritische Haltung aufgebrochen werden. Außerdem wollte man in der Untersuchung nicht den Blick auf die vorhandenen Ressourcen der Gruppe vernachlässigen. Es galt auch zu fragen: „Welche besonderen Fähigkeiten, welches Wissen und welche Einstellungen haben die Haupt- und Gesamtschüler/innen in Bezug auf den Bereich des TV-Journalismus und auf die Unterrichtsthemen im Alltag ausgebildet? Wie können die Schüler/innen diese Erfahrungen und ihre Vorkenntnisse im Projekt einsetzen?“

Im Projekt wurden unter die Gruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen Haupt- und Gesamtschüler/innen<sup>81</sup> gefasst, also Schüler/innen, die nicht den höheren, formalen Bildungsgrad des Abiturs anstrebten bzw. nicht das Gymnasium besuchten. Die Stichprobe des Projekts „Die Realität der Medien“ wurde von Haupt- auf Gesamt-/Sekundarschulen (in

---

<sup>81</sup> Die Schüler/innen der Stichprobe besuchten also entweder eine reine Hauptschule oder eine Gesamtschule/Sekundarschule/den M-Zug, an welchen auch das Anstreben des Realschulabschlusses möglich war.

Bayern der M-Zug an Hauptschulen) erweitert, da die übereinstimmende Schulform in den verschiedenen Bundesländern nicht die Hauptschule, sondern die Sekundarschule ist (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007: 3 ff.).

Schwerpunktmäßig wurden für die Stichprobe Klassen der Mittelstufe und zwar der siebten und achten Jahrgangsstufe ausgewählt: Der Altersdurchschnitt der Schüler/innen betrug 14 Jahre (Alter M=13,96; Standardabweichung entspricht ca. 0,99).

Das Projekt „Die Realität der Medien“ wurde insgesamt mit 20 Klassen durchgeführt, wobei 9 der Klassen rein hauptschulbezogene Zweige waren und 11 der Klassen Gesamtschulcharakter<sup>82</sup> besaßen (siehe Abbildung 12). Die Klassen waren verteilt auf Norddeutschland (4 Projekte), Süddeutschland (12 Projekte) und Ostdeutschland (4 Projekte). Alle Erhebungen wurden in Stadtgebieten<sup>83</sup> durchgeführt. Mehr als die Hälfte der Projekte fand aus forschungspragmatischen Gründen (wie etwa leichtere und schnellere Organisationsmöglichkeit, geringerer finanzieller Aufwand etc.) in Bayern statt. Hierbei kann somit nicht von einer repräsentativen regionalen Auswahl gesprochen werden.

Die Erhebung wurde zum Großteil im Sommer 2005 realisiert. Die Projekte in den 9. und 10. Jahrgangsstufen wurden dann im Herbst desselben Jahres umgesetzt, da sie Bestandteil einer kurzfristigen Projekterweiterung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) waren.

<b>Gesamtstichprobe des Projekts „Die Realität der Medien“</b>				
n = 20 Klassen				
<b>Thema</b>	<b>7. Klasse</b>	<b>8. Klasse</b>	<b>9. Klasse</b>	<b>10. Klasse</b>
<b>Gewalt</b>	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	-	-
<b>Aids</b>	2 Hauptschulen	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	-	-
<b>Alkohol</b>	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	-	-
<b>Reality-TV</b>	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	1 Hauptschule 1 Gesamtschule	-	-
<b>Nachrichten</b>	-	-	2 Gesamtschulen	2 Gesamtschulen

Abbildung 12: Gesamtstichprobe, nach Hauptschule und Gesamtschule differenziert<sup>84</sup>

<sup>82</sup> In den Gesamtschulklassen bestand für die Schüler/innen die Möglichkeit, den Realschulabschluss nach einer angehängten 10. Klasse zu absolvieren.

<sup>83</sup> Die Erhebungen fanden in Städten oder städtischen Vororten im Umkreis von 10 km statt.

<sup>84</sup> Aus Datenschutzgründen werden die Schulen nicht namentlich genannt.

Deskriptive und sozialstatistische Angaben der Schüler/innen, z. B. zu Alter, Herkunft der Eltern oder TV-Nutzungsverhalten, wurden in einem Fragebogen im Rahmen einer quantitativen Untersuchung durch Helmut Lukesch, Regine Bachmaier und Cathrin Zügner (2005) erhoben.

29,8% der Schüler/innen der Gesamtstichprobe wiesen demnach mindestens einen Elternteil mit Migrationshintergrund vor. Dabei wurden als Herkunftsländer am häufigsten die Türkei, Russland, Rumänien und Italien genannt. Die Daten zeigen hierbei weitgehend Übereinstimmungen mit gesamtdeutschen, statistischen Erhebungen, bezogen auf Haupt- und Gesamtschulen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, Statistisches Bundesamt 2005/2006).

Der Bildungshintergrund der Eltern der untersuchten Gruppe kann nur schwer beurteilt werden. Grundsätzlich dominierte ein niedriger bis mittlerer sozialer Bildungshintergrund der Eltern. Nur wenige Eltern der untersuchten Jugendlichen verfügten über höhere akademische Bildungsabschlüsse. Diese Ergebnisse entsprechen somit nur zum Teil gesamtdeutschen Statistiken, in welchen der Anteil niedriger bis nicht vorhandener Abschlüsse der Eltern bildungsbenachteiligter Jugendlicher in der Regel deutlich höher ausfällt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008, Statistisches Bundesamt 2005/2006). Es zeigte sich aber in den eigenen Daten zugleich ein hoher Anteil an „weiß-ich-nicht“-Antworten der Schüler/innen (30% bis 35%). Es ist zu vermuten, dass diese Antworten von der Tendenz her eher in Richtung niedriger bis nicht vorhandener Schulabschlüsse der Eltern weisen und somit zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen.

Der Fernsehkonsum der befragten Schüler/innen lag im Durchschnitt bei 3,27 Stunden, wobei die Mädchen etwas weniger lange fern sahen als die Jungen. Die beliebtesten Fernsehprogramme waren – wie dies auch aktuelle gesamtdeutsche Studien zeigen (vgl. z. B. mpfs 2007) – private Sender wie PRO7, MTV/VIVA, RTL2 und RTL. Die Schüler/innen wurden außerdem gefragt, welche Sendungen sie am liebsten sehen. Dabei nahmen Entertainment-Formate aus den Bereichen „Krimi/Mystery/Horror“, „Serien“ und „Musiksendungen“ die ersten Plätze ein, relativ dicht gefolgt von „Spiel- und Kinofilmen“ sowie „Comedys“, wie Abbildung 13 zeigt. 7% der Schüler/innen Lieblingssendungen nannten, die der klassisch journalistischen Rubrik „Informationen/Nachrichten“ zugeordnet werden konnten (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 11 ff., 2007).

<b>Die Lieblingssendungen der befragten Schüler/innen (Mehrfachantworten)</b>	
n = 20 Klassen	
<b>Genre</b>	<b>%</b>
Krimi/Mystery/Horror	51,7
Serien	51,0
Musiksendungen	50,7
Spiel-/Kinofilme	43,3
Comedy	41,3
Sportsendungen	20,7
Talkshows	18,7
Comics	13,3
Info/Nachrichten	7,0
Quizsendungen	4,3

Abbildung 13: Die Lieblingssendungen der befragten Schüler/innen (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 11 ff., 2007).

In Bezug auf Politik zeigten die Schüler/innen der Stichprobe ein eher gering ausgeprägtes Interesse. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen antworteten hier mit „kein Interesse“ bzw. „eher kein Interesse“. Die Schüler/innen schätzten andere Jugendliche sogar noch weit uninteressierter als sich selbst ein (71%). Das politische Interesse war unter anderem vom Bildungsabschluss der Eltern abhängig. Jugendliche, bei denen ein Elternteil Abitur bzw. ein abgeschlossenes Studium hatte, interessierten sich mehr für Politik, als die Schüler/innen, deren Eltern keinen Schulabschluss hatten (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 14 f., 2007). Diese in der Fragebogenerhebung gefundenen Ergebnisse bestätigten somit die bereits erwähnten Untersuchungen zum TV-Nutzungsverhalten und zum Politikinteresse in Bezug auf bildungsbenachteiligte Jugendliche (vgl. z. B. mpfs 2007, Schneekloth 2006, Schorb/Theunert 2000). Die Untersuchungsgruppe kann somit in Bezug auf einzelne Aspekte (TV-Nutzungsverhalten, politisches Interesse, Migrationshintergrund) m. E. als relativ „typische“ Gruppe Jugendlicher einer niedrigen Bildungszugehörigkeit bezeichnet werden.

Aus der Grundgesamtheit der 20 Klassen wurde für diese Untersuchung dann ein qualitatives Sampling gebildet (vgl. Schatzmann/Strauss 1973: 38 ff., Strauss 1994: 70 f.).<sup>85</sup>: Das Hauptkriterium für die Auswahl des qualitativen Samplings war nicht seine Repräsentativi-

<sup>85</sup> Das Verfahren der Stichprobenauswahl orientierte sich zum Teil am Vorgehen des „selektiven Samplings“ (vgl. Schatzmann/Strauss 1973: 38 ff.) und des „theoretical Samplings“ (Strauss 1994: 70 f.).

tät, sondern die Relevanz der Fälle für die Fragestellung. Bestimmte Klassen wurden somit aus der Gesamtstichprobe anhand vorab festgelegter Kriterien gezielt ausgewählt (vgl. Kelle/Kluge 1999: 38 ff., Lamnek 1995a: 193 ff.). Es sollte insgesamt eine Annäherung an die Gesamtstichprobe – in diesem Fall also aller teilgenommenen Schulklassen – erreicht werden. Außerdem sollten in der Stichprobe Fälle vorhanden sein, die hinsichtlich der theoretischen Fragestellung nach einer Medienbildung bzw. kommunikativen Prozessen untersucht werden konnten. Die Kriterien für die Auswahl der „Fälle“ der hier beschriebenen Untersuchung waren folgende:

- Annähernd gleiche Verteilung der Bildungsniveaus, d. h. die Schüler/innen sollten einen ähnlichen, also niedrigen Bildungshintergrund vorweisen.
- Annähernd gleiche Verteilung der verschiedenen Klassenjahrgangsstufen bzw. ähnliches Alter der Jugendlichen. Jede Klassenstufe war in der qualitativen Stichprobenauswahl gleich oft vertreten.<sup>86</sup>
- Annähernd gleiche Verteilung der Themenschwerpunkte der Projekte (Gewalt, Alkohol, Aids, Reality-TV, Nachrichten). Die thematische Aufarbeitung der Themen im Unterricht lief nach demselben didaktischen Konzept ab.
- Die Möglichkeit einer qualitativen Analyse und eines Vergleichs des Materials: Eine Gruppe bzw. einzelne Unterrichtseinheiten wurden dann in die Stichprobe aufgenommen, wenn sie aufgrund ähnlicher Bedingungen im Untersuchungsverlauf mit anderen Gruppen verglichen werden konnten. Außerdem musste eine technisch einwandfreie Audioaufzeichnung vorliegen, um den Verlauf der Gruppengespräche nachvollziehen zu können.

Probleme der Stichprobenauswahl, wie sie in den einzelnen Punkten bereits anklingen, ergaben sich teils aus forschungspragmatischen Gründen. So konnte beispielsweise in der qualitativen Stichprobe keine regionale Repräsentativität berücksichtigt werden, obwohl dies zu Beginn der Erhebung noch angestrebt wurde. Die ersten Projekte fanden komplett in Norddeutschland statt, die praktische Umsetzung erwies sich jedoch als schwierig (z. B.

---

<sup>86</sup> Die Aufzeichnungen aus den 9. und 10. Klassen wurden, aufgrund des Altersunterschieds zu den anderen ausgewählten Fällen, nur zur Unterstützung und Veranschaulichung bereits gewonnener Erkenntnisse herangezogen. Dennoch kann man davon ausgehen, dass bei einem durchschnittlichen Alter der Untersuchungsteilnehmer/innen von 14 Jahren die Unterschiede einer Medienbildung und Medienkompetenz nicht mehr auf altersspezifische Ursachen zurückzuführen sind. Die für eine Medienbildung relevanten kognitiven und sozial-kognitiven Fähigkeiten sind in der Regel in dieser Altersstufe bereits entwickelt. Als entscheidender für die jeweilige Ausprägung und Weiterentwicklung von medien-spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten wird für dieses Alter der soziale Kontext angenommen. Aufgrund der Zugehörigkeit zur selben Schulart und aufgrund vergleichbarer sozialer Hintergründe und intendierter Schulabschlüsse kann ein ähnlicher sozialer Hintergrund der ausgewählten Schüler/innen vermutet werden.



technische Probleme, zuviel Unterrichtsstoff für zu wenig Zeit). Die Projekte in Norddeutschland dienten daher als Art „Versuchsklassen“, durch die Erkenntnisse dort wurden das Konzept und die Materialien weiter entwickelt und optimiert. Für die qualitative Auswertung mussten dann diese Klassen, aufgrund der geringeren Vergleichsmöglichkeit, ausfallen. Außerdem wurde die Auswahl der Stichprobe durch Vorgaben der Auftragsgeber mit beeinflusst. Für die Bundeszentrale für politische Bildung war es zum Beispiel wichtig, Projekte zu unterschiedlichen Themen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen durchzuführen. Um einen besseren Vergleich zu haben und um Verzerrungen gering zu halten, wäre die Durchführung des Projekts in einer einzigen Jahrgangsstufe und zu nur einem Thema besser gewesen. Die beiden „Sonderfälle“ der neunten und zehnten Klasse stechen in der Stichprobe besonders hervor. Die Bundeszentrale für politische Bildung erweiterte ein halbes Jahr nach dem Start das Projekt um das Zusatzthema „Nachrichten“, das dann mit älteren Jugendlichen (9. und 10. Klasse) derselben Projektschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des Zusatzprojekts wurden für die in dieser Dissertation beschriebene Untersuchung herangezogen, um die bisherigen Erkenntnisse anhand von Beispielen zu bestätigen oder zu verwerfen. Sie wurden nur dann berücksichtigt, wenn die Unterrichtseinheiten bzw. die darin ablaufenden Prozesse mit den anderen Projekten direkt vergleichbar waren, wie dies etwa bei den medienethischen Diskussionen oder in Bezug auf Medienvorwissen der Fall war.

Für die qualitative Stichprobe wurden nun vor dem Hintergrund dieser Kriterien und Probleme insgesamt zehn der Klassen ausgewählt, die an der medienpädagogischen Aktion teilgenommen hatten. Die folgende Abbildung 14 gibt eine zusammenfassende Übersicht über diese Stichprobe. Grau unterlegt ist die Hauptstichprobe. Die zusätzlichen 9. und 10. M-Zug-Klassen wurden, wie schon beschrieben, hinzugezogen, um die anderen Ergebnisse zu ergänzen.

<b>Stichprobe der qualitativen Untersuchung</b>					
n = 10 Klassen					
<b>Thema:</b>	<b>Gewalt</b>	<b>Aids</b>	<b>Alkohol</b>	<b>Reality-TV</b>	<b>Nachrichten</b>
<b>7. Klasse</b>	Gesamtschule	Hauptschule	Hauptschule	Gesamtschule	-
<b>8. Klasse</b>	Gesamtschule	Gesamtschule	Gesamtschule	Hauptschule	-
<b>9. Klasse</b>	-	-	-	-	Gesamtschule
<b>10. Klasse</b>	-	-	-	-	Gesamtschule

Abbildung 14: Tabelle der Stichprobe der qualitativen Untersuchung (farblich unterlegt ist die Hauptstichprobe).

## 5.2.2 Projektkonzeption und Unterrichtseinheiten von „Die Realität der Medien“

Im Folgenden werden die Projektkonzeption und der Ablauf von „Die Realität der Medien“ dargelegt.<sup>87</sup> Eine wichtige Rolle spielte das Vorgängerprojekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“, das hier zunächst kurz beschrieben werden soll.

### Das Vorgängerprojekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“

Den Anstoß zu dem Vorgängerprojekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ gab der Bildungskanal des Bayerischen Fernsehens (BR-ALPHA), der ein neues, journalistisches Format für Jugendliche plante. Das Feedback von Jugendlichen nach den ersten Beiträgen machte den Redakteuren die Notwendigkeit deutlich, direkt mit Jugendlichen in Kontakt zu treten und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Vor diesem Hintergrund entstand 2003/2004 das Projekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ in Kooperation mit dem Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), mit der Bundeszentrale für politische Bildung und mit der Medienforschung/Intendanz des Bayerischen Rundfunks.

Es wurde zunächst nach Wegen gesucht, wie Jugendliche in den wichtigsten Grundlagen des journalistischen Handwerks geschult werden könnten, um sie dann mit professioneller Fernsehproduktion in Kontakt zu bringen. Medienpädagogen führten Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von journalistischem Basiswissen durch, und die Jugendlichen planten in Gruppen einen eigenen Beitrag zu einem selbst gewählten Thema. Zur „Redaktionssitzung“ kamen Journalisten von BR-ALPHA in die Klassen und kommentierten die Ideen der Jugendlichen. Gemeinsam wurde der Beitrag weiter ausgearbeitet und während eines Drehtags umgesetzt. Auf diese Weise entstanden Beiträge von insgesamt 20 Klassen in Zusammenarbeit mit Profis vom Bayerischen Rundfunk, die dann in der Jugendsendung BLAATEEN auf BR-ALPHA und auf BAYERN3 ausgestrahlt wurden. Das Projekt wurde auch anderen Redaktionen angeboten. Weitere Abteilungen des Bayerischen Rundfunks sowie andere öffentlich-rechtliche Sender (ZDF, WDR) griffen die Idee auf und produzierten zusammen mit Jugendlichen Beiträge. Die Projekte wurden evaluiert und die Ergebnisse und Erfahrungen in einem Buch publiziert (vgl. Götz/Durner 2007, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen 2008, Schatz/Götz 2004, siehe Kap. 2.2.2).

Das Projekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ zeigte, wie eine Kooperation zwischen Medienprofis und Schülern erfolgreich verlaufen kann, so dass alle Beteiligten

---

<sup>87</sup> Ausführliche Informationen vgl. IZI/bpb 2005 DVD und CD-ROM.

davon profitieren. Die Redaktionen erhielten einen Einblick in jugendliche Lebenswelten, die Jugendlichen erhielten einen Einblick in Medienwelten. Die Schulen konnten auf diese Weise praxisorientierte medienpädagogische Aktionen realisieren. Allerdings wurde auch deutlich, dass es nicht einfach ist, Medienbildung mit Medienproduktion zu verknüpfen, wenn nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht. So rückten beispielsweise im Projekt häufig Fragen der Produktion in den Vordergrund (z. B. „Wo soll gedreht werden, wer kann interviewt werden?“). Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit medialen Texten trat indes stärker in den Hintergrund. Von Seiten der Lehrkräfte wurde der Bedarf an vorgefertigten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtshilfen signalisiert, mit deren Hilfe die Grundelemente einer „medialen Sprache“ vermittelt werden könnten (vgl. Götz/Durner 2007).

Auf der Grundlage der gesammelten Materialien und Erfahrungen aus dem Projekt wurde dann ein neues Unterrichtskonzept sowie eine DVD und eine CD-ROM mit dem Namen „Die Realität der Medien“ entwickelt (vgl. IZI/bpb 2005). Im Unterschied zu „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ fungiert dieses Unterrichtskonzept als Grundlagenprojekt, oder als Ausgangspunkt für weitere, auch praktische, Aktivitäten, mit dem Ziel, von Lehrkräften alleine und ohne aufwändige technische Hilfsmittel durchgeführt werden zu können.

### **Das Projekt „Die Realität der Medien“**

Im Mittelpunkt des Projekts „Die Realität der Medien“ stand die Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen, zum einen durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, zum anderen in Bezug auf deren mediale Vermittlung. Die Reflexionen waren in den Vorgängerprojekten, wie bereits erläutert, deutlich zu kurz gekommen, da dort vor allem produktionstechnische und organisatorische Fragen im Mittelpunkt gestanden hatten. Die praktische Medienkompetenz, z. B. das Bedienen einer Kamera oder eines Schnittprogramms, wären zwar auch für das Projekt „Die Realität der Medien“ wünschenswert gewesen, waren aber für die Aktionen nicht zwangsläufig eine Grundbedingung. „Die Realität der Medien“ diente als Einstiegsprojekt, auf das weitere medienpädagogische und praktische Aktionen folgen konnten. Gegenstand dieser Untersuchung waren jedoch nicht praktische Aktionen sondern die reflexiven Auseinandersetzungen.

Durch die Kombination von Medien- und Sachthemen im Unterricht sollte eine politische Medienbildung gefördert werden, die eine Auseinandersetzung sowohl mit Wissen zur medialen Inszenierung von Wirklichkeit als auch mit Wissen über diese Wirklichkeit an sich beinhaltet. Medienpädagogisch eingeordnet wurde das Projekt in den Kontext einer

handlungsorientierten und themenzentrierten Medienerziehung: Mediale Texte sowie die medial vermittelte Wirklichkeit sollten von den Schülern und Schülerinnen als etwas Konstruiertes erfahren und vor diesem Hintergrund inhaltlich und formal kritisch reflektiert werden. Gleichzeitig war beabsichtigt, dass die Schüler/innen mediale Kommunikationsformen aktiv für ihre Zwecke einsetzen, um eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren.



Abbildung 15 und 16: DVD und CD-ROM „Die Realität der Medien“, Hauptmenü der DVD (IZI/bpb 2005)

Das Konzept „Die Realität der Medien“ stützte sich auf den Einsatz einer DVD und CD-ROM (IZI/bpb 2005, siehe Abbildung 15 und 16). Diese bieten Materialien sowohl für medienspezifische Themen als auch für politisch und gesellschaftlich relevante Jugendthemen. Die DVD beinhaltet verschiedene Videobausteine in Form von kurzen Filmen und Sendungen. Hier wurden Fernsehbeiträge integriert, die Jugendliche in den Vorgängerprojekten „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ konzipiert und umgesetzt hatten. Es wurden ebenso Videobausteine extra für das Projekt entworfen.<sup>88</sup> Die Beiträge entsprechen teils klassisch aufgebauten journalistischen Fernsehbeiträgen, teils sind innovative und ungewöhnliche Formen zu finden, z. B. Cartoons, Slapstick. Vervollständigt wurde die DVD durch eine CD-ROM, auf der sich Hintergrundinformationen, Arbeitsblätter, Folien und Recherchematerialien für den praktischen Einsatz im Unterricht befinden.

<sup>88</sup> Die Videobausteine entstanden in Co-Produktion von IZI, BLAATEEN (BR-ALPHA), NEUNEINHALB (WDR), PUR (ZDF), MTV/bpb.

Die zentralen Ziele des Unterrichtsprojekts werden im Folgenden nochmals mit Bezug auf die auf der DVD befindlichen Materialien<sup>89</sup> erläutert:

1) *Die Thematisierung von Wissen über mediale Gestaltungsmittel und*

2) *die eigene Produktion von journalistischen Texten*

Die Voraussetzung für die Reflexion von medialer Berichterstattung ist ein Wissen über Medien. Ein zentrales Anliegen des Projekts „Die Realität der Medien“ war daher die Förderung von medienspezifischem Wissen, das eine reflexiv-analytische, kritische Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und deren Inszenierungen ermöglichen sollte. Darüber hinaus entwarfen die Schüler/innen selbst ein journalistisches Konzept und positionierten sich damit zu einem Thema mithilfe oder anhand einer „Mediensprache“.

Die Videobausteine der DVD unterstützen diese Ziele folgendermaßen:<sup>90</sup>



#### Produktion von Nachrichten

Ein Videobaustein der DVD<sup>91</sup> präsentiert den gesamten Produktionsprozess einer Nachricht, von der Themenrecherche bis hin zur Ausstrahlung. Einzelne Begriffe und Verfahren werden herausgegriffen, anschaulich und auf humorvolle Art und Weise erklärt (z. B. „Bluebox“, „Teleprompter“, „Schnitt“).

---

<sup>89</sup> Exemplarisch werden die im Unterricht eingesetzten Materialien, vor allem die Zeitungsartikel und Videobausteine in Kap. 6 im Zusammenhang mit den Ergebnissen teils noch detaillierter beschrieben. Nähere Informationen zu den Projekten siehe DVD und CD-ROM (IZI/bpb 2005).

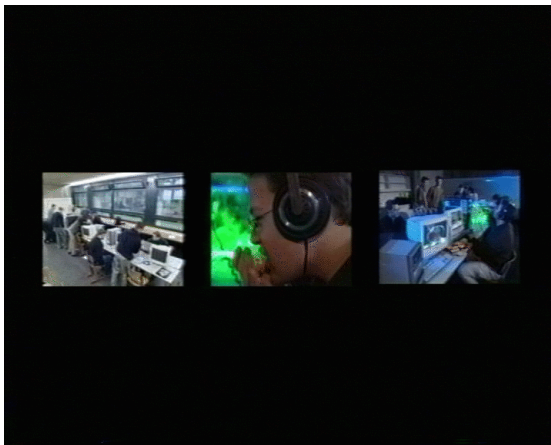
<sup>90</sup> Alle Abbildungen stammen aus den Videobausteinen der DVD „Die Realität der Medien“ (IZI/bpb 2005).

<sup>91</sup> Produktion von NEUNEINHALB (WDR)



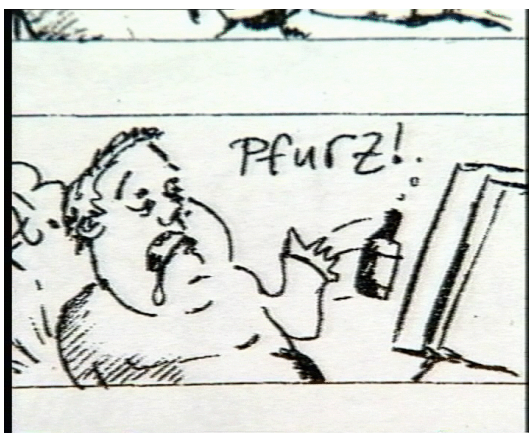
### Bild

Der Videobaustein betont die Relevanz von Bildern für das Vermitteln von Inhalten oder Emotionen. Verschiedene Bildausschnitte, deren Benennung (wie „total“, „halbnah“ und „nah“) und Bedeutungen werden anhand von Beispielen erläutert.



### Bildschnitt

In diesem Baustein wird das Prinzip des Schnitts anhand von Rohaufnahmen und einer geschnittenen Szene veranschaulicht. Oder die Schüler/innen sollen die Anzahl der Schnitte einer Szene erraten. Als weiterer Aspekt wird aufgezeigt, wie die Bilderfolge eine Geschichte erzählt und diese Geschichte sich verändert, wenn Bilder ausgetauscht werden.



### Töne im Fernsehen

Verschiedene Möglichkeiten von Tönen im Bereich von Fernsehproduktionen werden genannt („Atmo“, „O-Ton“, „Musik“ etc.) und beispielhaft erklärt. Die Relevanz von Tönen für die Vermittlung einer Atmosphäre, von Stimmungen und Emotionen wird anhand von Szenen mit unterschiedlicher Tonuntermalung verdeutlicht (z. B. keine Atmo).

Alle Videobausteine sind so konzipiert, dass sie zu einer aktiven Rezeption im Unterrichtskontext auffordern, z. B. sollen kleine Aufgaben gelöst, Sequenzen nochmals wiederholt oder das Abspielen der Filme für Diskussionen gestoppt werden.

### 3) Die Auseinandersetzung mit einem Thema

Um über ein gesellschaftlich relevantes Thema diskutieren und sich positionieren zu können, ist Sachwissen nötig. Dieses Wissen wurde im Projekt durch die Videobausteine und durch den kommunikativen Austausch über Meinungen und Wissensbestände im Klassenplenum thematisiert. Beiträge und Sendungen auf der DVD sowie Zeitungsartikel und zusätzliche Printmaterialien auf der CD-ROM behandeln folgende Themen:<sup>92</sup>



### Aids

Die im Unterricht eingesetzten Zeitungsartikel<sup>93</sup> behandeln die Problematik, dass immer mehr Jugendliche sich mit Aids infizieren, da sie keine Verhütungsmittel verwenden, und dass bisher noch keine Heilung der Krankheit möglich ist. In einer auf der DVD befindlichen TV-Sendung<sup>94</sup> werden einzelne Begriffe und der Verlauf der Krankheit anschaulich (z. B. anhand eines Cartoons) dargestellt. Zwei Reportagen schildern das Schicksal zweier Kinder, die mit Aids infiziert wurden. Außerdem zeigt eine Umfrage unter Jugendlichen auf, was diese über Aids wissen.

<sup>92</sup> Alle Abbildungen stammen aus den Materialien und Videobausteinen der DVD und CD-ROM „Die Realität der Medien“ (IZI/bpb 2005).

<sup>93</sup> Alle im Unterricht verwendeten Zeitungsartikel stammen aus der BILD-Zeitung (Rechte: BILD/Axel Springer AG). Man ging davon aus, dass dieses Format für Jugendliche, vor allem Haupt- und Gesamtschüler/innen, einen attraktiveren Zugang bot (z. B. mehr Bilder, leichtere Texte, interessante Themen), ihnen bekannter und am leichtesten reflektierbar wäre.

<sup>94</sup> Die Aids-Sendung wurde in einem Projekt 2004 in Kooperation mit einer Kölner Gesamtschulklasse (8. Jahrgangsstufe) und NEUNEINHALB (WDR) produziert.



### Gewalt

Zeitungsartikel thematisieren „Mobbing“ und „Waffen“ in der Schule. Der TV-Beitrag<sup>95</sup> präsentiert eine Umfrage unter Jugendlichen, Interviews mit Experten (z. B. Sozialpädagogen) und verschiedene Szenen, in denen Formen von Gewalt nachgestellt wurden (z. B. Schlägerei).



### Alkohol

Die Zeitungsartikel behandeln die Themen „Alcopops im Limo-Regal“ und „Verkauf von Alkohol an Minderjährige“. Die TV-Sendung<sup>96</sup> erklärt in einem Cartoon, welche körperlichen Folgen Alkoholkonsum mit sich bringt. Mit versteckter Kamera wird von Jugendlichen getestet, ob an Minderjährige Alkohol verkauft wird und wie Passanten auf betrunkene Heranwachsende reagieren.

---

<sup>95</sup> Der Gewalt-Beitrag wurde in einem Projekt 2004 in Kooperation mit einer Hauptschulklasse der 9. Jahrgangsstufe aus Unterschleißheim und BLAATEEN (BR-ALPHA) produziert.

<sup>96</sup> Die Alkohol-Sendung wurde in einem Projekt 2005 in Kooperation mit einer Wiesbadener Gesamtschulklasse der 8. Jahrgangsstufe und PUR (ZDF) produziert.





## Reality-TV

Die Zeitungsartikel (BILD/Axel Springer AG) kritisieren Reality-TV-Shows, wie BIG BROTHER (RTL2) oder FEAR FACTOR (RTL). Der TV-Beitrag auf der DVD berichtet über das Making Of der Reality-Sendung THE TRIP (MTV)<sup>97</sup>. In dieser Sendung werden zwei Kandidatenpaare irgendwo in Europa ausgesetzt und sollen, nur mit 50 Euro ausgerüstet, wieder nach Berlin zurückkommen. Im Making-Of-Beitrag wird durch Interviews mit den Protagonisten oder mit den Medienmachern deutlich gemacht, dass auch eine Reality-TV-Sendung stets inszeniert ist.



## Nachrichten

Hier wurden der Videobaustein „Produktion von Nachrichten“ sowie aktuelle Nachrichtensendungen eingesetzt und reflektiert. Zeitungs- und Internetartikel zu unterschiedlichen Themen (z. B. „Mobbing“, „Kanzlerwahl“) fungierten als Recherchematerial zum Entwurf einer eigenen Nachrichtenmeldung.

Vor dem Hintergrund der formulierten Ziele und der beschriebenen Medien wurden für das Projekt „Die Realität der Medien“ verschiedene Unterrichtseinheiten für Haupt- und Gesamtschulen der siebten und achten Jahrgangsstufe entwickelt. Diese Unterrichtseinheiten wurden in 20 Klassen getestet und nach den ersten Erfahrungen optimiert. Die

<sup>97</sup> MAKING OF THE TRIP ist eine Produktion von MTV und der Bundeszentrale für politische Bildung.

Unterrichtseinheiten<sup>98</sup> wurden als Baukastensystem konzipiert: Jeder Baustein und dessen Inhalt kann durchaus für sich allein in einer einzelnen Unterrichtseinheit stehen und muss nicht im Rahmen eines großen Projekts behandelt werden. Für die Durchführung und Untersuchung der Einheiten war jeweils ein Schultag mit 6 Unterrichtsstunden vorgesehen. Im Folgenden werden der Ablauf der Einheiten und die verwendeten Methoden vorgestellt (siehe Abbildung 17).<sup>99</sup>



Abbildung 17: Der Projektablauf

### *Unterrichtseinheit 1: Wie entsteht ein Fernsehbeitrag?*

Ziel dieser Einheit war die Auseinandersetzung mit Wissen zur Produktion eines Beitrags. So wurden ein Überblick geschaffen und Hintergrundinformationen gegeben. Auf diesem Wissen konnten die nächsten Einheiten aufbauen. Die Schüler/innen erfuhren in dieser Unterrichtseinheit anhand eines kurzen Films der DVD („Produktion von Nachrichten“), welche Tätigkeiten Journalisten in ihrem Berufsfeld ausüben, insbesondere im Hinblick auf die Entstehung eines Fernsehbeitrags. Am Beispiel der TAGESSCHAU (ARD) zeigt der Film auf, wie Journalisten ein Thema zur Nachricht aufbereiten und diese dann in die Sendung integrieren. In kleinen Szenen wird der Alltag einer Nachrichtenredaktion dargestellt: Journalisten recherchieren am Computer und schreiben Kurznachrichten, Drehteams holen O-Töne ein und der Nachrichtensprecher bereitet sich auf die Aufzeichnung einer Sendung

---

<sup>98</sup> Eine Unterrichtseinheit ist nicht gleich zu setzen mit einer regulären Unterrichtsstunde von 45 Minuten. In der Regel ist für eine Unterrichtseinheit, wie sie hier vorgestellt wird, mehr Zeit zu veranschlagen.

<sup>99</sup> Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Unterrichtseinheiten und deren didaktische Konzeptionen befinden sich auf der DVD und CD-ROM „Die Realität der Medien“ (IZI/bpb 2005).

vor (vgl. ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Marketing 1997; Berger u. a. 2002; Hollein 2002; Matusch/Mörchen 1997; Mendack 2001). Die einzelnen der im Video gezeigten Arbeitsschritte bei der Produktion eines Beitrags wiederholte die Medienpädagogin im Unterricht mithilfe verschiedener Materialien (z. B. Arbeitsfolien, Schilder). Fragen konnten geklärt werden.

### *Unterrichtseinheit 2: Ein Thema in den Medien*

Ein zentraler Bestandteil des Projekts war es, dass sich die Schüler/innen mit einem Thema auseinandersetzen. Das übergeordnete Thema wurde zwar von der Lehrkraft vorgegeben, jedoch fanden sich für die Schüler/innen zahlreiche Möglichkeiten, ihre eigenen Interessen einzubringen und hier eigene Schwerpunkte zu setzen. Im Nachrichtenprojekt wählten die Schüler/innen beispielsweise aus einer Sammlung von Meldungen eine zur vertiefenden Bearbeitung aus, d.h. sie setzten sich neben dem Thema „Nachrichten“ gleichzeitig auch mit einem inhaltlichen Thema ihrer Wahl auseinander. In den Reality-TV-Projekten war den Schülern das Thema völlig frei gestellt, festgesetzt war hier nur der mediale Formatrahmen.



Abbildung 18: Themenbrainstorming

Die Schüler/innen sollten in dieser Unterrichtseinheit der Themenfindung handeln wie Journalisten. Sie übernahmen die Rolle und die Perspektive eines Journalisten und führten dessen alltägliche Tätigkeiten aus: Sie recherchierten, diskutierten, setzten Prioritäten und selektierten Informationen etc. In Einzel- oder Partnerarbeit notierten die Schüler/innen ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Meinungen auf Karteikarten und brachten die Ergebnisse dann in einer gemeinschaftlichen Erarbeitung ins Plenum ein (siehe Abbildung 18). Eigenes Wissen und eigene Erfahrungen wurden auf diese Weise mit dem Wissensstand und den

Einstellungen der Mitschüler/innen verglichen sowie Kenntnisse ausgetauscht. Auch die Frage nach den Quellen ihres Wissens, z. B. die Medien, wurde in der Klasse zur Sprache gebracht und diskutiert. Die Aufgabe der Medienpädagogin war hier die einer Moderatorin: Sie griff die Äußerungen der Jugendlichen auf, fragte nach, fasste zusammen, ergänzte fehlende Infos und gab Impulse zur Diskussion.

In einem zweiten Schritt wurde der Fokus auf journalistische Darstellungen des Themas gerichtet. Die Schüler/innen erfuhren in dieser Einheit zuerst am Beispiel verschiedener Zeitungstexte (der BILD-Zeitung), dann anhand von audiovisuellen Beiträgen bzw. Sendungen, wie ein Thema in den Medien vermittelt werden kann. Auf diese Weise sollte deutlich werden, dass ein Thema für einen journalistischen Text systematisch aufbereitet und präsentiert wird. Jeder mediale Text offenbart dabei eine ganz spezifische Sicht auf das Thema, entsprechend sind unterschiedliche Gestaltungsmittel angewendet. Da über ein Thema innerhalb einer Sendung oder eines Zeitungsartikels nie umfassend berichtet werden kann, wählt der/die Journalist/in einzelne Aspekte und Gestaltungsmittel aus. Diese Wahl beeinflusst wiederum, welche Aussagen und Bedeutungen zu den Rezipienten transportiert werden (vgl. Schult/Buchholz 2000).



Abbildung 19: Arbeitsfolie „Der Aufbau eines Fernsehbeitrags“

Die vermittelten Inhalte und die mediale Gestaltung der Beispieltex-te wurden im Unterricht diskutiert. Vor allem die journalistische Gestaltung des Fernsehbeitrags und verschiedene Begrifflichkeiten einer „Mediensprache“ wurden intensiv aufgearbeitet. Dabei kamen im Unterricht Materialien zum Einsatz, die den Lehrstoff strukturierten, verkürzten und auf anschauliche Weise darstellten (z. B. Bilder, Schilder mit einzelnen Begriffen und Folien, die den Aufbau der Beiträge aufzeigten, siehe Abbildung 19). Aktive und spielerische Methodenelemente wurden in den Unterricht eingefügt:

- Die Schüler/innen erhielten beispielsweise die Aufgabe, aus im Klassenzimmer verteilten Schildern mit Gestaltungsbegriffen diejenigen auszuwählen, die im gesehenen Fernsehbeispiel verwendet worden waren. Die Schüler/innen begründeten ihre Auswahl und erläuterten diese anhand von konkreten Szenen aus dem Video.
- Bei der Bearbeitung der Zeitungsartikel sollten die Schüler/innen in die Rolle einer Lehrkraft schlüpfen und „rot“ korrigieren, was ihrer Ansicht nach vom Journalisten nicht „richtig“ gemacht worden war.

Die Medienpädagogin ging bei der Erarbeitung der Infos nach der Methode des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (vgl. Wiater 1993: 237) vor, das auch in den weiteren Einheiten immer wieder angewendet wurde: Anhand eines Leitfadens, teils ergänzt durch visuelle Materialien, lenkte die Medienpädagogin das Gespräch anhand von gezielten Fragen. Die Schüler/innen mussten dabei ihre Erkenntnisse möglichst selbstständig entwickeln. Die Medienpädagogin enthielt sich weitgehend jeder wertenden Beurteilung der Äußerungen durch die Schüler/innen. Ihre Aufgabe war stattdessen, die Argumentationen der Schüler/innen durch Nachfragen offen zu legen und artikulierbar zu machen. Neben der Gestaltung der im Unterricht verwendeten journalistischen Texte wurden auch die darin vermittelten Inhalte thematisiert. Die TV-Beiträge und Zeitungsartikel lieferten Informationen über ein Thema und konnten damit das fachliche Vorwissen der Schüler/innen erweitern.

In einer Gruppenarbeit überlegten sich die Jugendlichen anschließend vor dem Hintergrund der zuvor aufgearbeiteten Aspekte, was ihnen selbst an dem Sachthema besonders wichtig wäre. Sie diskutierten in der Gruppe, welche Inhalte sie als Journalist/in für einen Fernsehbeitrag auswählen und welche journalistischen Darstellungsformen sie dazu verwenden würden. In den Gruppen wurden auf diese Weise eigene, erste Konzepte für einen Beitrag, eine Sendung oder eine Nachricht entwickelt. Hierfür standen den Schülern Recherchematerialien zur Verfügung, die sie nach Bedarf einsetzen konnten. Die Gruppenarbeit zielte gleichsam, wie schon die Reflexion der journalistischen Texte, darauf ab, dass im sozialen und argumentativen Austausch mit den Mitschülern und Mitschülerinnen eine gemeinsame Sicht auf ein Thema gefunden und diese mit den Mitteln einer „medialen Sprache“ geäußert wurde.

### *Unterrichtseinheit 3: Medienethische Diskussionen*

Die Medienpädagogin forderte in Unterrichtseinheit 3 zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen presseethische Grundsätzen und Fragen auf. Sie stellte dazu einen direkten Bezug zu den von den Gruppen zuvor gesammelten Konzepten und Ideen her und hinter-

fragte diese. Als Diskussionsanreiz dienten plakative medienethische Statements (auf Schildern, Plakaten), zu denen die Jugendlichen Stellung bezogen. Damit wurden urteilsbildende Prozesse angeregt, indem die Schüler/innen vorhandene journalistische „Regeln“ (wie etwa die Pressecodizes) kritisch reflektierten, diskutierten und sich selbst dazu positionierten. Ziel war nicht eine Bestätigung und Übernahme dieser Regeln für das eigene Handeln, sondern eine reflexiv-kritische und kontroverse Auseinandersetzung. Die Schüler/innen wurden aufgefordert, selbst ethische Richtlinien für Journalisten zu entwerfen. Sie mussten sich des Weiteren in Bezug auf die eigenen medialen Entwürfe Gedanken machen: Welche Verantwortung würden sie selbst gegenüber dem dargestellten Gegenstand oder gegenüber den gezeigten Protagonisten eingehen. In der Gruppe wurde diskutiert, welche Aussage sie dem fiktiven Publikum vermitteln wollten und welche gesellschaftliche Relevanz ihre Aussage besäße.

#### *Unterrichtseinheit 4: Bilder (Bildausschnitt und Schnitt)*

Zwei Videobausteine der DVD beinhalten Basiswissen über unterschiedliche Möglichkeiten der Bildgestaltung im Fernsehen und die entsprechenden Begrifflichkeiten, z. B. verschiedene Bildausschnittsgrößen oder der Schnitt. Die Videobausteine wurden im Unterricht angesehen und schon während der Rezeption aktiv in den Unterricht eingebaut. Beispielsweise wurden die Filme während des Abspielens gestoppt und die Schüler/innen bearbeiteten kleine Aufgaben, etwa „Wie viele Schnitte hatte die letzte Szene? Wie hat die Szene auf euch gewirkt?“. In dieser Einheit sollte vor allem eine kritische Distanz der Schüler/innen zur visuellen Gestaltung im Fernsehen angeregt werden. Die Jugendlichen erkannten mithilfe des „neuen“ Wissens, dass das Fernsehen nur Ausschnitte und Zusammenschnitte aus der Realität zeigen kann und keinesfalls ein authentisches Abbild der Realität liefert. Welche Ausschnitte Journalisten und welche Schnitte Kameraleute wählen, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bildaussage und die potenzielle Bedeutung beim Zuschauer. Jedes Bild im Einzelnen und auch der Schnitt im Gesamten wurden daher als bewusste Auswahl aus vielen möglichen Sichtweisen und Ausschnitten betrachtet (vgl. Hickethier 2001, Kamp/Rüsel 1998, Mikos 2003, Schult/Buchholz 2000).

Die Schüler/innen konstruierten in Gruppenarbeit anschließend eine eigene Bilderfolge bzw. ein Storyboard mit einer Aussage (siehe Abbildung 20). Sie konnten dabei das Gelernte über Bildausschnitt und Schnitt zu Hilfe nehmen.



Abbildung 20: Zeichnen eines Storyboards

#### *Unterrichtseinheit 5: Töne (Musik, Geräusche & Atmo)*

Auch in dieser Einheit sollte eine kritische Auseinandersetzung angeregt werden, dieses Mal in Bezug auf die Gestaltung über die Tonebene. Denn nicht nur über Bilder, auch durch Töne und Texte werden den Zuschauern Aussagen und eine bestimmte Perspektive nahe gelegt. Beispielsweise können mithilfe von Musik Gefühle, Stimmungen und Atmosphären inszeniert werden, die mit Worten oder Bildern allein schwer möglich sind. Töne lenken den Betrachter in eine bestimmte Richtung und vermitteln ein bestimmtes Verständnis einer Situation. Töne und Texte erschweren somit aber auch eine unvoreingenommene Auseinandersetzung mit dem Gezeigten (vgl. Hickethier 2001; Kamp/Rüsel 1998; Mikos 2003; Schult/Buchholz 2000). Ziel dieser Einheit war eine reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit der Möglichkeit, über Töne einen medialen Text zu gestalten. Die Schüler/innen lernten anhand eines Videobausteins der DVD verschiedene Möglichkeiten kennen, um Bilder mit Tönen zu untermalen, zum Beispiel mit Texten, mit Originaltönen (O-Töne), mit Musik oder der „Atmo“ (Atmosphäre, Hintergrundgeräusche). Die Schüler/innen konnten sinnlich erleben, wie Musik emotionale Eindrücke beim Zuschauer auslösen bzw. wie offen die Bedeutung von Bildern ohne einen entsprechenden Text ist. Diese eigenen Wahrnehmungen von Beispielszenen auf der DVD reflektierten die Schüler/innen und artikulierten ihre Eindrücke vor der Klasse. Anschließend war es den Schüler/innen möglich, sich Gedanken zu ihrem eigenen Konzept der Tonebene zu machen. Dieser Arbeitsschritt konnte jedoch aus Zeitgründen in nur wenigen Klassen umgesetzt werden.

### *Unterrichtseinheit 6: Redaktionssitzung*

Einen wichtigen Abschluss der Unterrichtseinheiten bildete die „Redaktionssitzung“. Hier präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse den Mitschülern und Mitschülerinnen. Diese kommentierten die Ideen der Gruppen in Bezug auf inhaltliche und formale Aspekte und deren pragmatische Umsetzung. Die Gruppen mussten dabei überzeugend begründen, warum sie bestimmte Inhalte und Gestaltungsformen ausgewählt hatten.



Abbildung 21: Filmen einer eigenen Nachrichtensendung

Das Projekt endete mit einem kleinen praktischen Teil. Es gab ein „Fernseh-Quiz“, in welchem das im Unterricht vermittelte Wissen spielerisch getestet oder eine Nachrichtensendung nachgestellt wurde (siehe Abbildung 21). Im Idealfall wurden die Unterrichtseinheiten durch praktische Übungen oder Produktionen vertieft. Jedoch waren diese praktischen Aktionen keine notwendige Bedingung des Projekts und waren, sofern sie erfolgten, nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

### **5.3 Die Datenerhebung**

Die qualitative Erhebungsmethode dieser Arbeit kann übergeordnet als Praxisforschung bezeichnet werden. Die Forschung erfolgte im „Feld“ des Unterrichts, indem medienpädagogische Aktionen durchgeführt bzw. beobachtet wurden (vgl. Moser 2003). Eine Kernmethode der Praxisforschung ist die teilnehmende Beobachtung. Mithilfe dieser Methode gelingt es, das Alltagshandeln und die Alltagssituationen unmittelbar zu erfassen und zu dokumentieren und diese nicht aus den Angaben der Untersuchungspersonen zu erschließen, wie dies etwa im Interview der Fall ist. Innerhalb der Praxisforschung können verschiedene Methoden und Datenquellen miteinander kombiniert werden. Auf diese Weise kann die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit angemessener abgebildet werden. Schwächen



von Methoden können durch den Einsatz anderer Verfahren und Daten abgemildert bzw. kompensiert werden. Häufig werden hierbei qualitative mit quantitativen Methoden kombiniert (vgl. Moser 2003).

Auch im Bereich der Medienpädagogik werden Konzepte der Praxisforschung umgesetzt, die etwa mit dem Begriff der „forschenden Medienarbeit“ bezeichnet werden. Gemäß diesem Konzept führen Forscher/innen selbst Medienprojekte durch und agieren in der Rolle des Medienpädagogen, die Heranwachsende bei der Auseinandersetzung anleiten und sie bei der Gestaltung von medialen Produkten unterstützen (vgl. Allespach/Held 2001: 115, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997). Das vorliegende Praxisprojekt kann in Hinblick auf den methodischen Ansatz in die Nähe der „forschenden Medienarbeit“ gerückt werden. In Teilen wurde das Projekt von der Autorin dieser Arbeit in der Praxis selbst durchgeführt und anschließend von ihr wissenschaftlich untersucht.

Durch die beiden Rollen als Forscherin und als Medienpädagogin stand die Autorin häufig vor zwei divergierenden Ansprüchen, die aus den pädagogischen Erfordernissen einerseits und aus dem wissenschaftlichen Kontext andererseits resultierten: Zum einen musste von Seiten der Pädagogin die Durchführung des Projekts gewährleistet werden, d. h. sie musste flexibel auf besondere Umstände in sozialer Hinsicht eingehen, musste Konzepte kurzfristig ändern und Lernimpulse geben. Zum anderen musste die Pädagogin auch die Rolle der Forscherin einnehmen und dabei aus einer Distanz heraus und vor dem Hintergrund theoretischer Fragestellungen den Unterricht beobachten. Sie musste also auch auf methodische Aspekte der Erhebung achten, z. B., dass die erhobenen Daten eine Auswertung hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung möglich machten. Zwischen beiden Anforderungen zu vermitteln, war oft schwierig und nur durch das Eingehen von Kompromissen möglich. Auf die damit verbundenen Defizite und Probleme bei der Untersuchung wird in den anschließenden Punkten immer wieder kurz eingegangen.

Das oben genannte Dilemma von pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung muss berücksichtigt werden, wenn es um die Frage geht, welchen Stellenwert die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts im Bereich der Unterrichtsforschung haben können. Hier stellt sich die Forscherin dem wissenschaftstheoretischen Diskurs. Dass der/die Forscher/in das Forschungsgeschehen beeinflusst, ist allerdings ein Grundproblem der Sozialforschung und trifft nicht nur für diesen Fall zu. „So genannte harte Empirie ist in der Unterrichtsforschung kaum erreichbar, ohne das zu zerstören, was sie zu erfassen sucht, nämlich sozial und kognitiv komplexe Lehr-Lern-Geschehen“ (Maiwald 2005: 241).

Die im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzten Methoden der Datenerhebung werden im nächsten Abschnitt ausführlich erläutert. Dazu gehören (siehe Abbildung 22, farblich unterlegte Zeile):

- Teilnehmende Beobachtung
- Klassen- und Gruppendiskussionen
- Sammlung von alltagskulturellem Material.

Auf die zusätzliche Datenerhebung per standardisierten Fragebogen durch Lukesch/Bachmaier/Zügner (2005, 2007) gehe ich unter Punkt 5.4.3 ein.

<b>Methodisches Vorgehen im Überblick</b>	
<b>Forschungsleitende Fragestellungen und Annahmen</b>	Wie setzen sich die Schüler/innen im Unterricht mit journalistischen Texten auseinander? Inwiefern kann dabei von einer politischen Medienbildung gesprochen werden?
<b>Auswahl der Stichprobe</b>	Qualitative Stichprobenziehung nach theoretischen Überlegungen
<b>Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Teilnehmende Beobachtung im Unterricht</b></li> <li>• <b>Aufzeichnung von Gruppendiskussionen</b></li> <li>• <b>Sammeln von alltagskulturellem Material</b></li> <li>• <b>Standardisierter Fragebogen</b></li> </ul>
<b>Datenauswertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textanalyse der Aufzeichnungen</li> <li>• Bildanalytische Auswertung - Storyboards</li> <li>• Quantitative Auswertung des Fragebogens</li> </ul>

Abbildung 22: Überblick über die Methoden der Datenerhebung

### 5.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Der Großteil der Daten wurde durch eine teilnehmende Beobachtung erhoben.<sup>100</sup> Die Erhebungssituation musste dem natürlichen Schulalltag entsprechen, um möglichst authentische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen der Schüler/innen zu erhalten. Das Projekt wurde daher dem bekannten Unterrichts- und Lehrschema weitgehend angepasst, etwa durch das Einhalten des 45-Minuten-Takts der Schulstunden und der regulären Pausen, durch den Einsatz üblicher didaktischer Methoden oder durch die Datenerhebung

<sup>100</sup> Aufgrund der Rahmenbedingungen der hier beschriebenen Erhebung, in der eine Schulklasse während medienpädagogischer Unterrichtsstunden, systematisch beobachtet wurde, kann die teilnehmende Beobachtung auch als Unterrichtsbeobachtung (vgl. Voigt 1997) bezeichnet werden.

im bekannten Klassenverbund. Die Autorin/Forscherin begab sich bei dieser Untersuchung selbst ins „Feld“ und nahm dort verschiedene soziale Rollen ein, nämlich die der Beobachterin und phasenweise auch die der Leitung des Unterrichts.

Die Nähe zum und die aktive Rolle im Untersuchungsfeld birgt Vorteile. Die Alltagswirklichkeit wird direkt erlebt und kann in der anschließenden Analyse angemessen berücksichtigt werden. Die auftauchenden kommunikativen Sinnstrukturen der untersuchten Subjekte können besser nachvollzogen und interpretiert werden. Die Beobachtungsmöglichkeiten werden dadurch erweitert (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, Friebertshäuser 1997, Lamnek 1995b, Mayring 1996: 61, Moser 2003). Der/die Forscher/in muss sich dabei jedoch auch kritisch mit der eigenen Rolle im Untersuchungsfeld auseinandersetzen, um nicht durch allzu große Nähe zu den untersuchten Subjekten die eigene Objektivität zu beeinflussen. Wichtig ist daher in diesem Fall, die selbst eingenommene Position transparent zu machen und die damit einher gehenden Problematiken kritisch zu betrachten (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 1997: 650, Voigt 1997: 789). Eine Überprüfung und Kontrolle der subjektiven Wahrnehmungen der Forscher/innen und damit die Möglichkeit, eine etwas höhere Objektivität zu erreichen, bietet eine Kombination verschiedener Methoden. Diese Methodenkombination dient dazu, den komplexen Untersuchungsgegenstand möglichst umfassend abzubilden, die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu stärken sowie die Schwachstellen einzelner Methoden abzuschwächen (vgl. Friebertshäuser 1997, Lamnek 1995b).

Die Schwierigkeit, Objektivität trotz sozialer Nähe herzustellen, wurde auch für die eigene Untersuchung erkannt und dadurch abgemildert, dass stets eine weitere Medienpädagogin anwesend war, welche die Situation aus einer nicht aktiven Position heraus beobachtete und dokumentierte. Außerdem war die Autorin/Forscherin in den jeweiligen Untersuchungsfeldern nicht als Lehrkraft tätig und konnte auch dadurch eine gewisse Distanz wahren. Das Projekt stellte nur eine einmalige Aktion dar, die Forscherin und die teilnehmenden Schüler/innen kamen nur am Unterrichtstag miteinander in Kontakt. Sie kannten sich vorher nicht<sup>101</sup>

Die von der Medienpädagogin unmittelbar erlebte Unterrichts Atmosphäre wurde in kurzen Erlebnis- bzw. Beobachtungsprotokollen (vgl. Voigt 1997) während oder unmittelbar nach

---

<sup>101</sup> Aus diesem Umstand könnten wiederum andere verzerrende Einflüsse resultieren: Vorwerfen könnte man dieser „Lösung“, dass die Schüler/innen die Forscherin und Medienpädagogin zunächst als „fremde Person“ erlebten und vermutlich in den ersten Stunden anders als in alltäglichen Unterrichtseinheiten interagierten und kommunizierten. Dies wurde als weiterer Störfaktor erkannt, der im Laufe des Unterrichtstags und durch zunehmende Gewöhnung reduziert werden konnte.

dem Projekttag schriftlich festgehalten. Hier wurden die spontanen Eindrücke aus den einzelnen Unterrichtseinheiten sowie eine Einschätzung der Atmosphäre spontan und nicht systematisiert festgehalten. Ein strukturierter Beobachterleitfaden war nicht vorhanden. Die Aufzeichnungen dienten im Rahmen der Auswertung als zusätzliche Informationen.

Zur Objektivierung wurden die Unterrichtseinheiten mithilfe von Audiogeräten aufgezeichnet und später transkribiert. Gegenüber schriftlichen Notizen brachte dieses Vorgehen zahlreiche Vorteile mit sich, z. B. die Distanz zur Situation, das Vermeiden von spontanen Interpretationen, die detaillierte Untersuchung einzelner Situationen etc. (vgl. Voigt 1997: 787). Da das Aufnahmegerät ständig aufzeichnete, war den Schülern – nach einer anfänglichen Gewöhnungsphase – die „experimentelle Situation“ nicht mehr bewusst, das Unterrichtsgeschehen wurde davon nicht beeinträchtigt.

Durch diese Dokumentationsvielfalt und die Methodenkombination wurde eine annähernde „Objektivität“ der teilnehmenden Beobachtung möglich. An dieser Stelle soll jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass die teilnehmende Beobachtung tendenziell eine subjektive und wertende Methode ist. Die Darstellung und Deutung der Ergebnisse orientiert sich an einem hermeneutischen Vorgehen.

### **5.3.2 Gruppendiskussionen**

In der Untersuchung wurden für die Stichproben die Realgruppen in bestehenden Klassenverbänden ausgewählt. Dies hat den Vorteil, dass von einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte im Hinblick auf den Diskussionsgegenstand und damit von schon entwickelten Formen gemeinsamen Handelns und ihnen zugrunde liegenden Bedeutungsmustern ausgegangen werden kann“ (Nießen 1977: 66)<sup>102</sup>.

Für die Erhebung von Daten bietet sich die Gruppendiskussion an. Zum einen führte die Medienpädagogin/Forscherin im Projekt eine Reihe von thematisch geleiteten Diskussionen im Klassenverband durch. Zum anderen fanden verschiedene Gruppenarbeiten statt, in denen die Schüler/innen ohne die Anwesenheit von Lehrkraft oder Medienpädagogin diskutierten. Beide Diskussionsformen wurden auf Tonband aufgezeichnet und ausgewertet.

Die Methode der Gruppendiskussion zur Datenerhebung ermöglicht eine Rekonstruktion von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Bildung von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern. Gruppendynamische Prozesse, gruppenspezifische

---

<sup>102</sup> Jedoch wirkten dadurch auch in der Gruppe herrschende Autoritätsgefälle und festgefahrene Interaktions- und Kommunikationsmuster, die sich zum Beispiel durch Anpassung oder Schweigen einzelner Gruppenmitglieder ausdrückten.

Verhaltensweisen und die Bildung von individuellen und kollektiven Meinungen können u. a. auf diese Weise untersucht werden und dabei auch Aufschluss über Bildungsprozesse geben (vgl. Bohnsack 1997, Lamnek 1995b, Nießen 1977). Untersucht wurden die in den Diskussionen geäußerten Meinungen und Haltungen, also die inhaltlich-thematische Ebene. Jedoch konnten auch gruppendynamische Prozesse Hinweise auf eine politische Medienbildung geben, z. B. wie Meinungen kollektiv ausgehandelt oder Wissen gemeinschaftlich erarbeitet wurden.

Die Rolle der Diskussionsleiterin wurde in den Klassengesprächen teils von der Autorin/Forscherin selbst oder von einer weiteren Medienpädagogin übernommen. Die pädagogischen Aufgaben waren dabei, einen Zugang zu der sozialen Gruppe zu finden, in die Thematik einzuführen, Fragen einzubringen und die Diskussion durch neue Impulse am Laufen zu halten. Die aktive Beteiligung und Gestaltung des Gesprächs durch die beiden Medienpädagoginnen wurde bei der Auswertung berücksichtigt und vor allem im Hinblick auf die Interaktion zwischen Medienpädagogin/Forscherin und Schülern und Schülerinnen untersucht.

Neben Aufzeichnungen der Gruppendiskussionen, die durch die Forscherin/Medienpädagogin geleitet wurden, erfolgten zusätzlich auch Aufzeichnungen freier, nicht gelenkter Diskussionen und Gespräche während der Gruppenarbeitsphasen. Es wurde davon ausgegangen, dass insbesondere in den Gruppenarbeiten, in denen die Schüler/innen medienbezogene Aufgaben selbstständig und ohne die Anwesenheit der Medienpädagogin bearbeiten sollten, medienspezifische Lernprozesse deutlich würden. Indem die einzelnen Mitglieder ihre Herangehensweise zur Lösung der Aufgabe in der Gruppe artikulierten, zu einem Konsens kamen und ein Ergebnis präsentierten, offenbarten sie ihre Lernstrategien, ihre inneren Gedanken und die Überlegungen, die ihr Handeln steuerten und beeinflussten. Diese Äußerungen machten es möglich, auf stattfindende Bildungsprozesse zu schließen.

Die technische Dokumentation des Unterrichts sowie der Gruppen- und Klassendiskussionen erfolgte mithilfe von Audiogeräten und Mikrofonen. Auf technische Probleme während der Aufzeichnung musste man ständig gefasst sein, z. B. Ausfall der Technik, Störanfälligkeit der Mikrofone, die Lautstärke der Schüler/innen. Einige Aufzeichnungen aus Klassen konnten aufgrund der Schwierigkeit, sie so zu transkribieren, dass ein verständlicher Text oder Dialog herauskam, nicht für die Auswahl der Stichprobe hinzugezogen werden. Technisch einwandfreie Aufzeichnungen, die dann auch ausgewertet werden konnten, gab es letztendlich pro Klasse nur in durchschnittlich zwei Arbeitsgruppen.

### 5.3.3 Sammlung von alltagskulturellem Material

Weitere Daten wurden im Projekt durch die Sammlung von alltagskulturellem Material gewonnen. „Alltagskulturelles Material“ wird definiert als das durch die Alltagskultur der untersuchten Personen oder Gruppen produziertes Material (vgl. Friebertshäuser 1997). Es handelt sich dabei um Material, das im Laufe des Unterrichtstags entstanden war und, sozusagen als „Produkt“, die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit medienbezogenen Inhalten und Aufgaben dokumentierte. Dazu gehörten:

- Zeitungsartikel, die die Schüler/innen mit einem Rotstift bearbeiteten.
- Karteikarten, auf denen die Jugendlichen ihre spontanen Eindrücke und ihr Vorwissen zum ausgewählten Thema sammelten.
- Plakate, auf denen die Gruppen ihre ersten „Fernsehideen“ bzw. medialen Entwürfe schriftlich festhielten oder visuell skizzierten.
- Storyboards, mit denen die Gruppen ihre „Fernsehideoe“ ausarbeiteten und gestalteten.

Für die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs dienten gleichfalls die didaktischen Konzeptionen der einzelnen Unterrichtseinheiten sowie sonstige, in den Stunden eingesetzte und von den Schülern bearbeitete Materialien (Arbeitsfolien, Arbeitsblätter, Gesprächsleitfäden etc.).<sup>103</sup>

Alle diese Materialien wurden gesammelt, dokumentiert, beschrieben und teils umfassend qualitativ ausgewertet, z. B. die Plakate und Storyboards. Gerade die Plakate und Storyboards wurden als subjektive Ausdrucksformen verstanden, die etwas über die inneren Prozesse und Sichtweisen der Heranwachsenden (Vorstellungen, Gefühle und Meinungen) aussagten. Es wurde angenommen, dass die medialen Entwürfe der Jugendlichen auch Hinweise auf eine Medienbildung geben können, z. B. wie Wissen über Medien umgesetzt, welche Sicht auf ein Thema vertreten wird etc. Das weitere alltagskulturelle Material, wie Arbeitsblätter oder didaktische Konzeptionen, diente vorrangig dazu, die Unterrichtssituation so umfassend wie möglich abzubilden. Die ausgewerteten Materialien konnten dann für die textanalytische Auswertung hinzugezogen werden, bestehende Erkenntnisse wurden dadurch bestätigt und veranschaulicht oder verworfen.

---

<sup>103</sup> Des Weiteren gehörten zum gesammelten Material Videoaufzeichnungen von nachgespielten Nachrichtensendungen, die von den Jugendlichen inhaltlich und formal geplant sowie inszeniert wurden. Diese Aufzeichnungen wurden jedoch nicht eigens ausgewertet und als die Ergebnisse ergänzendes Material verwendet.

In der Datenerhebung fehlt eine eigene Einschätzung der Jugendlichen. Die Schüler/innen hätten hinsichtlich ihres Lernens, ihrer Weiterentwicklung von Meinungen oder des Erwerbs neuer Kompetenzen zusätzlich noch befragt werden können. Auf diese Weise hätte man zusätzlich eine eigene Einschätzung erhalten, die dann mit den anderen Beobachtungen hätte verglichen werden können. Teils war dies aus forschungspragmatischen Gründen, v. a. wegen fehlender finanzieller Mittel und mangelnder Zeit, nicht möglich. Aufgrund von Evaluationen aus dem Vorgängerprojekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche für Jugendliche“ (vgl. Durner/Götz 2007) ist aber auch bekannt, dass der Erkenntniswert aus Selbsteinschätzungen der Jugendlichen im Hinblick auf Lernzuwächse als nicht relevant für die Fragestellung dieser Untersuchung erachtet werden kann. In Interviews und offenen Fragebögen gaben die Schüler/innen nach dem Projekt „Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche“ Auskunft darüber, was sie über Medien gelernt hatten oder ob sich ihre medienbezogenen Einstellungen und Handlungsmuster in der Folge verändert hätten. In der Regel antworteten die Schüler/innen darauf sehr vage, bestätigten, etwas über Medien gelernt zu haben, gaben an, nun etwas kritischer fern zu sehen oder meinten, keine Auswirkung auf das eigene Handeln zu erkennen (vgl. Durner/Götz 2007: 225 ff.). Hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsprozessen sind diese Antworten nur schwer zu deuten. Es ist insgesamt fraglich, auf welche Weise das Subjekt eigene Lern- und Bildungsprozesse überhaupt wahrnimmt und diese entsprechend artikulieren kann.

#### **5.4 Die Methoden der Datenauswertung**

Die Auswertung eines Großteils der Daten folgte dem Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse, mit den Zielen, das Material inhaltlich mithilfe von Kategorien zu strukturieren und hinsichtlich der Fragestellung zu deuten. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Subjekte ihre Erfahrungswirklichkeit konstruieren, wurden die Erfahrungswirklichkeit der Schüler/innen beschrieben und in Bezug auf die darin auftauchenden Sinnstrukturen nachvollzogen (vgl. Lamnek 1995b, Mayring 1990, Voigt 1997: 790). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Daten fanden dabei verschiedene Methoden der Auswertung Verwendung (siehe Abbildung 23, farblich unterlegte Zeile):

- Textanalyse zur inhaltlichen Strukturierung der transkribierten Aufzeichnungen und zur Typenbildung
- Bildanalyse von Skizzen und Storyboards der Schüler/innen
- Vergleich mit den quantitativen Ergebnissen aus einer Fragebogenerhebung.

<b>Methodisches Vorgehen im Überblick</b>	
<b>Forschungsleitende Fragestellungen und Annahmen</b>	Wie setzen sich die Schüler/innen im Unterricht mit journalistischen Texten auseinander? Inwiefern kann dabei von einer politischen Medienbildung gesprochen werden?
<b>Auswahl der Stichprobe</b>	Qualitative Stichprobenziehung nach theoretischen Überlegungen
<b>Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende Beobachtung im Unterricht</li> <li>• Aufzeichnung von Gruppendiskussionen</li> <li>• Sammeln von alltagskulturellem Material</li> <li>• Standardisierter Fragebogen</li> </ul>
<b>Datenauswertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Textanalyse der Aufzeichnungen</b></li> <li>• <b>Bildanalytische Auswertung - Storyboards</b></li> <li>• <b>Quantitative Auswertung des Fragebogens</b></li> </ul>

Abbildung 23: Überblick über die Methoden der Auswertung

### 5.4.1 Textanalyse

In Anlehnung an die Vorgehensweisen einer qualitativen Auswertung, wie sie Ralf Bohnsack (2003) und Philip Mayring (1990) beschrieben haben, erfolgte die Auswertung der Daten in folgenden Schritten (siehe Abbildung 24):

- Vorbereitung der Auswertung: Datenaufbereitung
  - Durchsicht des gesamten Materials und Überprüfen der Transkription<sup>104</sup>
  - Thematische Gliederung des Materials
  - Auswahl an relevanten Gesprächseinheiten und Unterrichtssituationen
- Einzelfallbeschreibung: Deskription und Deutung des subjektiven Sinns der Äußerungen in den ausgewählten Textpassagen bzw. der ausgewählten Unterrichtssituationen
- Inhaltliche Strukturierung und Typenbildung in Bezug auf performative Momente einer politischen Medienbildung und Medienkompetenz

<sup>104</sup> Die Transkription folgte dem Prinzip der Lesbarkeit und Angemessenheit für die Fragestellung (vgl. Flick 1995a). Es wurde weitgehend darauf verzichtet, die phonetische Schreibweise und dialektale Ausdrücke wiederzugeben, jedoch wurden Pausen, Versprecher, Räusperer und das Lachen der Schüler/innen notiert.



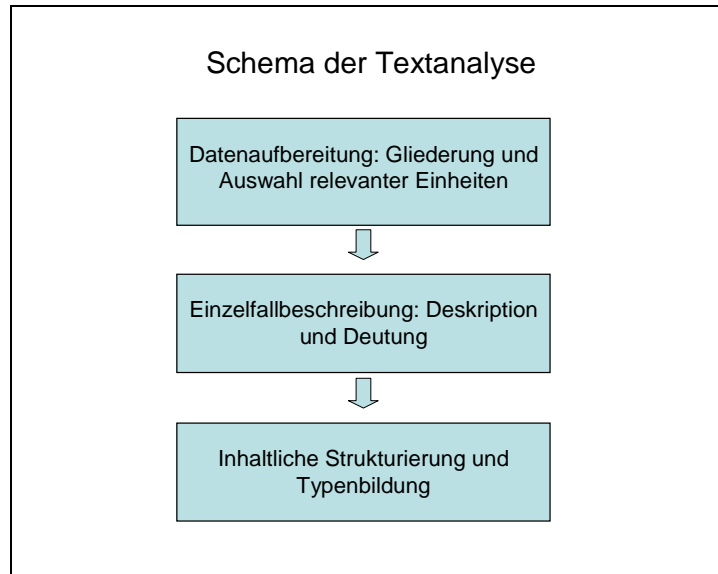


Abbildung 24: Schema der Textanalyse

### Vorbereitung der Auswertung: Datenaufbereitung

In einem ersten Schritt untergliederte die Forscherin die einzelnen transkribierten Texte der Unterrichts- und Gruppenaufzeichnungen thematisch (vgl. Bohnsack 2003). Das gesamte Material wurde in unterschiedliche Gesprächseinheiten aufgeteilt, die mit einer Überschrift betitelt wurden, je nachdem, welches Hauptthema in diesen Einheiten behandelt worden war. Diese Gliederungspunkte entsprachen meist den übergeordneten Unterrichtseinheiten (Oberthema) und den dabei thematisierten Unterrichtsinhalten und Aufgaben der Schüler/innen (Unterthemen) (siehe Abbildung 25).

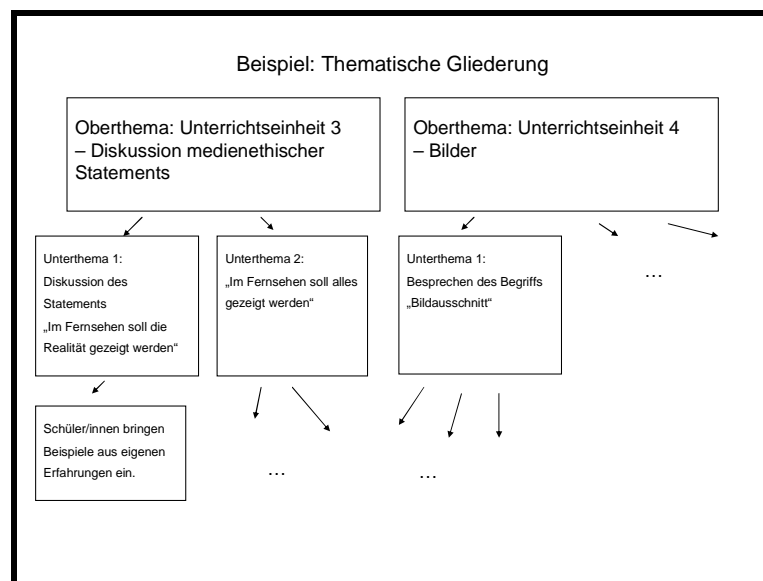


Abbildung 25: Schematisches Beispiel einer thematischen Gliederung des Unterrichtsablaufs

Die Gliederung diente der besseren Übersicht über das Material und ermöglichte Vergleiche der Unterrichtseinheiten der verschiedenen Klassen. Für die inhaltsanalytische Auswertung konnten die Gliederungspunkte bereits Hinweise auf erste Grobkategorien liefern:

- Die thematische Gliederung der Unterrichtsaufzeichnungen orientierte sich am Konzept des Unterrichtsablaufs und verlief daher standardisiert. Einzelne Unterrichtssituationen konnten auf diese Weise sehr gut miteinander verglichen werden (siehe Abbildung 25).
- Die thematische Gliederung der Kleingruppenarbeit verlief dagegen entlang der Interaktionsstrukturen der Gruppe, d.h. sie zeigte den interaktiven Verlauf der Diskussionen bei der Lösung medienspezifischer Aufgaben. Die Kleingruppenaufzeichnungen waren aufgrund des individuellen Verlaufs inhaltlich nur schwer strukturierbar und mussten daher in ihrem Gesamtverlauf mit anderen Gruppen verglichen werden.

In einem dritten Schritt der Datenaufbereitung wurden aus dem gesamten transkribierten Material relevante Passagen für die Auswertung ausgewählt. Diese Selektion folgte den Kriterien der thematischen Relevanz für die Fragestellung, der thematischen Vergleichbarkeit mit anderen Gesprächseinheiten und dem Kriterium der „interaktiven und kommunikativen Dichte“ (Bohnsack 2003: 135 ff.). Letzteres bedeutet, dass in den Sequenzen vor allem nach auftauchenden „Medienspuren“ (vgl. Bachmair 1993: 43ff.) bzw. „Spuren“ einer Medienbildung und Medienkompetenz gesucht wurde. Eine leitende Frage war hier: „Wo tauchen kommunikative Performanzen medienspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten oder Prozesse, im Sinne einer Auseinandersetzung mit medienbezogenen Inhalten und Aufgaben auf?“ Besonderes Augenmerk wurde darüber hinaus auf Gesprächsphasen gelegt, in denen die Schüler/innen auffallend intensiv mitarbeiteten und/oder über ein Thema diskutierten. Diese Sequenzen konnten darauf hinweisen, dass sich bei den Schülern selbst etwas „getan hatte“: dass eventuell Meinungsbildungsprozesse stattgefunden hatten, dass die Jugendlichen emotional sehr involviert waren, dass Vorwissen aktiviert und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt wurden etc. (vgl. Bohnsack 2003: 135 ff.).

### **Einzelfallbeschreibung: Deskription der Unterrichtssituationen und Deutung des subjektiven Sinns**

Anschließend beschrieb die Forscherin die ausgewählten Gesprächseinheiten als Einzelfälle in ihrem Verlauf und rekonstruierte sie hinsichtlich der in den Aufzeichnungen

auftauchenden subjektiven Sinn- und Handlungsmuster (vgl. Hildenbrand 1995: 256 ff., Lamnek 1995a, b).

Die Deskription der einzelnen Gesprächssituationen orientierte sich dabei an der Vorgehensweise einer „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 2001), die durch den Ethnografen Clifford Geertz als Begriff und Methode eingeführt wurde. Clifford Geertz geht davon aus, dass sich in den kleinen, alltäglichen und beobachtbaren symbolischen Handlungen der Menschen kulturelle Formen bzw. Texte äußern, die auf grundlegende kulturelle Bedeutungen hinweisen. Ein Verstehen von Kultur ist nur über eine dichte Beschreibung dieser Handlungen möglich, also über eine genaue Beobachtung, Deskription und Deutung der Details, des Kontextes, der darin auftauchenden Emotionen und sozialen Beziehungen. Jedes Niederschreiben einer Beobachtung bedeutet bereits eine Form der Interpretation, deshalb hängen in der dichten Beschreibung diese methodischen Schritte eng zusammen. Über eine solche Art der Beschreibung kann es gelingen, mit den untersuchten Subjekten sozusagen ein „Gespräch“ einzugehen und auf diese Weise ihre inneren Gedanken und Vorstellungen zu erschließen. Nicht vergessen werden darf, dass durch eine dichte Beschreibung keine allgemeingültige und objektive „Wahrheit“, sondern nur eine potentielle Sicht auf die Dinge aus vielen möglichen, anderen Sichtweisen möglich wird. Denn Kultur ist kein eindeutiges System. Symbole werden je nach kulturellem Hintergrund des Forschers unterschiedlich interpretiert (vgl. Geertz 2001, Moser 2003).

Auf die dichte Beschreibung der Unterrichtssituationen, als aktuelles und soziales Ereignis, wurde in dieser Untersuchung großer Wert gelegt. Vor diesem Hintergrund sollten die subjektiven Äußerungen der Schüler/innen erschlossen werden. Der Unterricht im Gesamten wurde dabei als kommunikations- und interaktionstheoretisch interpretierbarer Erfahrungsraum betrachtet. Eine konkrete Unterrichtssituation wird demnach als pädagogische Situation verstanden, die zwar jedes Mal einmalig und unter besonderen Bedingungen stattfindet. Sie kann jedoch auch als vergleichbare Situation betrachtet werden und zwar in Hinblick auf bestimmte Bedingungen, wie Sozialformen, von der Lehrkraft eingesetzte Unterrichtsmethoden und dem Unterrichtsstoff. Unterrichtssituationen wie Interaktionen, Lernprozesse etc. können daher beschrieben und verglichen werden. (vgl. Giesecke 1997: 47 ff., Wiater 1993: 114).

Die Unterrichtssituationen in dieser Untersuchung ließen sich mit Bezug auf das Datenmaterial grob in Sequenzen mit einem bestimmten methodischen Aufbau unterscheiden. Die Unterrichtseinheiten wiesen in der Regel eine Art „Mischung“ der im Folgenden beschriebenen Sequenzen auf:

- Unterrichtsphasen mit Orientierung auf die fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche. Diese Phasen waren gekennzeichnet durch eine Mischung aus Lehrer- und Schülerbeiträgen sowie dem Einsatz von verschiedenen Medien und Materialien, z. B. Videos, Zeitungsartikel, Bilder. Die Vorgehensweise der Medienpädagogin orientierte sich am fragend-erarbeitenden Unterrichtsgespräch. Ziel war es, mit den Schülern und Schülerinnen Sachwissen zu erarbeiten bzw. dieses aufzuarbeiten. Hier wurde somit von einer didaktischen Methode Gebrauch gemacht, die im Schulalltag von den meisten Lehrkräften angewendet wird.
- Unterrichtsphasen mit Orientierung auf diskursiven Unterrichtsmethoden. Diese Phasen bestanden schwerpunktmäßig aus Diskussionen. Ziel war es, Positionen und Meinungen aufzudecken und zu diskutieren. Auch hier konnten mediale Impulse verwendet werden, um Diskussionen anzustoßen. Die Medienpädagogin griff moderierend ein, hielt sich bei den Gesprächsbeiträgen aber zurück und bewertete die Gesprächsbeiträge der Schüler/innen nicht als „richtig“ oder „falsch“.
- Unterrichtsphasen mit Orientierung auf selbstständiger Gruppenarbeit, weitgehend ohne Eingriff. Wenn ein Eingriff durch die Medienpädagogin stattfand, so lediglich insofern er sich an den Fragen der Gruppe orientierte (z.B. Nachfragen während der Gruppenarbeit) bzw. insofern er die Beiträge moderierte (z.B. bei Präsentation). Ergänzend für eine Beschreibung dieser Phasen wurden die in der Gruppe entworfenen Materialien hinzugezogen (Storyboards, Plakate, Karteikarten etc.).

Die ausgewählten Unterrichtseinheiten wurden also durch den Einbezug der jeweiligen Kontextinformationen und Materialien als Einzelfälle<sup>105</sup> dicht beschrieben und rekonstruiert. Dies geschah im Hinblick auf:

- Den subjektiven Sinn der einzelnen Äußerungen und der Interaktionen
- Der darin stattfindenden kommunikativen Auseinandersetzung mit journalistischen Texten und Thematiken.

Diese Kontextinformationen dienten der Forscherin als Hinweise darauf, wo sich eine politische Medienbildung in Form von kommunikativen Prozessen zeigte (z. B. in Form von Performanzen medienspezifischen Wissens oder als kritische Auseinandersetzung mit einer Medienwirklichkeit). Darüber hinaus sollte die subjektive Bedeutung dieser kommunikativen Prozesse im Kontext der jeweiligen Unterrichtssituation und deren spezifischen

---

<sup>105</sup> Mit Einzelfällen sind dabei sowohl die Klassen/soziale Gruppen der Stichprobe als auch die einzelnen Unterrichtssituationen als situationale und soziale Kontexte innerhalb einer Klasse gemeint.

Bedingungen (pädagogische Methode, Rolle der Medienpädagogin, verwendete Medien, Bedeutung für Gruppe ...) erschlossen werden.

Ein methodisches Defizit zeigte sich darin, dass im Sinne einer umfassenden Rekonstruktion der Unterrichtssituation auch die persönliche Sichtweise einzelner Schüler/innen anhand von Interviews eingeholt hätte werden müssen. Aufgrund struktureller Vorgaben der Auftraggeber (IZI, bpb), wie etwa die Maßgabe zur Durchführung des Projekts an einem einzigen Tag, personale und finanzielle Ressourcen etc., erfolgte dies jedoch nicht.

### **Inhaltliche Strukturierung und Typenbildung**

In Anlehnung an die Fallrekonstruktionen wurden anschließend erste Grobkategorien gebildet, mit deren Hilfe das Datenmaterial bzw. einzelne Textpassagen inhaltsanalytisch geordnet wurden (vgl. Mayring 1990: 76 ff.). Leitend war hier die Frage nach Momenten einer politischen Medienbildung. Die Forscherin entwickelte nach den ersten Auswertungsschritten Kategorien und Subkategorien, die sich in ihrer Konstruktion dicht an den wissenschaftlich erhobenen Daten orientierten. Das Kodieren erfolgte zunächst in offener Form, so dass die Option zu einer Neuordnung des Materials weiterhin gegeben war. Im Laufe dieses „offenen Kodierens“ entstand ein „Kodierprotokoll“ in Form von kurzen „Memos“, in das Verknüpfungen der gefundenen Kategorien und Konstrukte sowie zusätzliche theoretische oder methodische Überlegungen der Forscherin eingingen. Die Kategorien bzw. gefundenen Prozesse einer politischen Medienbildung wurden am Ausgangsmaterial immer wieder überprüft, gegebenenfalls revidiert und überarbeitet. So war eine Kategorie etwa die strenge „Orientierung der Schüler/innen an gesellschaftlichen Werten und Normen“ bei der Diskussion und Bewertung journalistischer Texte. In Bezug auf den Entwurf eines eigenen Storyboards musste diese Kategorie überarbeitet und erweitert werden: Denn hier griffen die Schüler/innen auf andere Argumentationsmuster und Überlegungen zurück, die zwar gleichfalls auf eine Werteorientierung verwiesen. Die Orientierung widersprach jedoch häufig den vorherigen Äußerungen und Einstellungen der Jugendlichen. Die Entwicklung von Kategorien erfolgte damit also dicht am Untersuchungsmaterial.

Die gefundenen Haupt- und Subkategorien, wie z. B. die „Auseinandersetzung mit Wissen über Medien“ oder die „Auseinandersetzung mit einem Thema“, wurden gebündelt und zueinander in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise konnten Textpassagen aus verschiedenen Klassen und Unterrichtssequenzen fallübergreifend miteinander verglichen und auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hin überprüft werden. Gleichzeitig verglich die Forscherin die Unterschiede von aufeinander folgenden Unterrichtsphasen innerhalb einer Klasse – sofern

die Bedingungen der Unterrichtssituationen einen Vergleich zuließen. Auf diese Weise konnten Veränderungen medienbezogener Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen auf Seiten der Schüler/innen, d. h. also Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen, aufgespürt werden. Weitere Kategorienbildungen waren dann möglich.

Als Problem in dieser Phase der Typenbildung erwies sich die einzelne Unterrichtssituation, die stets aus einem komplexen, einmaligen Bündel an Strukturen und Handlungsmustern bestand und daher eine Standardisierung und Vergleichbarkeit nur schwer möglich machte. Die Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden basierte daher auf einer lediglich punktuellen Vergleichbarkeit, die sich vor allem auf die Unterrichtsbedingungen, die Sozialformen, die eingesetzten Unterrichtsmethoden und den vermittelten Unterrichtsstoff, bezog.

Durch kontrastierende Vergleiche und durch eine fortschreitende und sich dicht am Material weiter entwickelnde Kategorienbildung wurden dann auf der Basis von „typischen“ Handlungsmustern und Strukturen „empirisch begründete Typen“ gebildet (vgl. Kluge 1999), die nah an der sozialen Realität auf der Basis von theoretischen Entscheidungen begrifflich konstruiert wurden. Ziel einer Typenbildung ist im Allgemeinen der „wissenschaftlich kontrollierte Nachvollzug der alltagsweltlichen Handlungsfiguren ... und die Systematisierung eines Musters aus diesen Figuren“ (Lamnek 1995b: 203) (vgl. Kelle/Kluge 1999, Kluge 1999: 68ff., Lamnek 1995b).

Die so gefundenen „Muster“ dienten in dieser Untersuchung dazu, als „Set von sozialen Handlungsmustern“ (Lamnek 1995b: 204) typische Momente und Bezugspunkte einer politischen Medienbildung bzw. des Erwerbs von Medienkompetenz zu beschreiben. Für den Prozess der Typenbildung wurden neben den Einzelfalldeskriptionen auch die Ergebnisse der Auswertung des alltagskulturellen Materials sowie die der quantitativen Fragebogenuntersuchung (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005, 2007) hinzugezogen, welche in den folgenden Kapiteln noch beschrieben werden. Die einzelnen Unterpunkte in Kap. 6 bilden die gefundenen typischen Prozesse und Handlungsmuster im Unterricht ab. Die theoretische Einordnung der Ergebnisse und die Schlussfolgerungen für eine Medienerziehung erfolgt im Zusammenhang mit den jeweiligen Darstellungen der Ergebnisse gleichfalls in Kapitel 6 und 7.

#### **5.4.2 Analyse von alltagskulturellem Material: Bildanalyse**

Die von Heranwachsenden produzierten Filme, Videodokumentationen, Fotos und Bilder geben einen umfassenden Einblick in jugendliche Selbstdarstellungen. Dem Wissenschaftler eröffnen diese visuellen und audiovisuellen Selbstzeugnisse vielfältige Möglichkeiten

der Analyse und Interpretation. Vor allem der Medienpädagoge Horst Niesyto (2001) beschäftigt sich im deutschsprachigen Raum intensiv mit einer solchen Forschungsperspektive. Er fordert, diese präsentativ-symbolischen Ausdrucksformen (wie Bilder, Musik etc.)<sup>106</sup> verstärkt als Gegenstände wissenschaftlicher Analysen in den Mittelpunkt zu stellen. Gegenüber der Sprache hat das Bild als ästhetischer Ausdruck besondere Qualitäten: So können unter anderem mediale Erlebnisse, die sprachlich eventuell nicht oder nur mangelhaft ausgedrückt werden können, durch präsentative Symbolisierungsformen leichter dargestellt werden. Darüber hinaus können die herkömmlichen schriftlichen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten durch eine präsentative Symbolik erweitert und damit emotionale, ganzheitliche, diffuse und den Jugendlichen selbst teilweise unbewusste Aspekte von Weltaneignung und Weltverarbeitung vermittelt werden (vgl. Niesyto 2001, Witzke 2001: 190)

Im Rahmen des Projekts „Die Realität der Medien“ spielten audiovisuelle Produkte als Unterrichtsinhalt, als Unterrichtsmedium und als fiktiver Gestaltungsraum eine besondere Rolle. Die Schüler/innen erstellten etwa mediale Konzepte zur Aufgabenstellung, um selbst ein bestimmtes Thema als Fernsehbeitrag zu planen. Sie gestalteten dazu Plakate und Storyboards. Auch diese von den Schülern und Schülerinnen erstellten Konzepte (als Skizzen, Plakate und Storyboards) wurden hinsichtlich einer Medienbildung analysiert.

Die Auswertung folgte dabei teils einem Verfahren, das der Medienpädagoge Norbert Neuß (2000) bei der Interpretation von Kinderzeichnungen über Fernseherlebnisse anwendete. Neuß betrachtete in seinen Analysen die Repräsentationsebene (das was auf dem Bild zu sehen ist), die Imaginationsebene (Vorstellungen und Fantasien des Kindes), die Handlungen und Kommunikationen einzelner Bildelemente sowie die Zeitebene<sup>107</sup> (vgl. Neuß 2000: 67 ff.). Die Zeichnungen aus dem Projekt wurden, in Anlehnung an Norbert Neuß' Verfahren (vgl. Neuß 2000), in einem ersten Auswertungsschritt in ihrem formalen Aufbau beschrieben, mit den schriftlichen Ergänzungen der Schüler/innen sowie mit den transkribierten Aufzeichnungen der Äußerungen und Dialoge während des Zeichenprozesses (sofern diese vorhanden waren) in Bezug gesetzt. Vor dem Hintergrund der Deskriptionen des Bildes, den schriftlichen Ergänzungen und Transkriptionen rekonstruierte die Forscherin die Prozesse, die vermutlich während des Zeichnens abgelaufen waren. Die medialen Konzepte, die als Artikulationen der Schüler/innen gesehen wurden, wurden also hinsicht-

---

<sup>106</sup> Zur Erläuterung des Begriffs der „präsentativen Ausdrucksformen“ siehe Kap. 3.3.1/„Visuelle Kompetenz“.

<sup>107</sup> Die Zeitebene spielte in der eigenen Untersuchung keine Rolle.

lich ihres subjektiven Sinns im Kontext des medienpädagogischen Projekts bzw. der Grupsituation interpretiert. Die Erkenntnisse der Auswertungen wurden hinsichtlich der Forschungsfragen reflektiert, mit den schon gefundenen Ergebnissen verglichen und diesen zugeordnet. Teils dienten die Erkenntnisse als Basis für die Konstruktion eigener Kategorien.

Vor allem Bilder sind in ihrer Bedeutung offen und werden je nach Rezipient/in und Autor/in unterschiedlich interpretiert. Vor diesem Problem steht der/die Forscher/in bei der Auswertung von Bilddokumenten, insofern er/sie keine weiteren Daten hat, mithilfe derer er/sie die Bedeutung der Bilder sicher feststellen kann, z. B. Interviews mit dem Zeichner (vgl. Neuß 2000). In Bezug auf diesen Aspekt zeigte sich wiederum das schon erwähnte methodische Defizit der qualitativen Untersuchung von „Die Realität der Medien“: Es fehlten intensive persönliche Gespräche mit den jeweiligen Autor/innen der medialen Konzepte zur Bedeutung ihrer Werke. Dieser Mangel wurde teils ausgeglichen, indem die Schüler/innen ihre Konzepte in einer Abschlusspräsentation vorstellten und dabei jeweils auf die Bedeutung des Gezeigten näher eingehen konnten. Die Medienpädagogin stellte während dieser Abschlusspräsentation und während der Gruppenarbeit Verständnisfragen, wenn bestimmte Zeichnungen oder Texte allzu uneindeutig waren.

### **5.4.3 Bezug zur quantitativen Erhebung**

Zur qualitativen Auswertung konnten quantitative Daten aus einer Fragebogenevaluierung hinzugezogen werden, die von einer Arbeitsgruppe der Universität Regensburg (Prof. Dr. Helmut Lukesch, Regine Bachmaier und Cathrin Zügner) konzipiert und durchgeführt wurde. Mithilfe der quantitativen Untersuchung konnte die Stichprobe zum einen in Bezug auf allgemeine Angaben (z. B. Alter, Bildungsabschluss der Eltern) sowie zum anderen in Bezug auf das TV-Nutzungsverhalten der Jugendlichen besser beschrieben werden. Darüber hinaus sollten die quantitativen Ergebnisse Hinweise auf die Lernerfolge des Projekts, die Qualität der eingesetzten Materialien sowie auf mögliche Optimierungen geben. Forschungsleitende Fragestellungen der quantitativen Erhebung waren:



1. Verändern sich durch die mit Hilfe der DVD durchgeführten Unterrichtsprojekte das Wissen und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der politischen Medienkompetenz<sup>108</sup> und der Themenkompetenz? Sind Unterschiede in Bezug auf den Lerngewinn in Zusammenhang mit den behandelten Themen festzustellen?

2. Sind die Materialien didaktisch so aufbereitet, dass die Schülerinnen und Schüler gerne damit arbeiten? (Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 8)

Die quantitative Evaluation wurde als Vor-Nach-Test entworfen. Zwei Wochen vor der Durchführung des Projekts wurde in den einzelnen Klassen ein schriftlicher, standardisierter Fragebogen zum Stand der vorhandenen Medienkompetenz und zum Wissen über die im Projekt zu behandelnden Themen eingesetzt. Direkt im Anschluss an den Projekttag sowie drei bzw. vier Wochen nach Projektumsetzung beantworteten die Schüler/innen erneut denselben Fragebogen, in welchem nun auch Fragen zur Bewertung des Projekttages und der dort verwendeten Materialien mit eingebaut waren.

Die Ergebnisse der Evaluation des Projekts gaben Hinweise auf Veränderungen des medien-spezifischen und themenbezogenen Wissens und der Einstellungen nach dem Medienprojekt. Abgefragt wurden speziell Kenntnisse und Einstellungen in den Bereichen:

- Einschätzung des Realitätsgrades medial vermittelter Informationen
- Medienethische Aspekte
- Wissen über Mediengestaltung in journalistischen bzw. non-fiktionalen Formaten
- Wissen über die Unterrichtsthemen wie Aids, Alkohol, Gewalt, Reality-TV, Nachrichten.

(vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005, 2007)

Die Ergebnisse zeigten, dass es teils nicht sinnvoll ist, den Stand oder die Entwicklung medienbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten allein mithilfe eines quantitativ angelegten Fragebogens zu erheben. Beispielsweise erwiesen sich gerade Einstellungen und Haltungen als nur schwer operationalisier- und messbar. Eine medienkritische Einstellung äußert sich nicht in einer eindeutigen Zustimmung oder Ablehnung zu einer bestimmten Aussage bzw. im Ankreuzen einer von mehreren Optionen. Vielmehr kommt es im Rahmen einer Medienbildung darauf an, ein differenziertes Denken anzuregen. Ein solches Denken darf sich nicht in der Zustimmung einer extremen, einseitigen oder einer normativ festgelegten Sichtweise erschöpfen, sondern muss zwischen verschiedenen Standpunkten abwägen.

---

<sup>108</sup> Medienkompetenz nach Tulodziecki (1997)

Gerade darum waren ergänzend die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit hilfreich. Mit ihrer Hilfe konnten einzelne quantitative Ergebnisse nachvollzieh- und erklärbar gemacht werden, indem die begleitenden kommunikativen Prozesse und die jeweilige Unterrichtssituation genauer beschrieben wurden. Bei der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 werden einzelne quantitative Ergebnisse für die Interpretation hinzugezogen, die entsprechenden forschungsmethodischen Problematiken werden mit erläutert.

## 5.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Auswertungsverfahren der Textanalyse, der Analyse des alltagskulturellen Materials und der quantitativen Erhebung wurden gemäß der Perspektivtriangulation miteinander kombiniert. Jedes Auswertungsverfahren an sich wurde so um weitere Daten und Erkenntnisse sinnvoll ergänzt und erweitert. Auf diese Weise wurde versucht, der Unterrichtswirklichkeit möglichst nahe zu kommen und den Untersuchungsgegenstand möglichst valide abzubilden, um daraus Erkenntnisse für die Praxis ableiten zu können (vgl. Flick 1995b, Oswald 1997). Der Schwerpunkt der Auswertung lag jedoch in der qualitativen Textanalyse.

In Abbildung 26 wird die Untersuchung nochmals zusammenfassend und im Überblick schematisch aufgezeigt:

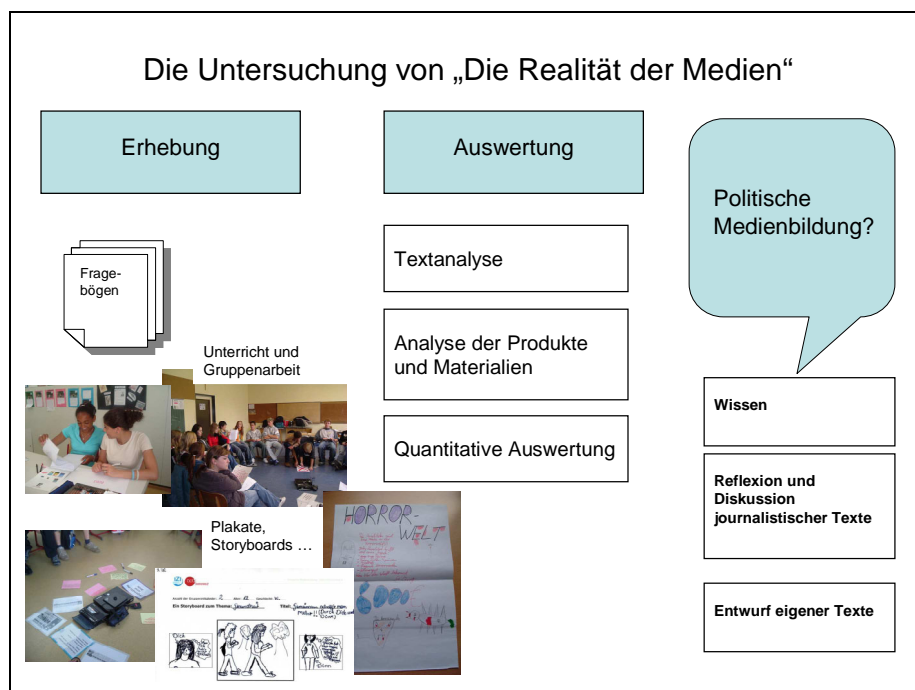


Abbildung 26: Methodisches Vorgehen im Überblick

## **6 Ergebnisse: Die qualitative Untersuchung des Projekts „Die Realität der Medien“**

### **6.1 Die Auseinandersetzung mit einem Wissen über Mediengestaltung und Medienproduktion**

#### *Unterricht und Ziele einer Medienbildung und Medienkompetenz*

Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung unter Punkt 6.1 stehen reflexive Auseinandersetzungen, die vorrangig das „Lesen“ eines Textes hinsichtlich seines formalen Aufbaus und seiner Gestaltung betreffen.<sup>109</sup>

In nahezu allen Unterrichtseinheiten des Projekts „Die Realität der Medien“ wurden die formale Gestaltung und Produktion von Medientexten thematisiert (schwerpunktmäßig für den Bereich des Fernsehjournalismus). Die Jugendlichen wurden über die Entstehung, den formalen Aufbau und einzelne Gestaltungselementen eines journalistischen Textes sowie über die entsprechenden Begrifflichkeiten einer journalistischen „Sprache“ informiert, wie beispielsweise „Bildausschnitt“, „Schnitt“ oder verschiedene journalistische Darstellungsformen. In Stuart Halls Modell (1980, 1999a) können diese Einheiten dem „Encoding“ zugeordnet werden, also der Seite der „Verschlüsselung“ eines Textes, vor dem Hintergrund von medienspezifischen Produktionsbedingungen (siehe Kapitel 2.1.1).

Methodisch erfolgte die pädagogische Vermittlung von Wissen über Mediengestaltung mithilfe verschiedener, audiovisueller Bausteine (siehe IZI/bpb: DVD und CD-ROM „Die Realität der Medien“, 2005). Die in den Videobausteinen vermittelten Inhalte wurden im Klassenplenum kommunikativ erarbeitet, diskutiert und durch Übungen vertieft. Dieses Wissen diente in den späteren Phasen der Gruppenarbeit zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Versucht man die in diesen Unterrichtseinheiten intendierten Ziele etwa in Manuela Pietraß' (2006) Konzept von Medienbildung einzuordnen, so wird in den Einheiten vor allem die kognitive Dimension, im Sinne eines Wissens über Medien, abgedeckt. Aber auch die ästhetische Dimension wird tangiert: So wurden im Unterricht gezielt ästhetische Vermittlungsaspekte thematisiert, durch deren Bewusstmachung den Schülern und Schülerinnen eine reflexive Distanz zu medialen Texten ermöglicht werden sollte. Medienbildung wird in diesem Unterkapitel also in Bezug auf seine medienspezifischen Komponenten hin betrach-

---

<sup>109</sup> Das „inhaltliche“ Lesen wird unter Punkt 6.2 behandelt.

tet, die auch mit den Begriffen „Medienkompetenz“ oder „Medienkunde“ beschrieben werden (vgl. z. B. Baacke 1996). Zu diesen medienspezifischen Kenntnissen muss eine reflexive und kritische Haltung gegenüber medialen Texten kommen, damit man von einer Medienbildung sprechen kann (siehe Kap. 3).

Es hat sich herausgestellt, dass in den hier beschriebenen Unterrichtseinheiten vor allem die Integration und Reflexion des „Medienvorwissens“<sup>110</sup> der Schüler/innen von großer Relevanz war. Im Kontext dieser Arbeit wird „Medienvorwissen“ folgendermaßen definiert:

- Kenntnisse zur journalistischen Vermittlung von Wirklichkeit, z. B. ein Wissen über journalistische Darstellungsformen, Bild und Schnitt etc. (Bereich des Wissens über journalistische Gestaltung und Produktion)
- Subjektive Konzepte und Theorien über Medien, z. B. Annahmen zu Medienwirkung und Glaubwürdigkeit journalistischer Texte, Meinungen über das ethische Verhalten von Journalisten etc. (Bereich der subjektiven Haltung gegenüber journalistischen Texten und Produktionsweisen).

(vgl. Stiehler 1999)

Beide Bereiche eines Vorwissens können in den Äußerungen der Schüler/innen im Unterricht beobachtet werden und müssen als relevant für eine Medienbildung und Medienkompetenz erachtet werden, insofern sie als Anknüpfungspunkte und als Bezugsrahmen zur Auseinandersetzung mit Medien dienen. Die folgenden Unterkapitel gehen den Fragen nach: „Wie setzen sich die Schüler/innen im Unterricht mit dem Wissen über mediale Gestaltung und Produktion auseinander?“ und „Welches Vorwissen besitzen sie bereits und wie bringen sie dieses in den Unterricht ein?“

### **6.1.1 Die Analyse von Medientexten**

Erste Erkenntnisse betreffen das implizite Wissen der Schüler/innen und die visuelle Verfügbarkeit dieses Wissens.

---

<sup>110</sup> Grundsätzlich umfasst der Begriff des „Medienwissens“ sowohl ein Wissen über Medien als auch ein Wissen durch Medien (vgl. Kübler 2005b: 112). In diesem Punkt geht es um das Wissen über Medien, also das Wissen über die mediale Gestaltung und Produktion von Wirklichkeit. Das Wissen über Medien wird häufig auch über die Medien erworben, was die Ergebnisse im Folgenden noch zeigen werden. Das durch Medien aufgebaute Themen-Wissen wird im nächsten Kapitel 6.2 angesprochen.

### a) Erste Erkenntnisse: Die Aktivierung und Artikulation eines impliziten Wissens

In den Aufzeichnungen finden sich zahlreiche Hinweise für ein auf Seiten der Schüler/innen vorhandenes, implizites Vorwissen<sup>111</sup> über journalistische Inszenierungen. Dieses Vorwissen wurde vermutlich erstmals im Unterricht explizit als Wissensbestand reflektiert und artikuliert.<sup>112</sup> Eigenes Wissen wird also teils überhaupt erst infolge der Thematisierung von Medienerfahrungen im Unterricht als Wissen bewusst. An einem Beispiel aus den Nachrichtenprojekten soll dies verdeutlicht werden:

In einer Unterrichtseinheit zum Thema Nachrichtenformate wurden charakteristische formale Merkmale von Fernsehnachrichten thematisiert, ohne dass zuvor entsprechendes Wissen im Unterricht aufgearbeitet worden war. Die Jugendliche waren darauf angewiesen, erworbene Medienerfahrungen aus ihrer Erinnerung abzurufen, um daraus formales Wissen zu entwickeln und auch artikulieren zu können. Im Falle des untersuchten Projekts erhielten die Jugendlichen beispielsweise die Aufgabe, eine eigene Nachrichtensendung im Klassenzimmer zu inszenieren und mit einer Kamera aufzuzeichnen. In der folgenden Situation, die im Wortlaut wiedergegeben ist, bereiteten Schüler/innen nun diese Nachrichtensendung in freier Gruppenarbeit vor. Sie beschäftigten sich damit, die bereits geschriebenen Meldungen für die Nachrichtensprecher/innen in eine chronologische Reihenfolge zu bringen. Die fiktiven Meldungen dieser Unterrichtseinheit thematisierten u. a. den Irak-Krieg, Fußball und die Schwangerschaft des Soap-Stars Yvonne Catterfeld. Die Schüler/innen beratschlagten sich in der Gruppe:

**J1:** Ähm, also das Wichtigste wär' vielleicht, äh, der Krieg im Irak.<sup>113</sup>

**J2:** Ich wollte sagen, dann das Aids-Thema.

**M1:** Ja, Sport kommt am Schluss.

**M2:** Ja, am Schluss, genau.

(9. Klasse, GS, Thema: Nachrichten)

---

<sup>111</sup> Unter einem „impliziten“ oder „intuitiven“ Wissen ist, gemäß eines psychologischen Verständnisses, eine Art von Wissen zu verstehen, das durch Erfahrung erworben wird, jedoch häufig nicht als Wissensbestand bewusst ist und teils nur schwer artikuliert werden kann (vgl. z. B. Neuweg 1999).

<sup>112</sup> Im Alltag unterhalten sich die Jugendlichen vermutlich selten explizit über die journalistische Gestaltung von Texten. In spezifischen Gruppen können jedoch genau solche Themen in den Mittelpunkt von Gesprächen rücken, z. B. in auf Medien bezogenen, sozialen Szenen wie den „Horrorfilmfans“ (vgl. z. B. Vogelgesang 1995).

<sup>113</sup> Abkürzungserklärung: M = Mädchen; J = Junge; S = Schüler/in (Geschlecht unbekannt); MP = Medienpädagogin; L = Lehrkraft, HS = reguläre Hauptschulklasse; GS = Gesamtschulklasse mit Möglichkeit des Realschulabschlusses.

Wie man erkennen kann, konnten die Schüler/innen hinsichtlich bestimmter Themen wie Krieg oder Sport sehr schnell eine Bewertung und eine hierarchische Strukturierung vornehmen. Die Jugendlichen entschieden sich für den Irak-Krieg als erste Nachrichtenmeldung, während Sport als letzte Meldung verlesen werden sollte. Etwas Schwierigkeiten bereitete allerdings die Meldung über Yvonne Catterfeld, bis ein Junge schließlich feststellte:

**J:** Das mit Yvonne Catterfeld muss hier weg, das ist doch Klatsche, reine Klatsche also.



Abbildung 27: Abbildung zur Nachricht „Yvonne Catterfeld ist schwanger“ (Gesamtschulklasse)

Die Information über Yvonne Catterfelds Schwangerschaft wurde also eindeutig nicht als Nachricht definiert und einem anderen Genre zugeteilt: „Das ist doch Klatsche“ (siehe Abbildung 27). Die Nachricht wurde dem Boulevardbereich zugewiesen und kam darum für die nachgespielte Sendung auf einen der letzten Plätze.

Die thematischen Meldungen wurden von den Schüler/innen für die Aufzeichnung schließlich folgendermaßen sortiert:

1. Die Opfer des Irakkriegs
2. Die Aidsrate steigt
3. Jugendliche wollen Schröder als Bundeskanzler
4. Alcopops ab 18 Jahre
5. Mann beißt Hund
6. Yvonne Catterfeld ist schwanger

#### 7. Fußballergebnisse: 1860 gewinnt gegen FC Bayern

Die Schüler/innen konnten die Aufgabenstellung, verschiedene Sendungen in Formate einzuteilen, also ohne große Probleme und ohne Hilfe der Medienpädagogin gemeinschaftlich lösen. Es gelang ihnen in kurzer Zeit, die Meldungen zu ordnen, ohne dass es innerhalb der Gruppe zu Diskussionen kam, und ohne dass eine vorherige Thematisierung im Unterricht notwendig wurde. Die Jugendlichen schienen dabei rein intuitiv vorzugehen. Sie begründeten ihre Anordnung mit einem Bezug zu eigenen Erfahrungen mit Nachrichtensendungen.

Das Ergebnis lässt auf ein vorhandenes generalisiertes Wissen über mediale Inszenierungsweisen in Nachrichtensendungen schließen. Jugendliche verfügen vermutlich über diese Kenntnisse, ohne jemals vorher bewusst darüber nachgedacht oder gesprochen zu haben. Etwa, dass Krieg als aktuelles, politisches Ereignis in den Nachrichten stets unter den ersten Meldungen, Sport jedoch immer an letzter Stelle verlesen wird. Politische Meldungen wurden von den Schüler/innen als typische Erkennungsmerkmale von Nachrichtensendungen genannt.

Unterhaltende Themen oder Themen aus dem Boulevardbereich, wie die Schwangerschaft eines Promis, tauchen üblicherweise nicht in klassischen Nachrichtensendungen auf und wurden daher als „unpassend“ beurteilt. Das Genremodell, das die Schüler/innen im Projekt mit Nachrichten in Verbindung brachten und anwendeten, entsprach weitgehend dem des öffentlich-rechtlichen Rundfunks.

Vermutlich haben Jugendliche während der alltäglichen Rezeption von journalistischen Texten im Allgemeinen oder von Nachrichtensendungen im Besonderen ein Wissen darüber erworben, wie Nachrichtentexte formal gestaltet sind. Sie sind sich des enormen Vorwissens häufig nicht bewusst, es ist meist nicht in reflektierter und systematisierter Form vorhanden. Durch die Thematisierung des Gegenstands „Journalismus“ im Unterricht wird das bereits vorhandene, (vor-)analytische Wissen möglicherweise aktiviert, zum ersten Mal bewusst reflektiert und dann im Unterricht artikuliert. Dieses Vorwissen bietet somit einen Anknüpfungspunkt für weitere analytische Reflexionen und Ausdifferenzierungen.

Eine weitere interessante Erkenntnis betrifft die visuelle Verfügbarkeit eines impliziten Vorwissens. Die Schüler/innen artikulierten ihr journalistisches Vorwissen im Unterricht häufig mithilfe exemplarischer, konkreter Medienerlebnisse, die vermutlich als typische visuelle Beispiele für Erfahrungen oder einzelne Wissensbestände stehen. Wurde nach einem Vorwissen über bestimmte mediale Gestaltungsmittel, journalistische Tätigkeiten oder Darstellungsformen gefragt, antworteten die Schüler/innen mit stark visuell orientierten Beschreibungen von medialen Bildern, Szenen, Ereignissen etc. Ein Vorwissen über den

Beruf des Journalisten (Arbeitsbereiche, Tätigkeiten etc.) äußerten die Schüler/innen im Unterricht etwa auf folgende Weise:

**MP: Wo braucht man einen Journalisten ...?**

**J1:** Bei den Nachrichten.

**J2:** Was sind überhaupt Journalisten?

**MP: Ja genau, das ist die Frage. Was sind Journalisten, wer weiß es?**

**J3:** Ich glaube es sind die Leute, die haben ein Mikrofon umhängen und wo dem Kameramann das Mikro in den Achseln steckt.

**J2:** Wenn ein Unfall passiert, dass man Zeugen befragt oder wenn man Schröder interviewen will oder so.

**MP: Was machen die zum Beispiel für Sendungen? Wir hatten die Nachrichten, ja.**

**J2:** Umfragen.

**MP: Umfragen machen sie, ja.**

**M:** Sie erzählen auch was in der Außenwelt passiert, in anderen Ländern.

(7. Klasse, HS)

Die Schüler/innen nannten hier also erinnerte Bilder und Formate, in denen Journalisten direkt zu sehen waren. Diese medialen Bilder haben vermutlich das Vorstellungsbild Jugendlicher von Journalisten geformt und ebenso das Wissen, das sie über die Tätigkeit der Journalisten besitzen. Dieses Vorwissen entspricht dem vor allem durch Medien selbst vermittelten populären Bild: Der Reporter mit Mikrofon, der Umfragen und Interviews mit „Zeugen“ oder „Schröder“ macht, und der Auslandskorrespondent, der per Live-Schaltung über den Krieg oder die „Außenwelt“ berichtet. Die Schüler/innen zogen visuelle und teils klischeehafte Medienerinnerungen als konkrete Beispiele für ihr Wissen und ihre Erfahrungen heran.

Dass Jugendliche in vielen medienbezogenen und journalistischen Bereichen Vorkenntnisse besitzen, kann vor allem auch durch die quantitativen Ergebnisse des Projekts bestätigt werden (vgl. Lukesch, Bachmaier, Zügner 2005, 2007). In der quantitativen Untersuchung wurde vorab in einer Fragebogenerhebung das Wissen zu Gestaltung und Produktion journalistischer TV-Formate, wie es später im Unterrichtsprojekt behandelt worden ist, abgefragt. Kurz nach dem Projekt (Nachtest 1) und noch einmal vier Wochen später (Nachtest 2) wurde derselbe Fragebogen eingesetzt. Auf diese Weise konnten Veränderungen der Antworten und damit ein Wissenszuwachs ermittelt werden.



Die quantitativen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Schüler/innen für jeden der im Unterricht thematisierten Wissensbereiche (Bildausschnitt, Bildschnitt, Ton und journalistische Tätigkeiten) mehr oder weniger deutliche Vorkenntnisse besitzen. Die Schüler/innen wussten beispielsweise bereits im Vorfeld des Projekts, wie wichtig eine musikalische Untermalung für die Darstellung von Emotionen und Stimmungen ist (Bereich „Ton“). Die Zustimmung der Schüler/innen zur Aussage „Musik wird häufig dazu eingesetzt, um ein bestimmtes Gefühl beim Zuschauer zu erreichen“, war schon vor dem Projekt auf einem sehr hohen Niveau (siehe Abbildung 28, Aussage 1, blaue Linie).

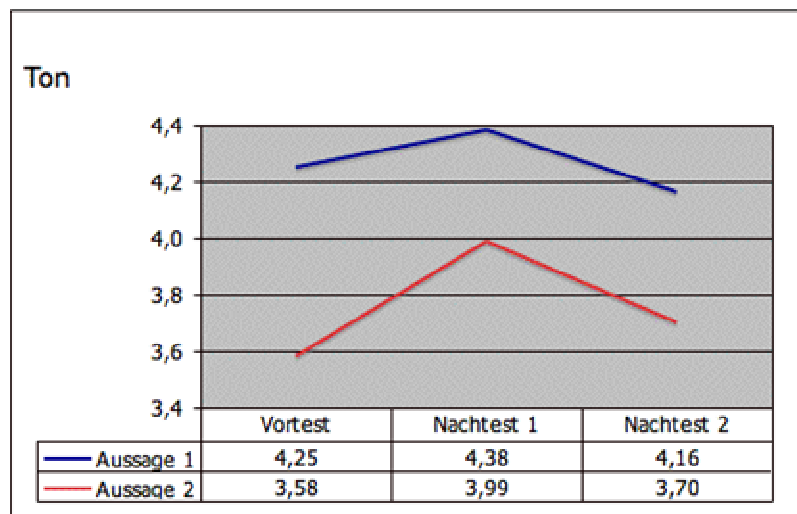


Abbildung 28: Wissenszuwachs im Bereich „Ton“ (Ratingskala von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“)

Die Vergleiche der Vortests mit den nach dem Projekt durchgeführten Fragebögen zeigen jedoch auch, dass es durchaus noch „Wissenslücken“ zu füllen gibt. So wurden etwa der Begriff und das Gestaltungselement „Atmo“ (Hintergrundgeräusche) von einem Großteil der Jugendlichen offensichtlich als etwas Neues erfahren (siehe Abbildung 28, Aussage 2, rote Linie). Der Aussage „Die Bilder sind eventuell nicht mehr verständlich, wenn bei einem Film die Hintergrundgeräusche und Texte fehlen“ wurde zuerst lediglich auf einem mittleren Niveau beipflichtet. Eine Veränderung der Sichtweise sieht man im Nachtest, wo die Zustimmung dann auf einem sehr hohen Niveau erfolgte. Hier kann also ein – wenn auch kurzfristiger – Wissenszuwachs festgestellt werden (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 35 f.).

## **b) Die Verknüpfung von eigenen Medienerfahrungen mit analytischen Begrifflichkeiten einer „Mediensprache“**

Das Ziel des Projekts „Die Realität der Medien“ war nicht nur eine Aktivierung medialer Erfahrungen und die bloße Deskription rezipierter Texte, sondern auch deren systematische analytische Betrachtung und die kommunikative Artikulation der eigenen Erkenntnisse. Die Schüler/innen erhielten beispielsweise die Aufgabe, ein im Unterricht vorgeführtes Video hinsichtlich der dort verwendeten journalistischen Darstellungsformen zu untersuchen und diese Darstellungsformen zu definieren. In der folgenden zitierten Unterrichtssituation wird etwa der Begriff der „Umfrage“ thematisiert:

**MP: Die Umfrage? Wo kam sie vor?**

**J1:** Ähm, ja, wo sie die Schüler befragt haben über Aids.

**MP: Genau. Und was sind denn dann so die Merkmale einer Umfrage?**

**J1:** Ja, da werden halt Leute von der Straße oder die wo, die wo sie halt treffen einfach, werden befragt und geben Antworten darauf.

**MP: Genau. Also es wird vielen verschiedenen Personen eine Frage gestellt, also zum Beispiel jetzt wirklich so Meinungsfragen: ‚Was haltet ihr von der Hochzeit von irgendwelchen Stars?‘ zum Beispiel oder auch: ‚Was halten Sie von dem Thema ‚so-und-so‘?‘. Also man versucht, Meinungen einzufangen, von ganz vielen verschiedenen Menschen. Und da werden eben zum Beispiel oft auch Passanten auf der Straße befragt. ... Was ist dann ein Interview?**

**M1:** Ja, also ein Interview ist eben, wenn man Leute etwas fragt, wenn man Leute anspricht, dann haben wir auch gesehen, wo sie die Schüler eben angesprochen haben oder auch den afrikanischen Jungen, wo sie ihn drüber befragt haben oder auch die Mama, mit der sie geredet haben.

**MP: Also, das, ähm, stimmt auf jeden Fall, dass man eben Leute befragt, aber ist Umfrage und Interview das gleiche?**

**J2:** Nee, nicht ganz.

**MP: Nicht ganz?**

**J2:** Ja, also wenn ich, ja, ich mein' zum Beispiel 'n Star interviewt wird, den sie halt fragen, wie's ihm geht, (...) und bei 'ner Umfrage da werden ja mehrere Leute befragt, beim Interview nur meistens einer oder ein paar und da fragen sie halt die allgemeinen Leute.

(8. Klasse, GS)

Der Dialog zwischen Schülern und Medienpädagogin macht deutlich, dass Vorwissen über einzelne journalistische Darstellungsformen bei den Schülern und Schülerinnen vor-

handen war. So hatten nahezu alle Schüler/innen schon einmal ein Interview oder eine Umfrage im Fernsehen erlebt. J1 und M1 blieben, wie im Zitat sichtbar wird, anfangs noch sehr nah an der identifizierten, audiovisuellen Sequenz des Videobausteins haften (eine Schülerumfrage und die Interviews mit einer afrikanischen Mutter und ihrem Sohn), beschrieben, was sie dort gesehen hatten und erläuterten am konkreten Beispiel formale Kennzeichen dieser Darstellungsformen. J2 gelang es dann schließlich – vor dem Hintergrund der vorherigen kommunikativen Erarbeitung der Mitschüler/innen und durch eine Lenkung des Gesprächs durch die Medienpädagogin – sich von den konkreten Szenen im Videobaustein zu lösen. Dem Jungen gelang es, weiteres Wissen und weitere Erfahrungen hinzuzuziehen und daraus allgemeine Strukturen einer „medialen Sprache“ zu folgern. Umfrage und Interview als journalistische Darstellungsformen konnten von ihm differenziert und grundsätzlich richtig definiert werden. Die Umfrage wurde dann von ihm als Darstellungsform beschrieben, in welcher „mehrere Leute“ befragt würden. Ein Interview finde dagegen „meist mit einer Person, zum Beispiel mit einem Star“, statt, so der Junge. Damit wurden wichtige Kriterien einer formalen Unterscheidung und einer Bestimmung genannt, wie sie auch im journalistischen Fachjargon üblich sind.

Auf der Basis von Vorwissen, anhand von audiovisuellen Szenen sowie über eine schrittweise kommunikative Erarbeitung mithilfe der Medienpädagogin und der Mitschüler/innen kann also neues Wissen, teils in Form neuer Begrifflichkeiten, konstruiert werden. Eigene Erfahrungen werden mit journalistischen Begrifflichkeiten wie „Umfrage“ und „Interview“ verknüpft. Der reflexive Prozess, der im Unterrichtsgespräch oder zwischen den Schülern und Schülerinnen abläuft, ist demnach ein Vergleich vergangener Medienerinnerungen mit den im Unterricht eingeführten analytischen Begriffskonstrukten und Beispielen. Die Fragen, die sich die Schüler/innen innerlich stellten, sind möglicherweise: „Welche Gestaltungsmittel und Gestaltungsformen kenn ich aus eigenen Medienerfahrungen?“, „Welche Übereinstimmungen gibt es zwischen den eigenen Erfahrungen und dem im Unterricht vermittelten Wissen sowie den dort gezeigten Beispielen?“.

Eine andere Beobachtung im Unterricht zeigt, dass auch ein Transfer und damit komplexere Lernprozesse stattfinden. Kann eine Schüler/eine Schülerin Verknüpfungen zwischen analytischen Begriffen und den eigenen Erfahrungen herstellen, so gelingt meist auch eine Übertragung des neuen Wissens auf andere Formate, Sendungen oder mediale Aspekte.

Bei der Erarbeitung des Begriffs „O-Ton“ (Originalton, wie etwa Interviews, Umfragen) schafften es einige Schüler/innen sogar, einen genreübergreifenden Transfer zu vollziehen. Was genau ein O-Ton ist, wussten die meisten Jugendlichen im Projekt nicht. Nachdem die Medienpädagogin den Fachbegriff erklärt hatte, suchten die Schüler/innen nach Analogien

aus bekannten Bereichen. Die Jugendlichen brachten den Begriff „O-Ton“ mit der Synchronisation in Zusammenhang. Dabei handelte es sich um eine mediale Gestaltungsweise, die sie vermutlich aus Making-Of-Berichten und Erfahrungen mit Hollywood-Blockbustern kannten:

**J1:** Bei den, ähm, wenn's ein englischer Film ist, dann sind's gar nicht die Originaltöne.

**J2:** Ja, genau!

**J1:** Also, dann wird's dann umgesetzt dann auf Deutsch.

(7. Klasse, HS)

In einem anderen Beispiel wurde deutlich, wie der Begriff „O-Ton“ (Originalton) auf den Musikbereich übertragen und auf diese Weise geklärt wurde:

**MP:** Wenn zwei Schauspieler 'ne Szene spielen, dann hängt über denen so 'ne Riesenangel und da hängt ein Mikrofon, also über den Köpfen von denen, das kennt ihr. Manchmal sieht man's auch .... Und da wird dann der Ton aufgenommen, also da wird er live aufgenommen. Wo wird denn dann kein O-Ton verwendet?

**M:** Ja, eben irgendwie 'ne andre Stimme dann.

**J:** Es gibt auch so, so Sänger, die singen auch im Playback.

(7. Klasse, GS)

Die Schülerin des letzten Beispiels wusste zwar, dass das Gegenteil der Darstellungsform „O-Ton“ „irgendwie 'ne andere Stimme“ bedeutet, hatte jedoch kein Beispiel vor Augen. Ein anderer Junge griff dann die Erklärung der Lehrkraft auf und versuchte, dieses Wissen mit seinen Erfahrungen und seinem Vorwissen über Tonaufnahmen zu verbinden. Als Anknüpfungspunkt nahm er den Sänger, der Playback, also „nicht live“, singt, und versuchte sich auf diese Weise den Begriff zu erschließen. Der Schüler erarbeitete also für sich das Begriffspaar „O-Ton/Nicht-O-Ton“, indem er ein anderes, ihm bekanntes mediales Beispiel wählte. Anhand dessen erkannte er das allgemeine Prinzip, nämlich die Unterscheidung zwischen originalem und nicht-originalem Ton.

Einzelne Schüler/innen nahmen also offensichtlich das dahinter stehende Prinzip von journalistischen Darstellungsformen wahr und erläuterten dieses dann mithilfe von Analogien zu anderen bekannten, medialen Bereichen.

### **c) Problem: Der Wechsel vom „Alltagsblick“ zum „analytischen Blick“**

Auch wenn einigen Schülern die Analyse medialer Gestaltungselemente gelang, zeigten sich im Unterricht doch vor allem Schwierigkeiten, von einem „Alltagsblick“ zu einem „analytischen Blick“ zu wechseln. Ein solcher „analytischer Blick“ wird von Lehrkräften für viele Unterrichtsfächer gefordert und bewertet.

Die Schüler/innen wendeten sich den Medientexten im Unterricht häufig jedoch auf eine Art und Weise zu, die möglicherweise ihrem alltäglichen Medienhandeln in der Freizeit gleicht. Die alltägliche Lesart von Medientexten besteht vorwiegend in einer Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten und der Bedeutung, die diese Inhalte für Jugendliche selbst und deren eigene Lebenswelt besitzen. Ein solch inhaltlicher Zugang wurde von den Schülern und Schülerinnen im Unterricht nun selbst dann angewendet, wenn eigentlich die journalistische Gestaltung im Mittelpunkt stehen sollte. In Kapitel 6.2 wird dieser Umstand noch genauer in Bezug auf die inhaltliche Auseinandersetzung erläutert.

#### *Das Verstehen der Bedeutung medialer Botschaften, nicht aber ihrer Konstruiertheit*

Die Schüler/innen erkannten in den behandelten Texten in der Regel die Botschaften der Journalisten. Sie hatten jedoch Schwierigkeiten, die mediale Konstruiertheit der Botschaften zu reflektieren. Die Schüler/innen nahmen zwar die „Wirkung“ bestimmter Gestaltungsmittel wie „Musik“ oder „Farbgestaltung“ wahr, konnten die Gesamtaussage jedoch nicht gleich auf diese zurückführen und sie konnten keinen Zusammenhang herstellen.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf ein Unterrichtsgespräch über eine Szene aus dem Videobaustein „Bildschnitt“, der zuvor mit der Klasse angesehen und der an einer bestimmten Stelle gestoppt wurde (siehe Abbildung 29). In dieser Szene steht ein Junge im Bad und wäscht sich die Haare. Die Kamera nähert sich dem Gesicht des Jungen, das Bild verschwimmt und die Musik wechselt. Es folgen nach einem Schnitt nun Einstellungen in Farbe, in denen ein in Zeitlupe fahrendes Auto zu sehen ist. Dieser Schnittwechsel soll gleichsam den Wechsel auf die Traumbene anzeigen: Der Junge träumt von einem „coolen“ Auto. Nach einem weiteren Cut ist wieder der Junge zu sehen, man hört ein Klopfen und die Stimme der Mutter, die fragt: „Bist du gleich fertig, Jo?“. Die Traumsequenz ist also zu Ende und den Jugendlichen hat wieder die „harte“ Realität (ohne Auto) eingeholt.



Abbildung 29: Szene aus dem Videobaustein „Bildschnitt“ (IZI/bpb 2005)

Im Unterricht sollten die Schüler/innen diese Szene hinsichtlich ihrer Aussage und der dazu verwendeten Gestaltungsmittel interpretieren. Die Schüler/innen erkannten die „Botschaft“ der Szene – der Traum vom eigenen Auto –, hatten aber Schwierigkeiten die medialen Gestaltungsmittel, mithilfe derer die Botschaft vermittelt worden war, im Detail zu rekonstruieren.

**MP: Also, er sitzt nicht wirklich im Auto, es ist nur 'n Gefühl, 'n Gedanke. Woran merkt man das? Wie hat das der Journalist gemacht? Warum habt ihr das jetzt gedacht, dass das ein Wunsch ist, das Auto?**

**J:** Das weiß man halt (8. Klasse, GS).

Diese erste Äußerung auf die Fragen der Medienpädagogin weist auf einen „unreflektierten“ Blick hin. Der Schüler hatte die intendierte Aussage der Filmsequenz zwar korrekt gedeutet, konnte aber nicht – zumindest nicht sofort – deren Konstruktion nachvollziehen. Der Schüler erklärte sich seine „richtige“ Deutung als Art „Intuition“. Dies deutet auf den „alltäglichen“ Zugang zu Medientexten hin. Ein Alltagszugang besteht in der Regel aus einem bevorzugten inhaltlichen und nicht einem analytischen „Lesen“. Die formale Gestaltung eines Textes wird dabei normalerweise nicht untersucht und bewusst gemacht.

Die anschließenden Aussagen von zwei Schülerinnen weisen dann im weiteren Unterrichtsverlauf auf erste „analytische Entdeckungen“ hin.

**MP: Also, er sitzt nicht wirklich im Auto, es ist nur 'n Gefühl, 'n Gedanke. Woran merkt man das? Wie hat das der Journalist gemacht? Warum habt ihr das jetzt gedacht, dass das ein Wunsch ist, das Auto?**

(...)

**M1:** Weil er so auf den Kopf zu ist, auf die Stirn und dann war das verschwommen.

(...)

**M2:** Man hat das erst so ganz normal gesehen, wie da so langweilig, dann kamen da Musik und Farben.

(8. Klasse, GS)

Die Mädchen benannten und umschrieben bestimmte Dinge, die ihnen in der Szene aufgefallen waren, wie

- Schnitt: „man hat das erst so ganz normal gesehen ..., dann kam Musik und Farben“
- Kameraführung: „weil er so auf den Kopf zu ist“
- Bildgestaltung: „verschwommen“, „Farbe“
- Ton: „Musik“.

Die Schüler/innen erkannten die journalistischen Gestaltungsmittel, mit deren Hilfe die Aussage konstruiert worden war. Es traten dabei aber sprachliche Unsicherheiten auf. Den Schülerinnen fehlten vermutlich die entsprechenden Begrifflichkeiten, um ihre analytischen Erkenntnisse in Worten auszudrücken.

Wo den Schülern und Schülerinnen die analytische Perspektive auf journalistische Texte schwer fiel, waren die medienpädagogische Unterstützung und die gemeinschaftliche kommunikative Erarbeitung in der Klasse besonders wichtig. Die Medienpädagoginnen setzten Hilfsmittel ein, um die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, sich einer analytischen Perspektive bewusst zu werden, die analytische Perspektive einzunehmen und weiter zu verfolgen.

### *Die strenge Orientierung an Unterrichtsvorgaben*

Medienpädagogische Unterstützung kann zwar hilfreich für das Einüben analytischer Reflexionen sein, teils hatte dies im Projekt jedoch einen unerwünschten Nebeneffekt: Die Schüler/innen hielten sich konsequent an Unterrichtsvorlagen und Unterrichtsvorgaben, ohne das neue Wissen eigenständig auf andere Aufgaben- und Fragestellungen zu transferieren.

So erhielten die Schüler/innen im Projekt etwa die Aufgabe, in einer Gruppenarbeit selbst einen Fernsehbeitrag inhaltlich und formal zu konzipieren (siehe auch Kap. 6.3). Einige Gruppen beschäftigten sich dabei intensiv mit der Auswahl der journalistischen Darstellungsformen, die in den Einheiten zuvor bearbeitet worden waren. Sie versuchten also „neues“ Wissen im eigenen Konzept anzuwenden, vernachlässigten dabei aber die inhaltliche Umsetzung. Beispielsweise listeten einige der Gruppen sämtliche im Unterricht

behandelten Begriffe der Darstellungsformen wie „gebauter Beitrag“, „Reportage“, „Interview“ und „Umfrage“ auf ihren Plakaten auf (siehe etwa Abbildung 30). Welche Inhalte in all diesen Gestaltungsformen vermittelt werden sollten, wurde aber von den Gruppen vorerst außer Acht gelassen. Die Mediengestaltung (der Aufbau des Beitrags, Darstellungsformen, der Wechsel verschiedener Formen) bildete in einigen Gruppen somit die wesentliche Grundlage für die Erarbeitung eines eigenen Beitrags. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema und die Recherche von Infos fanden dann weitgehend nicht statt. Vermutlich orientierten sich diese Gruppen stark an dem zuvor im Unterricht behandelten Stoff und bezogen sich auf die dabei verwendeten Begrifflichkeiten.

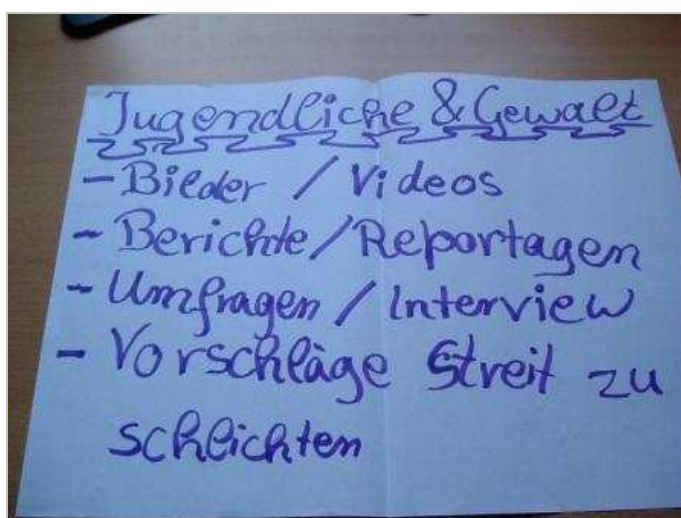


Abbildung 30: Plakat mit eigener Fernsehideoe

Außerdem „lernten“ die Schüler/innen viele der Wissens Elemente und Begriffe durch einen starken Bezug zu den Vorlagen im Unterricht. Neue Fachbegriffe aus der „Mediensprache“ wurden von den Schülern und Schülerinnen teils wortwörtlich so wiederholt, wie diese in den Videobausteinen eingeführt und erklärt worden waren. Beispiele und Veranschaulichungen für „neue“ Begriffe zogen Schüler/innen häufig nur aus den im Unterricht präsentierten Videobausteinen heran. Sie abstrahierten dann nicht von diesen Beispielen bzw. stellten auch keinen Bezug zu eigenen Medienerfahrungen her.

Die medialen Vorgaben und Muster im Unterricht waren vermutlich sehr „stark“ und zu sehr auf die Details einer „medialen Sprache“ ausgerichtet, so dass die Vorgaben eine eigenständige Auseinandersetzung und einen Transfer – und damit auch komplexere Lern- und Bildungsprozesse – in manchen Situationen und bei einzelnen Schüler/innen sogar verhinderten. Diese Anlehnung der Schüler/innen an Muster aus dem Unterricht und die mangelhafte eigenständige Herangehensweise deutet eventuell auch darauf hin, dass Ju-



gendliche im schulischen Umgang mit dem Gegenstand „Medien“ ungeübt sind, und das Einnehmen eines analytischen Blicks teils ungewohnt und neu ist. Die Schüler/innen schienen unsicher, wie sie das neue Wissen auf praktische Beispiele beziehen könnten. Sie versuchten diese Unsicherheit zu umgehen, indem sie sich genau an die Einführung im Unterricht und die dort verwendeten Begriffe hielten.

### **6.1.2 Problematische Aspekte eines in der Freizeit angeeigneten Medienwissens**

Die bisherigen Beispiele bestätigen, dass sich eigene Medienerinnerungen und ein im Rahmen der Mediennutzung erworbenes Wissen im medienpädagogischen Unterricht als äußerst hilfreich erweisen. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen und Wissen werden Reflexionen angeregt, wird medienspezifisches Wissen erweitert und werden neue Fähigkeiten erworben. Es kommt dabei aber auch zu Schwierigkeiten, die mit dem teils eben schon beschriebenen Unterschied zwischen den beiden Kontexten Freizeit und Schule zu tun haben.

#### **a) Bekannte TV-Formate als Bezugsrahmen für eine kritische Reflexion von Wirklichkeit**

Medienerfahrungen können vor allem dann in einen medienpädagogischen Unterricht sinnvoll integriert werden, wenn die Schüler/innen daraus ein Wissen über Medien herausziehen konnten (z. B. hinsichtlich bestimmter Genremerkmale, Produktionsweisen etc.). Hierunter fallen meist Erfahrungen mit Texten, die zu den persönlichen Medienvorlieben zählen und dementsprechend häufig und regelmäßig genutzt worden sind oder aktuell genutzt werden.

Die Fernsehvorlieben der Jugendlichen wurden in den im Unterricht eingebrachten und diskutierten Beispielen und Erfahrungen deutlich. Sie waren für den Unterricht insofern nützlich, als dass sie die Jugendlichen dazu ermächtigten, als „Experten“ zu agieren. Die Schüler/innen konnten ihr Wissen und ihre Erfahrungen auf diesen „Medienspezialgebieten“ im Unterricht einsetzen: So gelang es ihnen beispielsweise, aufgrund von Erfahrungen mit Fußballsendungen das Verhalten von Kommentatoren und Reportern besser einschätzen und bewerten zu können. Erfahrungen mit Boulevardsendungen ermöglichten eine Kritik an einem Skandal-Journalismus und an Paparazzi.

In der Regel zählen nicht journalistische, sondern eher fiktive und unterhaltende Formate zu den Vorlieben der Jugendlichen (vgl. Hajok 2004, mpfs 2008). Solche Formate dienen nun auch im Unterricht bevorzugt als Bezugsrahmen für eine kritisch-analytische Reflexion der Medien. Deutlich wurde dies im Besonderen bei der Diskussion des Statements „Im

Fernsehen wird die Realität gezeigt“. Die Medienpädagogin versuchte zwar gemäß dem Unterrichtskonzept stets einen Bezug zu journalistischen Formaten herzustellen. Die Schüler/innen wechselten jedoch für ihre Argumentationen immer wieder den Bezugsrahmen des journalistischen Genres (der den eigentlichen Unterrichtsschwerpunkt bildete) und bezogen sich auf Beispiele aus dem fiktionalen Bereich. Das Statement, „Im Fernsehen wird die Realität gezeigt“, diskutierten die Schüler/innen schwerpunktmäßig mit Bezug auf Filme und Cartoons. Nur selten wurde den Schülern und Schülerinnen ihr selbst vollzogener Genre-Wechsel bewusst. Die nächsten Zitate veranschaulichen die Argumentationsmuster und Bezugspunkte der Schüler/innen:

Beispiel 1:

**MP: Wie ist es denn im Fernsehen - ist das meistens Realität?**

**S:** Nein (Viele Schüler/innen).

**J1:** Mehr gelogen.

**MP: Und Beispiele?**

**M1:** Zum Beispiel jetzt bei Spielfilmen, zum Beispiel wenn da einer eine Kugel in den Arm bekommt, dass der einfach ganz normal weiterläuft, ohne dass der Schmerzen am Arm hat oder so, dass der einfach weiterläuft wie am Anfang.

**J1:** Oder dass er eine Kugel mit den Zähnen auffängt.

(7. Klasse, HS)

Beispiel 2:

**J:** In Comicsendungen sind auch ziemlich unrealistische Sachen. Wie zum Beispiel bei den Simpsons, wenn da eine Atombombe explodiert.

(8. Klasse, GS)

Beispiel 3:

**J1:** Na, ich, so ein Viertel davon, also von 100 Prozent, was heute davon gezeigt wird, ist Realität so, und drei Viertel wird alles mit Computer gemacht meistens so und ist nicht Realität zum Beispiel: Immer wenn sie so von der Brücke springen und so, das ist zwar alles mit Seil, aber das zeigt die Kamera dann nicht.

**J2:** Es wird weg geschnitten.

(8. Klasse, HS)

Die Schüler/innen offenbarten hier ein Bewusstsein für die technischen Möglichkeiten der medialen Realitätsabbildungen. Sie erkennen, dass Bilder teils wirklicher als die Wirklichkeit erscheinen, aber nur auf den ersten Blick die Realität zeigen. Die Jugendlichen haben sich ihr Wissen über mediale Darstellungsweisen von Wirklichkeit möglicherweise aus vielfachen Medienerfahrungen des Fiction- oder Science-Fiction-Bereichs (z. B. aus Filmen wie MATRIX, HERR DER RINGE etc.) erschlossen. Das bedeutet dann infolge auch: Medienkritische Haltungen zur Darstellung von Realität sind wahrscheinlich im Zusammenhang mit fiktionalen Medientexten entwickelt worden und werden mit Bezug zu fiktionalen Beispielen geäußert.

Die Schüler/innen setzten im Unterricht somit ihren eigenen Format-Schwerpunkt, je nachdem wo sie das meiste Wissen vorweisen konnten. Die Medienpädagogin versuchte zwar in den oben zitierten Diskussionen immer wieder deutlich zu machen, dass der Bereich der journalistischen Berichterstattung das eigentliche Unterrichtsthema wäre und motivierte die Schüler/innen, aus diesem Bereich Beispiele einzubringen. Dies gelang jedoch häufig nicht. Journalistische Formate erschienen den Schülern generell als sehr glaubwürdig und realitätsnah. Es war also schwer, in Bezug auf journalistische Formate eine kritische Sichtweise anzuregen.

Eine Ausnahme stellte die Diskussion „neuerer“ journalistischer Formate wie Docu-Soaps, oder Reality-Shows dar. Bei einigen Reality-TV-Formaten waren sich die Schüler/innen – im Gegensatz zu klassisch journalistischen Formaten<sup>114</sup> – teils unsicher, ob diese inszeniert oder real wären. Gegenüber diesen Formaten waren sie tendenziell skeptischer und versuchten im Unterricht Kriterien zu entwickeln, die ihnen eine Einordnung ermöglichten. Die Schüler/innen sammelten beispielsweise Aspekte, die ihnen beim Fernsehen anzeigen würden, wann eine Fernsehsendung oder Szene „nachgestellt“, und nicht „live“ gefilmt wäre. Im folgenden Beispiel aus dem Unterricht wird das Format der Gerichtssendungen besprochen:

**M1:** Ach, die (Gerichtssendungen, a. d. A.) sind, (Lachansatz) die sind gestellt, also ...

**MP:** Die sind auf jeden Fall gestellt, ja? ... Wie merkt ihr das?

**M1:** Ja, weil die das, die dürfen dich dann nicht zeigen, wenn du dann im Gerichtssaal sitzt und in Verhandlung oder so auf dich zukommt, dann ist es ja auch vielleicht von draußen, dass irgend-

---

<sup>114</sup> Wird an dieser oder an folgenden Stellen von „klassisch journalistischen Formaten“ gesprochen, so sind damit Nachrichtensendungen, Reportagen, Dokumentationen oder Magazine gemeint, die im Rahmen der Kommunikations- und Medienwissenschaft üblicherweise der Kategorie des Non-Fiction zugeordnet werden. Siehe Kap. 2.1

jemand noch einen Hass auf dich hat oder so. Wenn du dann nicht verurteilt wirst und das sehn die alle im Fernsehen, dass die da also nicht wütend auf den werden, wenn es in Wirklichkeit so ist.

**J1:** Äh, ja, manchmal wie sie reden, dass sie dann so künstlich reden. Ja, da auch das zum Schluss hin, dass immer irgend noch, irgendwas immer so dazwischenkommt, dass es dann immer aufgeht und es ist im Leben nicht immer so.

**J2:** Aber ich, also ich find' dass die manchmal so Gerichtssendungen dann schon verdammt echt gespielt werden, also dass man wirklich nicht so merkt, dass irgendwas gespielt ist, man merkt's halt immer wenn's so aus ist, und dann steht unten drunter, die Sendung, oder diese Darstellung ist nur gespielt worden, also auch so.

(8. Klasse, GS)

Die Schüler/innen nannten also verschiedene Kriterien und Strategien, die eine Einordnung von Sendungen und Szenen als Reality-TV bzw. als nachgestellte Szenen ermöglichen. Sie verglichen dazu ihre Lebenswelterfahrungen und ihr Wissen mit der in den Medien dargestellten Wirklichkeit:

- Wissen aus der Lebenswelt und die in medialen Inszenierungen dargestellten Ereignisse und Fakten, z. B. das Wissen über Persönlichkeitsrechte und den Ablauf „realer“ Gerichtsverhandlungen: „Die dürfen dich dann nicht zeigen, wenn du im Gerichtssaal sitzt“.
- Wissen über mediale Dramaturgien und Ereignisse des „echten“ Lebens: „Im echten Leben ist es nicht immer so“.
- Qualität der Darstellung von Schauspielern: „Dass sie dann so künstlich reden“.
- Explizite Kennzeichnung als „gestellte Szenen“: „Dann steht unten drunter, die Sendung oder diese Darstellung ist nur gespielt worden“.

Hier zeichnet sich die Entwicklung erster subjektiver Strategien und Kriterien ab, die eine Einordnung und Deutung medialer Inszenierungsweisen und Dramaturgien ermöglichen: Die Schüler/innen zogen ein Wissen über die Wirklichkeit und ein Wissen über Medien heran, um aktuelle Medientexte hinsichtlich ihrer Authentizität zu bewerten. Ähnliche Vorgehensweisen der Schüler/innen werden noch in Kap. 6.2 ausführlich geschildert.

Es zeigt sich, dass es – im Gegensatz zu klassischen Formaten wie Nachrichten – vermutlich für „neuere“ journalistische Formate wie Docu-Soaps noch zu wenige oder keine Beurteilungsmaßstäbe durch die Gesellschaft oder durch soziale Bezugspersonen gibt, auf die Jugendliche zurückgreifen könnten (vgl. auch Lünenborg 2005).

Medienkritische Haltungen und ein Wissen über mediale Inszenierungen entwickeln sich also vermutlich vor dem Hintergrund von subjektiven Medienvorlieben, Themen, Interessen und Motiven. Diese haben in der Medienbiografie zur Aneignung von Wissen über Medien und Themen geführt und leiten nun die aktuelle Rezeption der Medientexte im Unterricht. Subjektive Medienvorlieben und die Mediennutzung der Jugendlichen im Allgemeinen wirken damit stets als Bezugsrahmen für eine analytische und kritische Reflexion mit. Die Vorlieben und Nutzungsgewohnheiten sind daher bei der Konzeption von Unterrichtseinheiten und Unterrichtsprojekten mit zu beachten.

### **b) Medial angeeignetes Wissen über Medien**

Wie schon in den vorherigen Ausführungen immer wieder deutlich wurde: Das Wissen über Medien wird zu einem Großteil über die Medien selbst konstituiert. Die Medien vermitteln ein Wissen über sich, indem sie beispielsweise über ihre Produktionsweisen und Gestaltungsmittel berichten (z. B. in Making-Offs). Rezipienten eignen sich beim Umgang mit Medien ein Wissen über Medien an.

So machen etwa die bereits genannten Beispiele des vorhandenen Wissens der Schüler/innen über Journalisten deutlich, dass diese im Laufe der Zeit vermutlich bestimmte Vorstellungen über dieses Berufsfeld konstruiert haben, das einen bestimmten Ausschnitt aus der Wirklichkeit und dem Alltag eines Journalisten wieder spiegelt. Einige journalistische Tätigkeitsbereiche (wie Recherche, Schnitt, Texte, Organisation etc.) bleiben dabei jedoch völlig unberücksichtigt, weil sie nicht bzw. nur selten medial vermittelt werden. Ein solches Hintergrundwissen fehlte bei den untersuchten Schülern und Schülerinnen weitgehend. Das Vorwissen der Jugendlichen war in der Regel auf populäres, medial vermitteltes Wissen beschränkt, und konnte von ihnen nur schwer abstrahiert oder relativiert werden, da sie andere Wissensquellen nicht hinzuzogen. Die Schüler/innen nannten etwa im Zusammenhang mit journalistischen Arbeitsfeldern kaum Sendungen, in denen Journalisten nicht direkt im Bild zu sehen sind und im Hintergrund arbeiten, wie es etwa in Talkshows oder bei Dokus der Fall ist. Das Vorwissen der Jugendlichen war begrenzt auf das Wissen, das in den Medien selbst über Journalisten und die Konstruktion journalistischer Texte vermittelt worden war.

Der Aspekt der Konstruiertheit von Wissen durch die Medien selbst und sich daraus für den Unterricht ergebende Probleme lassen sich beispielhaft an der Erarbeitung der Darstellungsform der Reportage aufzeigen. Die Reportage wurde im Unterricht im Rahmen der Analyse von Sendungsstrukturen behandelt. Das Unterrichtskonzept definierte die „Reportage“ als non-fiktionales Format, das den Zuschauern und Zuschauerinnen das Gefühl gibt,

live mit am Ort des Geschehens zu sein. Die Reportage lebt demnach nicht nur von Fakten, sondern auch von Eindrücken und Beobachtungen. Die Reporter/innen sind teilweise mit im Bild zu sehen und bringen ihre persönliche Sichtweise ein. Menschen kommen in O-Tönen (Originaltönen) zu Wort (vgl. Schult/Buchholz 2000).

Die Reportage war allen Schülern und Schülerinnen von ihrem Fernsehalltag her bekannt und wurde von ihnen auf folgende Weise im Unterricht definiert: „Da wird ausführlich über etwas berichtet“, „Man bekommt Hintergrundinformationen“ und „Es werden Nachrichten vermittelt“. Mit der Reportage brachten die Schüler/innen teilweise Medienerlebnisse in Zusammenhang, die durch einen „Sensationscharakter“ gekennzeichnet sind:

**J1:** Bei Reportagen wird alles gezeigt, also nicht nur die schönen Seiten und so (...) was passiert ist (...), egal wie brutal es dort ist, ich glaub' das zeigt die Reportage auch.

(...)

**J4:** Ich hab' mal so 'ne Reportage gesehn über 'ne Metzgerei und so, da hat man auch gesehn, wie sie die Kühe gekillt haben.

**J3:** Ja, die Kühe! (ironische Betonung)

**J4:** Ja, trotzdem, wie man die dann so aufgeschlitzt hat und so, das war halt auch schon ätzend, da haben sie auch alles gezeigt.

**J3:** Aber nicht bei Menschen.

**J3:** Ich würd' sagen, wie da der Irakkrieg war, da wurde auch so einem Mensch der Kopf abgehackt, da wurden auch, ähm, Fernsehbilder gezeigt.

(7. Klasse, HS)

Es wird schnell klar, dass die Schüler/innen den Begriff der „Reportage unspezifisch verwendeten und alle informativen Beiträge bzw. Sendungen als Reportage identifizierten. Dies entspricht einem alltagsgebräuchlichen Reportage-Begriff, wie er ebenso in den Medien selbst transportiert wird. Typische formale Kennzeichen dieser Darstellungsform (beispielsweise die subjektive Tönung) waren den Schülern und Schülerinnen in der Regel nicht bewusst.

Auch der nächste Dialog zeigt dies. Die Schüler/innen sahen im Unterricht zuvor eine Magazinsendung, in welcher neben anderen Darstellungsformen auch eine Reportage dabei war.

**MP:** Mhm. Kam denn jetzt, äh, in dieser Sendung, die ihr gerade gesehen habt, auch 'ne Reportage vor?

**J1:** Nein.

**MP: Überlegt mal genau.**

**J2:** Vielleicht Reportage über Alkohol?

**MP: Und was war die Reportage über Alkohol?**

**J2:** Ja, das ganze Video war praktisch 'ne Reportage glaub' ich.

(7. Klasse, HS)

Obwohl eigentlich nur eines der Elemente der im Unterricht gezeigten Beispielsendung eine Reportage war, bezeichneten die Schüler/innen die ganze Sendung als solche. Sie unterschieden also nicht zwischen verschiedenen Darstellungsformen. Die „Reportage“ fungierte als Oberbegriff für ein Format oder ein Genre, nämlich dem mit informativem bzw. journalistischem Charakter.

Ein Zwischenfazit lautet: Verknüpfungen von Begriffen mit konkreten Medienerlebnissen können hilfreich in den Unterricht integriert werden, indem sie zur Aneignung und zur Ausdifferenzierung von formalem Wissen über eine „mediale Sprache“ verhelfen, wie man dies am Beispiel der Nachrichten, des Interviews oder der Umfrage erkennen konnte. Dies ist jedoch nur dann der Fall, wenn das schon vorhandene Alltagskonzept der Schüler/innen sich mit dem des Unterrichtskonzepts deckt.

Stimmen die Begriffsverwendungen in Alltag und Schule nicht überein, so kommt es bei den Schüler/innen nur bedingt zur Modifikation. Eine erweiterte oder durch die Medienpädagogin korrigierte Verwendung von Begrifflichkeiten übernahmen die Schüler/innen in der Regel nicht.

### **c) Medienkritische Klischees zu journalistischen Thematiken**

In Bezug auf medienkritische Haltungen und Beurteilungen artikulierten die Schüler/innen viele Klischees, die zum Großteil von den Medien selbst transportiert werden. Die Medien machen mediale Inszenierungen oft zum Thema ihrer Berichterstattung. In den Medien sehr präsent sind beispielsweise Themen wie „Gewalt in den Medien“ oder Sendungen wie BIG BROTHER (RTL2), ICH BIN EIN STAR – HOLT MICH HIER RAUS! (PRO 7). Im Unterricht wurden mit einzelnen Klassen Zeitungsartikel diskutiert, die solche Reality-TV-Formate scharf kritisierten. Die Jugendlichen nahmen diese selbstreferentiellen Äußerungen der Medienwelt auf und bestätigten sie.

Medienkritische Klischees wurden vor allem im Zusammenhang mit der Thematik „Boulevardjournalismus“ geäußert. Beispielsweise kritisierten die Jugendlichen Paparazzi, die Stars „belauern“ und „verfolgen“ würden:

**M1:** Da gibt's ja manche Zeitungen und den Klatsch, ‚Erwischt‘ und so was, das find ich auch voll scheiße, ich mein, wenn die da irgendwie, das ist ja, wie wenn die irgendwie einen normalen Bürger hier die ganze Zeit filmen würden und so, das würde den ja auch nerven.

**M2:** Aber da weiß man gar nicht, was man machen soll, dass man ja nichts falsch macht, weil man nie weiß, ob man gefilmt wird.

(8. Klasse, HS)

Die kritische Sichtweise der Schülerinnen gegenüber dem Boulevardjournalismus basiert wahrscheinlich auf Erfahrungen mit „Klatschgeschichten“ über Stars, aber vermutlich auch auf der in den Medien selbst vermittelten Kritik darüber (z. B. anlässlich von Ereignissen wie dem Tod von Lady Diana). Die Jugendlichen haben sich also vermutlich eine eigene „Theorie“ über diese Art von Berichterstattungen gebildet, die aus eigenen Erfahrungen und medial vermittelten Klischees herrührt. Vor dem Hintergrund dieser subjektiven Theorie reflektieren die Schüler/innen mediale Inhalte medienethisch und medienkritisch.

Die Medien geben somit vermutlich Argumentationsmuster vor, die von den Rezipienten übernommen werden. Medien erweitern demnach die Argumentationsfähigkeiten von Schüler/innen, indem sie verschiedene Perspektiven und Aspekte aufzeigen. Gleichzeitig schränken sie jedoch eigenständige Reflexionen und eine Distanzierungsfähigkeit ein.

So wurde beispielsweise von den Schülern im Projekt nicht thematisiert, dass ein solcher „Starrummel“ vonseiten der Promis auch durchaus erwünscht sein könnte. Es kam außerdem nicht generell zu einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber medialen Produktionsbedingungen. Die kritische Einstellung der Jugendlichen war eng mit dem konkreten Kontext verknüpft, in welchem diese kritischen Maßstäbe angeeignet worden waren.

Im Unterricht wurden durch medienpädagogische Impulse und durch die Vermittlung neuer Kenntnisse einseitige Sichtweisen der Jugendlichen relativiert. Die Medienpädagogin fragte beispielsweise bei unkritischen Standpunkten der Schüler/innen nach oder vermittelte zusätzliches Wissen, um den Schülern durch eine breitere Wissensbasis eine erweiterte Urteilsbildung zu ermöglichen. Im nächsten Beispiel versuchte die Medienpädagogin etwa die Sicht vom „bösen Journalisten“ und dem „guten Star“ aufzubrechen und andere Perspektiven anzubieten, z. B. die, dass eine Berichterstattung von Seiten Prominenter oft erwünscht ist. Die Medienpädagogin fragte nach „Regeln“, die die Schüler/innen für Journalisten aufstellen würden.

**MP: Würdet ihr irgendwelche Regeln für Journalisten aufstellen?**



**J1:** Ja. In Amerika sind die meisten Journalisten, die filmen einfach die Stars in ihrem Privatleben, und das sollten sie einfach lassen, weil sie denken, sie kriegen dadurch das meiste Geld, aber dafür werden sie auch meistens verklagt.

**J2:** Und die anderen, also wenn es ein Skandal ist, ja okay, wenn es weit reichende Folgen hat ja okay, aber ich meine wenn es ins Privatleben geht, wo es den exakt nichts angeht, dem die Intimsphäre lassen halt.

**M1:** Ja, genauso das mit der Britney Spears, wo sie da gesagt haben, sie ist schwanger, da haben sie den Schwangerschaftstest veröffentlicht – wen interessiert das?

**J3:** Dich.

**M1:** Nee.

(Viele reden durcheinander)

**J3:** Mich interessiert das. (ironisch)

(Viele reden durcheinander)

**J3:** Sie ist von mir schwanger – und? Was dagegen? (ironisch)

**M2:** Der Schwangerschaftstest von der Britney Spears, der wurde sogar in Ebay versteigert.

**J3:** Das war okay. (ironisch)

**MP: Also von den Medien werden solche Themen einfach hoch gepusht. Warum ist denn das eigentlich so? Also du hast gesagt, dich interessiert es nicht.**

**J1:** Die kriegen Geld dafür.

**MP: Wer jetzt, die Stars?**

**S:** Nein, die Journalisten (viele Schüler/innen reden durcheinander).

(7. Klasse, HS)

Die intensive kommunikative Dichte während dieser Diskussion weist darauf hin, dass Boulevardthemen wie die „schwangere Britney Spears“ und entsprechende Medieninszenierungen Jugendlichen bekannt sind und rezipiert werden (vgl. auch Hajok 2000, 2004).<sup>115</sup> Allerdings kommentierten die Schüler/innen im Projekt diese Erfahrungen ironisch, vermutlich um die eigene Distanz und die Kritik an einem solchen „Medienklatsch“ deutlich zu

---

<sup>115</sup> Ergebnisse aus Daniel Hajoks (2000, 2004) Studie „Fernsehinformation“ zeigen beispielsweise, dass rund ein Drittel aller Jugendlichen Boulevardmagazine zur Information nutzen. Die Jugendlichen interessieren darin die Alltagsthemen oder Promi-Berichte und sie assoziieren diese Formate mit „Klatsch und Tratsch“, Skandalen oder Menschenschicksalen (vgl. Hajok 2000: 97 f., 103 f., 106 f., siehe Kap. 2.2.2).

machen und sich nach außen damit als „kritischer Mediennutzer“ zu präsentieren. Die Schüler/innen erkannten, dass die Schwangerschaft eines Stars zu einem Medienereignis werden kann, der Schwangerschaftstest zu einem begehrten Medienprodukt. Für sich selbst wiesen sie die Nutzung solcher Formate und medialer Produkte allerdings kategorisch zurück. Eine selbstkritische Reflexion des eigenen Medienhandelns blieb im Rahmen der Unterrichtsdiskussion also aus. Die Thematik des Medienstars wurde nicht aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet und nicht selbstkritisch mit der eigenen Mediennutzung in Zusammenhang gebracht.

Jugendliche sind somit fähig, zu einer medial konstruierten Wirklichkeit eine kritische Distanz und eine höhere analytische Reflexionsebene einzunehmen. Dies äußert sich in Aussagen wie: „Das ist doch eigentlich Quatsch“, „Das stimmt sowieso nicht“, „Das ist übertrieben“ etc. Dennoch nutzen viele Jugendliche selbst solche Formate und schätzen deren Unterhaltungswert für sich positiv ein (vgl. z. B. Hajok 2000, 2004). Diese Haltung wollen sie aber offensichtlich nicht im Schulkontext äußern. Eine analytische Kritikfähigkeit bedeutet also nicht automatisch ein selbstkritisches Medienhandeln. Die Schüler/innen sind nicht bereit, ihre eigenen Medienhandlungsmuster und vorhandene Klischees kritisch zu hinterfragen.

Ein weiteres Beispiel einer Abwehr „neuartiger“ Ansichten zeigte sich im Projekt am Beispiel der Nachrichten: Diesem Format wurde von Seiten der Jugendlichen stets eine hohe Glaubwürdigkeit entgegengebracht. Versuchte nun die Medienpädagogin die Konstruktion von Wirklichkeit in den Nachrichten bewusst zu machen und zu hinterfragen, also das positive Ansehen der Nachrichten ein Stück weit zu dekonstruieren, stieß dies auf eine Abwehr der Jugendlichen. Sie grenzten sich gegen die Argumente der Medienpädagogin ab. Der entgegen gesetzte Fall – das Verstehen und Nachvollziehen – würde möglicherweise ihre subjektive „Nachrichtentheorie“ über den Haufen werfen und Veränderungsprozesse nach sich ziehen.

Die Medienpädagogin versuchte, wie im nächsten Zitat sichtbar wird, die Konstruktion von Realität in den Nachrichten anhand der Aufzeichnung eines Fußballspiels zu veranschaulichen. Die Schüler/innen verstanden das Beispiel jedoch nicht und weigerten sich, die Sicht der Medienpädagogin nachzuvollziehen. Sie brachten stattdessen Gegenargumente:

**MP: Selbst bei Nachrichten, das hast du schon gemeint, ist auch nicht immer alles echt. ... Aber selbst wenn man ein Fußballspiel irgendwie zusammen schneidet, dann sieht man eigentlich nur die Tore oder sieht nur die schlechtesten Spielzüge. Auch da kann man eigentlich nicht mehr sagen, das war so, wie dieses Fußballspiel wirklich passiert ist. Also auch da kann**

**man nicht sagen, das ist ganz echt, da muss man auch schon sagen, der Journalist sucht sich einfach die besten Bilder raus, also nicht so, wie es wirklich passiert ist.**

**J1:** Die können jetzt aber schlecht in den Nachrichten 90 Minuten zeigen.

**MP:** Aber man kann nicht wirklich sagen, das ist so, wie's passiert ist.

**J2:** Doch, ist es doch eigentlich.

**J1:** Natürlich.

(8. Klasse, GS)

Die Schüler agierten in diesem Beispiel als „Anwalt“ der Nachrichtenformate und standen für deren Glaubwürdigkeit ein. Sie argumentierten, dass die dort gezeigten Aufnahmen tatsächlich einmal passiert wären. Die Konstruktion von Realität durch eine bestimmte mediale Gestaltung, z. B. durch die Auswahl von Bildausschnitten (egal ob das Ereignis wirklich passiert oder fiktional inszeniert ist) wurde nicht thematisiert.

Vermutlich ist dies ein Hinweis auf ein Bewusstsein von Wirklichkeit, das einen starken Bezug zu konkreten Ereignissen aufweist und diese kategorisch dann als „Realität“ definiert, wenn sie tatsächlich stattgefunden haben und dann medial aufgezeichnet wurden. Die subjektive mediale Konstruktion von Wirklichkeit durch die Journalisten und durch den Einsatz von bestimmten Gestaltungsmitteln war den Schülern in diesem Fall nicht bewusst.

Die Medienpädagogin brachte anschließend als weiteres Beispiel den Vergleich zwischen einer Fernsehübertragung und einem Live-Fußballspiel: „Würdet ihr zustimmen, dass es einen Unterschied zwischen der Wahrnehmung von einem Fußballspiel, bei dem man live im Stadion anwesend ist und von einer TV-Fußballübertragung gibt?“. Die Jugendlichen gingen aber nun nicht mehr auf die Fragestellung ein und die Diskussion endete. Eventuell deutet dies darauf hin, dass nun eine Erkenntnis erfolgte und Bildungsprozesse angestoßen wurden. Die Schüler/innen beharrten nicht mehr auf ihrem vorhandenen, vermeintlich „sicheren“ Wissen, ihren Subjektiven Theorien, und gingen neue Perspektiven ein. Möglicherweise war dies aber auch nur Anzeichen eines „stummen Protestes“ der Schüler/innen, die nun gar keine Lust mehr hatten, sich dazu zu äußern.

### **6.1.3 Die sprachliche und visuelle Kommunikation über Medien**

Wie bereits in den bisherigen Ergebnissen immer wieder angedeutet wurde, verfügen die Jugendlichen über ein Wissen in den verschiedenen medialen Bereichen. Sie können dieses aber häufig nicht in einer dem „konventionellen“ – also diskursiv ausgerichteten – Unterrichtskontext entsprechenden Art und Weise äußern und einsetzen. Gemäß eines

bildungsbürgerlichen Verständnisses der Schule ist die diskursive Artikulationsfähigkeit ein entscheidender Aspekt von Bildung. Den Schülern fehlen aber die entsprechenden Begrifflichkeiten, um sich über Medien austauschen zu können. Letztendlich müssen mediale Erinnerungen, Wahrnehmungen, Vorwissen, erweitertes und neu erworbenes Wissen aber auf irgendeine Art und Weise artikulierbar<sup>116</sup> sein, um sie einer kommunikativen Auseinandersetzung und damit einer Medienbildung in der Schule zugänglich zu machen. Nach Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009: 39) liegen die Potenziale für Bildungsprozesse sowohl in der Artikulation als Ausdruck innerer Prozesse als auch in der Kommunikation und dem sozialen Austausch als Aushandlung von artikulierten Äußerungen.

Aufgrund der engen Verwobenheit aller in Kap. 6.1 dargestellten Momente sind einige der hier im Folgenden dargestellten Aspekte schon an vorherigen Textstellen beschrieben und werden hier lediglich im Hinblick auf die Thematik der Artikulation im Unterricht nochmals zusammengefasst und vertieft.

Die Schüler/innen artikulierten ihr schon vorhandenes Wissen im Projekt meist mithilfe von exemplarischen Medienerlebnissen, wie dies zuvor schon ausführlich erläutert wurde. Anhand solcher, häufig rein visuellen Erinnerungen und Beschreibungen können „analytische Entdeckungen“ gemacht werden: So konnten im Unterricht etwa durch die Erinnerung an Nachrichtensendungen typische Genremerkmale identifiziert werden.

Es fällt jedoch auf, dass einige Schüler/innen Schwierigkeiten hatten, sprachlich<sup>117</sup> die „richtigen“ Worte zu finden, um ein solches Vorwissen auszudrücken.

**J1:** Ja, also, ähm, wenn man durch ein Nach-, ähm, durch ein Programm zappt, wo da grad' eine Nachricht läuft, dann kann man sie dran erkennen, dass vorne an einem Pult ein Nachrichtensprecher steht.

(...)

**J2:** Mhm. Oder wenn gerade ein, ähm, Bilder gezeigt werden, dann sch-, erkennt man's daran, dass da Nachricht ist, wenn da immer eine Stimme dazu spricht. (...) Dann sieht man aus'm Fenster (hüstelt) die Bilder des Tages.

---

<sup>116</sup> Unter „Artikulation“ wird der Ausdruck subjektiver Erfahrungen, Wissen, Meinungen etc. auf einem multimedialen Ausdruckscontinuum verstanden, also auch über Bilder, Musik etc. (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 38 f.). Im Projekt „Die Realität der Medien“ ging es vor allem um eine sprachliche und visuelle Artikulation und Kommunikation.

<sup>117</sup> Über die schriftliche Artikulation von Wissen können im Rahmen der qualitativen Untersuchung keine Angaben gemacht werden. Es ist zu vermuten, dass hier bei den Schülern und Schülerinnen ähnliche oder sogar noch größere Unsicherheiten zu finden sind.

(9. Klasse, GS)

Der Sprachgebrauch, wie „Pult“, „Fenster“, „Stimme, die dazu spricht“ und „Bilder des Tages“, zeigt an, dass eine gezielte Reflexion und eine kommunikative Thematisierung journalistischer Gestaltungselemente vermutlich zuvor noch nicht stattgefunden haben, da die Fachbegriffe nicht bekannt sind. Begrifflichkeiten erschienen im sprachlichen Gebrauch unsicher oder fehlten ganz für die Beschreibung von analytischen „Entdeckungen“.

Fachbegriffe, die vor dem Projekt unbekannt gewesen waren und nun im Unterricht thematisiert wurden, wurden zwar größtenteils verstanden. Sie bereiteten den Schüler/innen jedoch Probleme, wenn sie sprachlich wiedergegeben werden sollten.

Bei den Jugendlichen war beispielsweise eine Unsicherheit in Bezug auf fachspezifische Begriffe zu erkennen, die in den Videobausteinen eingeführt worden waren, z. B. „O-Ton“, „Schnitt“ oder „Totale“. Wurden diese Begriffe im Unterricht wiederholt, so versuchten die Schüler/innen diese meist anhand der bekannten Szenen visuell zu umschreiben oder den Wortlaut aus dem Videobaustein exakt wiederzugeben. Die Jugendlichen verfügten in der Regel nicht über die Fähigkeit, von den konkreten Szenen zu abstrahieren oder theoretische Begriffe mit eigenen Worten zu erklären. Die Äußerungen der Schüler/innen lassen hier nicht auf eine Aneignung von Wissen schließen.

Im Infobaustein sahen die Schüler/innen zum Beispiel, wie ein Journalist einen Politiker interviewt, mit dem Material zum Schnitt geht, es dort von einer Cutterin schneiden und vertonen lässt und wie er das Filmmaterial anschließend per Satellitenwagen in das Studio senden lässt. Es wurde also die komplette Entstehung eines Beitrags gezeigt, im Videobaustein visuell anschaulich vermittelt und mit einfachen Formulierungen textlich untermauert. Die präsentierten Arbeitsschritte wurden im Unterricht nochmals wiederholt. Dabei wurde deutlich, dass die Schüler/innen nicht die entsprechenden Fachbegriffe verwendeten:

Beispiel 1:

**MP: Was macht der Journalist vorher noch?**

**J:** Er bringt's zu so 'ner komischen Frau, die wo den, die Bilder zusammen schneidet und Video macht.

**MP: Du meinst die Cutterin?**

**J:** Ja.

(7. Klasse, GS)

Beispiel 2:

**MP: So. Welche Infos habt ihr jetzt erhalten in dem Beitrag?**

**J1:** Wie es bei so 'ner Nachrichtensendung abläuft und wie das irgendwie an die Nachrichten auch gekommen ist, da diese ganzen Themen.

**MP: Mhm. Dann fangen wir vielleicht mal an, wer macht denn die Nachrichten, wer ist da zuständig dafür?**

**J1:** Ja, da fährt ein Reporter und mit seinem Team, werden halt irgendwo 'ne Besprechung gemacht oder so und dann fahren sie dann, da ist halt 'n Kameramann (Husten ...) und zwei andere eben, die eine schneidet dann die, die Bilder, und einer schickt sie dann per Satellit.

(9. Klasse, GS)

Beispiel 3:

**M:** Die nehmen den, die Nachrichten, ähm, schreiben sie auf und schicken sie an den, an die, an die nächsten Zeitungen weiter ... Mh, ja, ähm, die gehn dann hin so, also die sie interviewen wollen und dann filmen die das halt alles, ähm, ... und dann gehn sie zum Schnittern, das tut, äh, so 'ne Person, äh, den Film halt schneiden und ... da-, dann die andre da spricht dazu und dann geht der zu so'm andern Wagen, wo die das dann, ähm, ja, rübersenden.

(7. Klasse, GS)

So wurde etwa der Begriff „Cutterin“ im ersten Beispiel und der Begriff „Interview“ im zweiten Beispiel mit den Tätigkeiten und Personen in Zusammenhang gebracht, als „Frau, die zusammen schneidet“ und als „Besprechung“. Die Tätigkeiten konnten nicht sofort von diesen konkreten Elementen losgelöst als journalistische Arbeitsschritte abstrahiert werden. Darüber hinaus wurden die Arbeitsschritte eines Journalisten nicht im Zusammenhang systematisch wiedergegeben, die Jugendlichen erinnerten sich an sie nur als einzelne Tätigkeiten und Szenen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Jugendlichen zwar neues Wissen visuell aneigneten, das jedoch nicht in vorhandene Wissensstrukturen eingeordnet oder mit dem vorhandenen Begriffsvokabular sprachlich artikuliert werden konnte.

Die Verknüpfung neuer Begriffe in ihrem Sprachgebrauch gelang den Schülern dann, wenn sie andere Herangehensweisen und Möglichkeiten der Kommunikation über diese Gegenstände entwickelten.

Mit dem Fachbegriff „Bildausschnitt“ assoziierten die Schüler/innen beispielsweise Bedeutungen aus ihrem Alltagsgebrauch. Der Bildausschnitt wurde von ihnen breiter definiert und beinhaltete alle Arten von Bildgestaltungselementen. Die Schüler/innen beschrieben eigene Erfahrungen mit Bildausschnitten auf folgende Weise:

**M1:** Bei den Nachrichten auch, ja, also wenn ich Nachrichten schaue, dann ist das so mittel, also es nicht weit weg, aber es ist auch nicht ganz nah.

**M2:** Beim, bei MTV zum Beispiel da ist es ja ganz, also ganz, alles im Inneren irgendwie so, also einmal, einmal so, einmal so, einmal so (...). (Lachen)

(8. Klasse, GS)

Vermutlich bezog sich eine der Schülerinnen hier auf den Bildausschnitt des Nachrichtensprechers im Studio. Die andere Schülerin dachte scheinbar an den Wechsel zwischen Studio- und Außenaufnahmen. Die Schülerinnen konnten hier zwar ein Wissen über Mediengestaltung äußern. Dieses Wissen wies jedoch über das allgemeine journalistische Verständnis und die Verwendung des Begriffs „Bildausschnitt“ hinaus. Als „Bildausschnitt“ wurde sozusagen das Bild im Gesamten und mit all seinen Gestaltungsmöglichkeiten verstanden. Die Schüler/innen konstruierten für sich einen Begriff des „Bildausschnitts“, der einem „Mix“ verschiedener journalistischer Gestaltungsmittel entspricht und verschiedene Elemente des Bildaufbaus beinhaltet wie Schnitt, Kameraperspektive, Studio/Außenaufnahme etc. Integriert wurde dabei gleichzeitig aber auch meist die – im Sinne eines journalistischen Wissens – „richtige“ Verwendung des Bildausschnitts.

Die genauen Fachbezeichnungen für die Abstufungen von Bildausschnitten, „nah“, „halbnah“ und „total“, übernahmen die Schüler/innen häufig nur dann, wenn diese sich mit ihrer eigenen Wahrnehmung deckten. Dies war meist nur in Bezug auf den „nahen Bildausschnitt“ der Fall. Wenn die Schüler/innen beispielsweise für ihr eigenes Konzept die Bildausschnitte planten, verwendeten sie meist andere Bezeichnungen:

**M1:** Schau mal, dann muss ich hier das Männchen noch näher machen.

**M2:** Dann musst du nur den Kopf hinmalen. Du musst ja nicht so viel, weil das, ach, ist doch egal. Ja, und wie willst du's da machen, dann ...

**M1:** Gut, da mach' ich dann ganz weit weg und ...

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Unterschiedliche Ausschnittsgrößen nahmen die Schüler/innen im Projekt also wahr. Jedoch umschrieben die Jugendlichen die Ausschnitte so, wie sie sie visuell empfanden, also „weiter weg“, die „Weite“ etc. Der Umstand, ob sich der Betrachter nah oder weit weg befindet, galt den Schülern als Maßstab für die Benennung verschiedener Bildausschnitte, und nicht, welche Einstellungsgröße die Kamera einfängt.

Ein Fazit zu 6.1.3 lautet: Ein mediales Vorwissen ist bei den Jugendlichen zwar vorhanden, eine sprachliche Artikulation scheint ihnen jedoch schwer zu fallen. Begrifflichkeiten

der „Mediensprache“ sind ungewohnt und neu und können für den Ausdruck der eigenen Medienkompetenz offensichtlich nicht adäquat eingesetzt werden. Sprachliche Probleme werden von Jugendlichen teils behoben, indem eigene Konzepte und Begriffe konstruiert und im Unterricht eingeführt werden. Darüber hinaus nutzen Schüler/innen die Möglichkeit der visuellen Kommunikation, indem sie Bilder zur Veranschaulichung oder zum Erlernen neuer Kenntnisse (z. B. Begriffe) heranziehen. Bilder und Szenen dienen also als Hilfsmittel zur Artikulation und Kommunikation.

#### **6.1.4 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

##### **Vorwissen über Medien und Subjektive Medientheorien als Ausgangspunkt für einen medienpädagogischen Unterricht**

Die Auseinandersetzungen der Schüler/innen mit den Unterrichtsinhalten dieser Einheiten weisen auf zwei unterschiedliche Lernprozesse hin:

- Zum einen artikulieren Schüler/innen ein vor-analytisches und vages, bereits vorhandenes Wissen und differenzieren es weiter aus. Es findet hier also eine Erweiterung und Spezifizierung von vorhandenen medienbezogenen Kenntnissen statt.
- Zum anderen bringen Schüler/innen mediale Erfahrungen und Erlebnisse im Unterricht als Beispiele ein, verknüpfen diese mit journalistischen, theoretischen Begrifflichkeiten und reflektieren sie hinsichtlich bestimmter Fragestellungen. Damit bietet sich die Möglichkeit, mediale Erfahrungen auf eine analytische Ebene zu heben und gleichzeitig neues Wissen zu erwerben. Eigene mediale Erfahrungen werden also dazu genutzt, um „neues“ Wissen anzueignen und/oder um eine neue reflexive Umgangsweise mit medialen Texten einzunehmen.

Die Ergebnisse machen deutlich: Die bei Schülern und Schülerinnen schon vorhandenen, selbst erworbenen, medienspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten spielen für die Ausdifferenzierung einer Medienkompetenz im Unterricht eine große Rolle. Das ein solches Vorwissen über Medien vorhanden ist, zeigen die eigenen wie auch die Ergebnisse anderer Studien (vgl. Mikos 2005a, Treumann u. a. 2007).

Wie wird ein solches Wissen über Medien im Alltag erworben? Erklärungen dafür können die in Kap. 3.2 geschilderten, theoretischen Ansätze zur Sozialisation Jugendlicher liefern. Nach Klaus Hurrelmann (1998) machen Jugendliche über die aktive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität Erfahrungen. Auf der Basis dieser Erfahrungen eignen sie sich ein Wissen über die Welt an. Dieses Wissen bildet die Grundlage für das Denken



und Handeln. Auf diese Weise entwickeln Heranwachsende also sowohl eine Vorstellung von der Wirklichkeit als auch Handlungsmuster, die ihnen ein Agieren ermöglichen.

Die Heranwachsenden entwickeln im Laufe ihres Aufwachsens auch eine Vorstellung von der „Wirklichkeit der Medien“. Hans-Jörg Stiehler und Bernd Schorb (1999) benutzen dafür den Begriff der „Subjektiven Medientheorie“. Jugendliche eignen sich demnach aus ihrer Mediennutzung heraus ein Wissen über Medien in Form von formalen und allgemeinen Schemata an (mediale Strukturen, Begriffe, Gestaltungsmöglichkeiten etc.). Dieses Wissen ermöglicht eine Typisierung und Einordnung von Medientexten anhand von formalen Merkmalen und ist für das alltägliche Medienhandeln relevant. Damit wird das Einnehmen einer spezifischen Rezeptions- und Erwartungshaltung erleichtert. Das Wissen über Medien kann damit als eine spezifische Form von Lebensweltwissen bezeichnet werden, das im Alltag, und zur Bewältigung des Alltags, erworben wird (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Mikos 2003, Schütz/Luckmann 2003).

Für die Ausdifferenzierung von Subjektiven Medientheorien und für den Erwerb von Medienkompetenz müssen nach Lothar Mikos (2005a) die Praxis und die theoretische Reflexion in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden. Abstraktes Wissen, dazu gehören auch theoretische Begrifflichkeiten wie sie im Unterricht verwendet werden, müssen durch Medienerfahrungen und durch konkretes Handeln eingeordnet werden. Praktische Medienerfahrungen können anhand von theoretischem Wissen reflektiert und in gesellschaftliche, soziale oder kulturelle Kontexte gestellt werden.

In den hier beschriebenen Unterrichtseinheiten konnte dies über die Methode der Analyse der Gestaltung und Produktion der Texte erfolgen. Um einen reflexiven Prozess anzustoßen, wurden die vorhandenen Medienerfahrungen hinsichtlich einer bestimmten analytischen Fragestellung untersucht, z. B. der „Wirkung“ einer Szene und der verwendeten Darstellungsformen. Als Hilfsmittel für eine analytische Reflexion wurden im Vorfeld ein medienspezifisches, journalistisches Wissen und die entsprechenden Begrifflichkeiten vermittelt.

Die Schüler/innen gingen im Projekt bei diesen Analysen stets von praktischen Beispielen und eigenen Erfahrungen aus und betrachteten diese aus einem m. E. theoretischen Blickwinkel, der in der Regel vom Unterrichtskontext vorgegeben worden war. Eigene Medienerinnerungen wurden auf diese Weise mit den Medientexten im Unterricht verglichen, Gemeinsamkeiten festgestellt und daraus allgemeine Merkmale bestimmter Gestaltungsmittel und Darstellungsformen abgeleitet. Außerdem wurden die eigenen Medienerfahrungen mit den im Unterricht eingeführten theoretischen Begrifflichkeiten einer „medialen Sprache“ verknüpft. Auf diese Weise konnte im Unterricht eine Reflexion sowie

eine Differenzierung, Systematisierung, Korrektur oder Festigung des eigenen Vorwissens erfolgen. Im Projekt zeigte sich ein Prozess, bei dem an den vorhandenen Strukturen einer Medienkompetenz angesetzt werden konnte, und der eine Weiterentwicklung durch Reflexion (z. B. neues Wissen, anderer Zugang zu Texten) anregte. Das bei den Jugendlichen bereits vorhandene Wissen und ihre praktischen Erfahrungen konnten auf diese Weise in einigen Fällen auf eine höhere, kognitiv komplexere Stufe gehoben werden.

Es überwogen in den Unterrichtseinheiten jedoch die Probleme, die im Folgenden geschildert werden.

Eine Schwierigkeit war schon mal im Unterrichtsgegenstand selbst begründet, dem Journalismus. Untersuchungen zur jugendlichen Mediennutzung zeigten bereits, dass klassisch journalistische Formate im Rahmen des gesamten, jugendlichen Medienhandelns keine große Rolle spielen. An erster Stelle rezipieren Jugendliche Unterhaltungsangebote. Dementsprechend nutzen sie zur Information, neben den klassischen Nachrichten, vor allem Infotainment-Formate oder „neuere“ journalistische Formate wie Reality-TV-Sendungen (vgl. z. B. Hajok 2000, 2004, mpfs 2005, 2008, Treumann u. a. 2007). Die Schüler/innen im Projekt verfügten vermutlich also über eine Medienkompetenz, die sie nicht im Zusammenhang mit journalistischen Formaten, sondern vor allem durch fiktionale oder unterhaltende Formate entwickelt hatten. Dies wurde im Unterricht deutlich: So setzten die Schüler/innen etwa journalistische Darstellungsformen in Bezug zu „Talkshows“, erklärten das Prinzip des „O-Tons“ mit der Synchronisation und diskutierten die Inszenierung von Wirklichkeit kritisch anhand von Spielfilmen oder Cartoons. Eine Ausnahme bildeten dabei die Nachrichten- und Boulevardsendungen. Der Großteil des im Unterricht und im Zusammenhang mit journalistischen Themen eingebrachten Wissens der Schüler/innen stammte vermutlich aus diesen Formaten.

Die Ergebnisse stützen somit Margreth Lünenborgs (2005) Forderung nach einer Öffnung des Journalismus-Begriffs hin zu einem mehr rezipientenorientierten Begriff (siehe Kapitel 2.1.2). Ein journalistisches Unterrichtsprojekt macht wenig Sinn, wenn es lediglich klassisch journalistische Formate aufgreift und reflektiert. Dabei würden die Informationssuche Jugendlicher in unterhaltenden und informativen Formaten wie etwa Reality-TV-Shows oder Boulevardmagazinen und ihr Wissen über diese Formate unberücksichtigt bleiben. Medienpädagogische Konzepte müssen sich der Lebenswelt und dem Lebensweltwissen der Jugendlichen öffnen – also auch ihrem Medienhandeln und den daraus gewonnenen Medienkompetenzen –, um Lern- und Bildungsprozesse anstoßen zu können. Allerdings müssen auch Grenzen gezogen werden: Rein fiktive Formate, wie Spielfilme oder Daily Soaps, sind keine journalistischen Texte. Allerdings ist es möglich, anhand dieser Formate

journalistische Thematiken im Unterricht anzusprechen und Vergleich zwischen verschiedenen Formaten zu ziehen. Eine Öffnung hin zur jugendlichen Lebenswelt ist im beschriebenen Projekt jedoch gleichsam nur ansatzweise erfolgt, indem zwar die Medienvorlieben der Schüler/innen anerkannt und integriert wurden, das Unterrichtskonzept aber, also Ablauf, Methoden und Inhalte, gleich blieb. Die Konzeption wurde nicht flexibel genug auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen abgewandelt, obwohl eine notwendige Korrektur nach den ersten Projektumsetzungen deutlich wurde.

### **Diskrepanzen zwischen Aneignung und Äußerung von Medienkompetenz**

Die Ergebnisse weisen insgesamt auf viele Schwierigkeiten hin, die mit der Integration von Lebensweltwissen in den „konventionellen“ Unterricht mit seinem Schwerpunkt auf fragend-erarbeitenden, vermittelnden Methoden, theoretischem Wissen und einer diskursiven Ausrichtung einhergehen. Die Probleme sind größtenteils auf die Unterschiedlichkeit der Umstände, in denen eine Medienkompetenz angeeignet und nun geäußert werden soll, zurückzuführen. Drei Aspekte werden in den Ergebnissen besonders deutlich, die teils eng miteinander verknüpft sind:

- Probleme des Wechsels von einem Alltags- hin zu einem analytischen Blick
- Probleme einer selbstkritischen Sicht auf Subjektive Medientheorien
- Probleme eines medial vermittelten Medienwissens

#### *Der Wechsel vom Alltagsblick zum analytischen Blick*

Die analytische Reflexion von Medienerinnerungen, wie sie im Unterrichtskontext häufig gefordert wird, gelingt den Schülern häufig nicht. Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn das Wissen über Medien nicht von den exemplarischen Beispielen gelöst und auf eine allgemeine Ebene gehoben werden kann.

Das war im Projekt beispielsweise dann der Fall, wenn Darstellungsformen am konkreten Beispiel im Unterricht zwar erkannt und beschrieben, aber nur mit Bezug zu diesen Beispielen erklärt und nicht auf andere mediale Texte oder auf das eigene Handeln transferiert werden konnten. Auch eigene Medienerinnerungen konnten durch die Schüler/innen häufig nicht systematisiert und verallgemeinert werden.

Die Schüler/innen haben also beim Wechsel von einer Alltags- zu einer Analyse-Perspektive Probleme: Das im Alltag bzw. in der Freizeit erworbene Wissen und die dort sinnvollen Handlungsstrukturen greifen im Schulkontext nicht (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Schütz/Luckmann 2003, siehe Kap. 3.3.2). Es kommt teils zu Spannungen

zwischen vorhandenen, bekannten Strukturen und neuen Kenntnissen und Umgangsweisen mit Medien, die im Unterricht vermittelt wurden.

Wie ist dies zu erklären? Medientexte sind in der Regel in anderen Alltagskontexten und unter anderen Relevanzstrukturen angeeignet worden, als dies die aktuelle Unterrichtssituation und Unterrichtskonzeption nun erfordert. Im Rahmen der alltäglichen Mediennutzung besteht in der Regel kein Bedarf nach einem spezifizierten Wissen über Medien oder nach einem analytischen Zugang zu Texten. Die Alltagsnutzung medialer Texte in der Freizeit unterscheidet sich grundlegend von einer analytischen Herangehensweise, wie er für den Aufbau von Wissen im Unterrichtsprojekt gefordert war: Eine Analyse zerlegt einen Text systematisch in seine einzelnen, formalen Bestandteile und versucht auf diese Weise, bestimmte Fragestellungen zu beantworten. In der Freizeit wird in der Regel das Augenmerk dagegen nicht auf die Gestaltung medialer Texte gelegt<sup>118</sup>, sondern hier dominiert das inhaltliche und persönliche Interesse. Dies zeigten auch andere Rezeptionsstudien, die in dieser Arbeit beschrieben wurden (vg. Hajok 2000, Mikos 2005a, Schatz/Götz 2004).

Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung bestätigen also, dass ein Lebensweltwissen häufig nicht problemlos von dem Kontext, in welchem es angeeignet wurde, auf einen anderen Kontext übertragen werden kann.

#### *Die selbstkritische Reflexion Subjektiver Medientheorien*

Gerade die Auseinandersetzung mit der Thematik „Fiktion und Realität“, die im Rahmen des Projekts einen zentralen Schwerpunkt ausmachte, weist auf einen weiteren interessanten Aspekt Subjektiver Medientheorien hin: Schüler/innen erweisen sich in ihren eigenen, aus vielen medialen Erfahrungen aufgebauten Vorstellungen und Sichtweisen häufig als „immun“ gegenüber Kritik und Reflexion.

Die Jugendlichen weigerten sich im Projekt, bestimmte journalistische Formate hinsichtlich ihres Realitätsgehaltes und ihrer Glaubwürdigkeit im Unterricht infrage zu stellen. Dazu gehörten in der Regel klassisch journalistische Sendungen wie die Nachrichten oder Sportberichterstattungen. Hier zeigten sich Defizite im Bereich eines Wissens über journalistische Produktionen und relativ fest gefügte Einstellungen im Rahmen der Subjektiven Medientheorien. Journalistischen Texten wurde im Allgemeinen ein relativ großes Vertrauen in Bezug auf deren Realitätsgehalt entgegen gebracht.

---

<sup>118</sup> Ausnahmen sind hier beispielsweise Fans, die häufig über ein großes Wissen zur Gestaltung spezifischer medialer Texte verfügen.

Der gesellschaftliche Kontext spielt hier möglicherweise eine äußerst wichtige Rolle. Seriösen, journalistischen Formaten (z. B. die der öffentlich-rechtlichen Programme) werden in der Gesellschaft im Allgemeinen eine hohe Glaubwürdigkeit und Seriosität zuerkannt. Die enge Verknüpfung zwischen dem Medienwissen der Schüler/innen und dem Wissen darüber, wie diese Formate innerhalb der Gesamtgesellschaft beurteilt werden, wird hier deutlich. Schüler/innen haben möglicherweise in ihrem sozialen Umfeld eine positive Beurteilung solcher Formate wahrgenommen und haben diese für das eigene Denken und Handeln übernommen. Auch Ergebnisse der Studie von Daniel Hajok weisen auf diesen Umstand hin (vgl. Hajok 2000, 2004). Eine Dekonstruktion der positiven Sicht auf journalistische Formate war also im Projekt aufgrund einer zu großen Diskrepanz zwischen der eigenen subjektiven Theorie und den neuen im Unterricht angestoßenen Reflexionen und Sichtweisen oft nicht möglich.

Klaus Peter Treumann u. a. (2007) liefern eine weitere Erklärung, die die vorangegangene gesellschaftliche Situierung um eine persönliche Perspektive ergänzt: Jugendliche wünschen sich von den Medien eine Deutung des Weltgeschehens. Sie reagieren daher gerade auf journalistische Texte mit einer Art pragmatischem „Zweck-Vertrauen“. Jugendliche gehen davon aus, dass die Medien schon die Wahrheit zeigen würden. Die Fähigkeit, die Prozesse der Entstehung von journalistischen Texten kritisch zu hinterfragen, gelingt nur älteren und höher gebildeten Jugendlichen. Nur diese können Formen politischer Instrumentalisierung und eine Interessengebundenheit der Medien erkennen. (vgl. Treumann u. a. 2007: 661). Gerade jüngere Jugendliche und Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit erwarten also von journalistischen Formaten eine Orientierung und die Deutung der Wirklichkeit. Eine solche Funktion können die Medien aber nur dann erfüllen, wenn ihnen eine Glaubwürdigkeit tatsächlich bescheinigt werden kann. Eine Kritik würde dagegen das Vertrauen in Frage stellen und wäre zur Bewältigung des Alltags nicht zweckmäßig.

In Bezug auf „neuere“ journalistische Formate, z. B. Reality-Shows, sah die Situation im Projekt etwas anders aus: Hier herrschte von Seiten der Schüler/innen eine größere Skepsis bei der Beurteilung und es bestand teilweise ein großer Bedarf an Orientierung. Kriterien, beispielsweise zur Bewertung der Glaubwürdigkeit, müssen in Bezug auf neue Formate erst entwickelt werden, und die Heranwachsenden können hier oft noch nicht auf vorgegebene Deutungen von Bezugspersonen oder von der Gesellschaft zurückgreifen (vgl. auch Lünenborg 2005).

Das konsequente Einhalten von unterrichtlichen Vorgaben, z. B. die Auflistung journalistischer Darstellungsformen, die enge Orientierung an den Unterrichtsdefinitionen oder das Festhalten an vorhandenen subjektiven Sichtweisen bot im untersuchten Unterrichtsprojekt

vermutlich Lösungsstrategien an, die den Jugendlichen dazu dienen, mit Medientexten in dem spezifischen Kontext Schule umzugehen. Die Schüler/innen orientierten sich genau an den von der Lehrkraft vorgegebenen Anweisungen und den vermittelten Infos und nahmen sich auf diese Weise die dargebotenen Muster als Vorbild für das eigene Handeln. Sie hielten sich auch genau an die vom gesellschaftlichen Diskurs gesetzten Sichtweisen und Argumentationen über Medienthemen und wehrten alternative Standpunkte ab.

Auch wenn diese Vorgehensweisen der Schüler/innen nicht auf ein vollständig selbstständiges Reflektieren und auf einen Transfer des neuen Wissens hinweisen, darf nicht vergessen werden, dass dies die ersten Schritte einer Aneignung von Wissen über Medien und des Erwerbs kritischer Fähigkeiten sein können. Diese Vorgehensweise bildet möglicherweise die Grundlage für ein tiefer gehendes Verständnis und für die kritische Reflexion einer medial vermittelten Wirklichkeit. Von einer Medienbildung kann hier jedoch noch nicht gesprochen werden.

#### *Medial angeeignetes Medienwissen*

Ein weiteres Problem resultiert daraus, dass sich Jugendliche ihr Wissen über Medien vor allem aus den Medien selbst aneignen. Nach Hans-Jörg Stiehler (1999: 23) geschieht dies auf der Basis einer „Metakommunikation über Medien in den Medien“. Dieses medial vermittelte Wissen über Medien ist durch die medialen Produktionsbedingungen geprägt und hat in der Regel keinen explizit intendierten, pädagogischen Anspruch, um z. B. sich selbst in Frage zu stellen oder die eigenen Produktionsbedingungen zu reflektieren. An der Konstruktion der subjektiven Vorstellungen einer „Wirklichkeit der Medien“ sind die Medien selbst also maßgeblich beteiligt (siehe Kap. 3.3.2).

Aus den Medien werden etwa Begrifflichkeiten und Konzepte übernommen, wie es das Beispiel der „Reportage“ im Projekt zeigt. Die im Alltag und aus den Medien angeeigneten Begriffe entsprechen teils nicht den im Unterricht verwendeten Konzepten und erschweren die Umsetzung von Unterrichtszielen. So sollte beispielsweise die Reportage als spezifische journalistische Darstellungsform definiert werden, die die subjektive Sicht des Journalisten zeigt. Die Schüler/innen verwendeten jedoch einen sehr allgemeinen Begriff der Reportage und bezeichneten damit nahezu alle informativen Beiträge. Ein Bewusstsein für unterschiedliche journalistische Darstellungsformen, ihre spezifischen kommunikativen Möglichkeiten und ein intendierter kritisch-analytischer Zugang blieben den Schülern und Schülerinnen damit verschlossen.

Auch medienkritische Haltungen der Schüler/innen wurden im Vorfeld der Studie vermutlich weitgehend in medialen Zusammenhängen erworben. Medien steuern medienkritische

Argumentationsmuster bei, indem sie mediale Inszenierungen zum Thema ihrer Berichterstattung machen und sie dann kritisch beurteilen. Solche medial vermittelten Argumentationen brachten die Schüler/innen in die Unterrichtsdiskussionen ein und „verteidigten“ sie gegen jede Kritik. Eigenständige Reflexionen, Perspektivenwechsel und Weiterentwicklungen waren nur bedingt möglich: So wurde beispielsweise das Vorgehen von Paparazzi kritisiert. Dabei dachten die Jugendlichen aber nicht daran, dass ein „Starummel“ eventuell von Seiten der Promis erwünscht sein könnte. Ebenso lag meist keine allgemeine kritisch-reflexive Haltung gegenüber medialen Produktionsbedingungen vor.

Wichtige Erkenntnisse sind also: Wissen über Medien (Haltungen, Begrifflichkeiten, Konzepte, Theorien ...) liegt bei Heranwachsenden meist in der Form vor, in der sie über die Medien vermittelt wurden. Gleichzeitig liegt nur jenes Wissen über Medien vor, welches überhaupt in die Medien Eingang gefunden hat. Demnach können aber auch nur solche Kenntnisse über Medien angeeignet werden, die die Medien selbst über sich preisgeben und die bestimmte mediengerechte Maßstäbe erfüllen. Die mediale Vermittlung von Wissen über Medien ist damit durch die Regeln und Begrifflichkeiten des Mediensystems mitbestimmt. Solche Implikationen des Mediensystems sind beispielsweise eine klischeehafte und typisierende Inszenierung, eine Berücksichtigung von „human-interest“-Storys etc. Eine Medienkompetenz durch Medien ist infolgedessen vermutlich selbst stark durch die Regeln medialer Inszenierung geprägt.

Auch Manuela Pietraß (2006) erkannte diese Problematik des medialen Vorwissens. Sie spricht davon, dass hier die Relativierung des medial vermittelten Wissens von Seiten der Medienpädagogen/innen erfolgen müsste. Medienpädagogen müssten ergänzende Informationen über Medienproduktionen und Vorgehensweisen vermitteln oder alternative Erfahrungen und Meinungen einbringen. Nur dann bestünde die Chance, mediale Klischees zu dekonstruieren.

Im Projektunterricht wurde eine solche Relativierung stets versucht, gelang jedoch nicht immer. Es zeigte sich hier dieselbe Schwierigkeit, die schon in Bezug auf die Kritik Subjektiver Medientheorien beobachtbar war. Die Alltagskonzepte und Alltagsvorstellungen waren so stark gefestigt, dass sie eine andere Sichtweise nicht zuließen, etwa die, dass auch Nachrichten inszeniert sind und daher nicht die Wirklichkeit eins-zu-eins abbilden. Die zu große Diskrepanz zwischen Alltags- und Unterrichtskonzepten wurde häufig zugunsten der subjektiven Wirklichkeit aufgelöst. Ein Zweifel über die selbst konstruierten Alltagskonzepte wurde in der Regel abgewehrt (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Schütz/Luckmann 2003).

## **Artikulation und Kommunikation als Möglichkeiten der Ausdifferenzierung von Medienkompetenz**

Im Unterricht wurden über Kommunikation Bildungsräume eröffnet, innerhalb derer beispielsweise eigene Erlebnisse und Erinnerungen rekonstruiert oder eigenes Wissen über Medien ausgedrückt werden konnten. Die Schüler/innen wurden im Unterricht etwa dazu aufgefordert, eigene Erfahrungen und eigenes Wissen explizit sprachlich zu artikulieren und darüber mit den Mitschülern und Mitschülerinnen zu diskutieren. Dies ermöglichte einen diskursiven Zugang zu bereits vorhandenen medienpezifischen Kompetenzen und zu aktuellen Wahrnehmungen von Medientexten im Unterricht.

Die Fähigkeit, über Medien und mediale Erfahrungen sprechen zu können, erweist sich als Ausdruck einer vorhandenen Medienkompetenz und Medienbildung sowie als Möglichkeit, diese weiter zu entwickeln. Eigenes medienbezogenes Wissen kann im Unterricht mit dem Hilfsmittel der Sprache deutlich gemacht und nach außen hin artikuliert werden.

Auch die gemeinschaftliche Erarbeitung von Wissen spielte im Unterricht eine große Rolle. David Buckingham (2003) wies bereits auf das „dialogische“ Modell von Medienerziehung hin, nach welchem Schüler/innen und Lehrer/innen in ein Gespräch über Medien eintreten und beide Seiten ihre Kenntnisse mit einbringen (siehe Kap. 4.2.3). Medienpädagogen und Lehrkräfte müssten hier vor allem eine Hilfe zur Artikulation von subjektivem Wissen in Form der entsprechenden Begrifflichkeiten geben, die den Schülern meist fehlen. Durch die soziale Aushandlung beider Erfahrungsebenen kann eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Wissen stattfinden.

Die Sprache ist für eine Medienbildung also wichtig, aber gerade in Bezug auf die diskursive Erarbeitung von Medienwissen kam es im Projekt auch häufig zu Problemen. Die Jugendlichen hatten Schwierigkeiten, über eine „mediale Sprache“ zu kommunizieren und ihr eigenes, schon vorhandenes Wissen zu artikulieren. Ähnliche Probleme zeigten sich auch in anderen medienpädagogischen Projekten (vgl. z. B. Brüggem/Wagner 2008: 227): Dort wurden gleichfalls Fachbegriffe oft falsch adaptiert oder Konzepte aus einem Alltagsverständnis heraus verwendet. Die Jugendlichen entwickelten etwa eigene Begrifflichkeiten und Sprachcodes usw.

Erklären lässt sich dies wieder mit einem Verweis auf die Konzepte der Subjektiven Medientheorie und des Lebensweltwissens: Das Vorwissen der Schüler/innen stellt ein im Alltag erworbenes Wissen dar. Meist sind die Annahmen Subjektiver Theorien vage und werden selten explizit geäußert. Sie haben also einen eher impliziten Charakter und sind schwer artikulierbar. Das implizite Wissen und die Subjektiven Theorien sind im Sinne eines vorbegrifflichen Wissens vorhanden, das aus der visuellen Anschauung heraus ange-



eignet und selten bewusst reflektiert oder artikuliert wird. Der implizite Charakter kann sich dementsprechend nachteilig auf die Artikulation Subjektiver Theorien und dementsprechend auch für den Ausdruck des eigenen Wissens über Medien auswirken (vgl. auch Stiehler 1999).

Den Schülern und Schülerinnen im Projekt „Die Realität der Medien“ fehlte für die Diskussion einzelner medialer Gestaltungselemente ein entsprechendes medienspezifisches Vokabular. Auch die im Unterricht vermittelten Begrifflichkeiten wurden hier nur von einigen Schülern aufgegriffen und eingesetzt. Eine verbale Auseinandersetzung über journalistische Texte und deren Wahrnehmung war für die Jugendlichen möglicherweise ungewohnt und neuartig.

Es muss hier kritisch angemerkt werden, dass es sicherlich noch kein besonderes Zeichen von Medienkompetenz ist, wenn verschiedene journalistische Darstellungsformen benannt oder Fachbegriffe verwendet werden können. Im Detail trifft folgende Aussage zu: Es ist nicht relevant, ob bestimmte journalistische Gestaltungsmittel richtig definiert oder Begriffe auswendig aufgesagt werden können. Wichtig sind die zugrunde liegenden Lern- und Bildungsprozesse: Schüler/innen verstehen, dass mediale Texte aus bestimmten formalen und inhaltlichen Elementen aufgebaut sind, und dass durch eine spezifische Anordnung und Verwendung dieser Elemente Aussagen über die Wirklichkeit an ein Publikum vermittelt werden. Medien sind auf diese Weise an Wirklichkeitskonstruktionen beteiligt. Eine Annahme dieser Arbeit ist die, dass eine wichtige Grundlage politischer Medienbildung in der Kenntnis grundlegender Strukturen einer „medialen Sprache“ besteht. Dafür ist es notwendig, sich ein Wissen über bestimmte mediale Strukturen, über den Aufbau medialer Texte und einzelner Textbestandteile anzueignen. Darüber hinaus bedarf es jedoch einer Art „Meta-Sprache“ die eine kommunikative Auseinandersetzung über mediale Texte mit Anderen und damit auch eine Medienbildung überhaupt erst möglich macht: Wenn mir die Worte für etwas fehlen, kann ich mich nicht mit Anderen darüber austauschen und kann mich dann über dieses „Etwas“ auch nicht weiterbilden. Für einen analytischen Zugang muss ein entsprechendes begriffliches Instrumentarium einer „Mediensprache“ vorhanden sein. Die Fähigkeit und Möglichkeit des Ausdrucks von eigenem Wissen ist eine Form der Teilhabe am gesellschaftlichen Kontext Schule. Kritisch diskutiert werden kann dabei, welche Formen und Ausdrucksweisen von Wissen gesellschaftlich legitimiert sind und welche nicht.

Die schulische Medienpädagogik sollte eine gemeinsame Kommunikationsbasis schaffen, um eine Medienbildung überhaupt möglich zu machen, um eine distanzierte Haltung einnehmen zu können und um sich mit Anderen kommunikativ auseinanderzusetzen. Der

Medienpädagoge/die Medienpädagogin muss daher auch die entsprechenden Begrifflichkeiten vermitteln und sie mit den Schüler/innen einüben. Nur mithilfe eines bestimmten Vokabulars gelingt es, in einer sozialen Gruppe über die mediale Inszenierung von Texten sprechen und diskutieren zu können. Auf diese Weise wird erst die Basis bzw. das Hintergrundwissen für eine Dekonstruktion medialer Texte geschaffen.

Die Kommunikation muss aber dabei nicht allein über eine diskursive Sprache stattfinden, sondern kann sich ebenso visueller Symbole bedienen. In medienpädagogischen Diskursen wird immer häufiger die Auffassung vertreten, dass Jugendliche und vor allem bildungsbenachteiligte junge Menschen aufgrund ihres Aufwachsens in einer stark visuell geprägten Kultur über Bilder einen Zugang zu Inhalten medialer Texte suchen und eigene Interessen leichter über Bilder ausdrücken können (z. B. Brüggem/Wagner 2008: 229, Mikos 2001, Röhl 1998). Bilder lösen generell eine große Faszination aus, erregen die Aufmerksamkeit und ermöglichen häufig einen einfacheren Zugang zu Themen als sprachlich-diskursive Ausdrucksformen. Gerade bei Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben, sich über Wort und Schrift zu artikulieren, bieten präsentative Ausdrucksformen Möglichkeiten der Medienbildung (vgl. auch Mikos 2001, Röhl 1998, siehe Kapitel 3.3.1).

Dass die Jugendlichen im Projekt versuchten, sich mithilfe von Bildern auszudrücken, zeigt sich beispielsweise daran, dass sie eigene Medienerinnerungen oft als visuelle Erinnerung in den Unterricht einbrachten oder Begrifflichkeiten mit bestimmten visuellen Szenen verbanden.

Diese bildbetonte Artikulation mithilfe von Bildern kann ein Zugang zur Medienbildung sein, der Medienbildungsprozess darf sich jedoch darin nicht erschöpfen. Die visuelle Wahrnehmung muss in einen sprachlichen Akt der Erkenntnis überführt werden, um auf ein höheres Niveau des Verstehens zu gelangen. Erst dann kann tatsächlich von Bildung gesprochen werden, wie sie für diese Arbeit definiert wurde (vgl. auch Maiwald 2005, Pietraß 2006, siehe Kapitel 4.2.2).

## 6.2 Die Auseinandersetzung mit einem Thema und mit dessen journalistischer Inszenierung<sup>119</sup>

### *Unterricht und Ziele einer Medienbildung und Medienkompetenz*

Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche im Laufe ihres Lebens Erfahrungen über die Wirklichkeit gesammelt haben, die zu einem Großteil auch medial vermittelt sind. Diese subjektive und medial beeinflusste Konstruktion von Wirklichkeit wurde nun versucht im Unterricht anhand eines exemplarischen Themas aufzugreifen. Die Schüler/innen setzten sich kritisch-reflexiv mit einem Thema und dessen journalistischer Vermittlung in Print- und TV-Texten auseinander und diskutierten ihre Sicht in der Klassengemeinschaft. In einem zweiten Schritt entwarfen sie in Kleingruppen einen journalistischen Text. Die Themen waren wahlweise:

- Aids
- Alkohol
- Gewalt

Kleine Abweichungen der unterrichtlichen Aufarbeitung ergaben sich für die zwei folgenden Themenbereiche:

- Reality-TV: Thema des Unterrichts war hier gleichzeitig ein medienspezifischer Aspekt. Das Unterrichtskonzept wurde dementsprechend an einigen Stellen leicht abgeändert. Im Rahmen der Gruppenarbeit war den Schülern und Schülerinnen beispielsweise lediglich das Format des Reality-TV als Rahmen vorgegeben, die inhaltliche Ebene war ihnen freigestellt. Die Schüler/innen konnten sich also ein Thema nach eigener Wahl aussuchen und sollten dieses für die Form eines Reality-TV aufarbeiten<sup>120</sup>.
- Nachrichten: In den Projekten mit dem Unterrichtsschwerpunkt „Nachrichten“ wurden nicht nur das Format an sich behandelt, sondern verschiedene Themen aktueller Berichterstattung wie etwa der Irakkrieg, die Bundeskanzlerwahl etc.

Die Themen wurden, im Sinne einer politischen Bildung, im Unterricht so aufgearbeitet, dass sowohl eine potenzielle Gesellschafts- als auch Jugendrelevanz erkennbar war. Bei-

---

<sup>119</sup> Unter einer Inszenierung wird der Umstand bezeichnet, dass die Wirklichkeit in medialen Texten eigens für die Öffentlichkeit auf bestimmte Art und Weise aufbereitet wird.

<sup>120</sup> „Reality-TV-Sendung“ bezeichnet ein Format, das sich aus Sicht der Produktion auf die soziale Wirklichkeit bezieht, das jedoch neben Fakten in der Regel auch Fiktionen beinhaltet. Die Wirklichkeit wird also nicht nur gezeigt, sondern es finden sich darin viele Inszenierungselemente. Beispiele eines Reality-TV sind Docu-Soaps oder Castingshows (vgl. Lünenborg 2005).

spielsweise wurde Gewalt anhand der Thematik „Mobbing in der Schule“, die Kanzlerwahl in den Nachrichtenprojekten anhand eines Berichts über die U-18-Wahl („Jugendliche unter 18 Jahren wählen Schröder als Kanzler“) behandelt.

In den hier beschriebenen Unterrichtssequenzen ging es also nicht primär um medienspezifisches Wissen, sondern um die reflexive Auseinandersetzung mit einem Thema der Welt, also mit einem Gegenstand der Wirklichkeit und dessen Vermittlung in den Medien. Die Schüler/innen sollten journalistische Texte zu einem Thema „lesen“ und diese sowohl vor dem subjektiven Hintergrund ihrer Lebenswelt<sup>121</sup> als auch – im Sinne einer politischen Bildung – mit Bezug auf ihre Bedeutung für Andere und für die Gesellschaft reflektieren, einordnen und bewerten. Würde man die Unterrichtseinheiten in Stuart Halls Textrezeptions-Modell (vgl. Hall 1980, 1999a) platzieren, so befände man sich nun auf der Seite des „Decodings“, also der Entschlüsselung eines medialen Textes und der Bedeutungskonstitution durch die Rezipienten. Im Unterricht ging es vor allem um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einer Wirklichkeit, wie sie den Schülern in ihrer Lebenswelt begegnet, und um den Vergleich mit einer Wirklichkeit, wie sie ihnen in den Medien aufgezeigt wird.

Die hier beschriebenen Momente können weitgehend nicht in Medienkompetenz-Modelle eingeordnet werden. „Klassische“ Modelle berücksichtigen nicht ausreichend den Aspekt der medialen Vermittlung von Inhalten. Geeigneter sind hier daher Konzepte einer Medienbildung. Gemäß Manuela Pietraß' (2006) Konzept von Medienbildung werden hier gleichzeitig die ästhetische, die kognitive und die moralische Dimension thematisiert. Eine ästhetische Medienbildung kann beispielsweise gefördert werden, indem Medientexte zum Einsatz kommen, die beim Rezipienten die Erfahrung von Präsenz und Anteilnahme sowie von Distanz ermöglichen. Die kognitive Dimension weist auf die Bedeutung eines Wissens über Medien wie auch eines Wissens über Welt hin. Die moralische Dimension richtet ihr Augenmerk auf eine sozialetische Haltung gegenüber medialen Texten und deren Beurteilung vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Werten und Normen (vgl. Pietraß 2006, siehe Kap. 3.3.3).

Die folgenden Ergebnisse zeigen, wie sich Schüler/innen mit journalistischen Texten sowie mit dem darin vermittelten Thema im Unterricht auseinander setzen.

---

<sup>121</sup> Die eigene Lebenswelt wird als die „subjektive Wirklichkeit“, als subjektiv wahrgenommene Welt eines Menschen, verstanden. Die dem Menschen vorgegebene und über symbolische Objektivationen vermittelte Gesellschaftsordnung ist dagegen die „objektive Wirklichkeit“, die im Laufe der Sozialisation von Heranwachsenden angeeignet und in die subjektive Wirklichkeit integriert wird (im Sinne von Berger/Luckmann 2004, siehe Kap. 3.2.1).

### **6.2.1 Thematisches Vorwissen als Anknüpfungspunkt im Unterricht**

In jeder Klasse wurden gezielt Sachthemen behandelt (z. B. Gewalt oder Aids), diesbezüglich vorhandene Wissensbestände erweitert und vertieft. Die Auseinandersetzung mit sachlichen Inhalten und Fakten diente dann als Hintergrund für die spätere Erarbeitung eines eigenen medialen Konzepts zu diesem Thema im Rahmen der Gruppenarbeiten. Ohne dass dies im Konzept angelegt war, brachten die Schüler/innen neben den Unterrichtsthemen auch allgemeine und zum Zeitpunkt der Erhebung in den Medien relativ aktuelle Themen des Weltgeschehens ein und diskutierten diese.

Für beide Themenbereiche (Unterrichtsthema und aktuelles Thema) wurde deutlich, dass die Vorkenntnisse und Sichtweisen von Schüler/innen stark von öffentlichen und politischen Diskursen geprägt sind, also davon, welche Themen und Ereignisse innerhalb der Gesellschaft, in den Medien und in sozialen Gruppen besprochen und wie diese dort bewertet werden.

#### **a) Die Artikulation von thematischem Vorwissen im Unterrichtskontext**

Zu Beginn der Unterrichtsaktionen wurden das Vorwissen und die Meinungen der Jugendlichen zu einem vorgegebenen Thema eingeholt. Dazu sammelten die Schüler/innen in Partnerarbeit ihr Wissen und/oder ihre Meinungen auf Karteikarten und stellten ihre Ergebnisse im Plenum vor: „Wie stehe ich zu dem Thema?“ und „Was weiß ich darüber?“. Ergänzt wurde dieses Vorwissen durch kurze Sachinfos der Medienpädagoginnen.

Es wurde bei allen Themen deutlich, dass die Schüler/innen bereits viele Vorkenntnisse besaßen. Fundiertes fachliches Vorwissen war besonders im Zusammenhang mit dem Thema „Aids“ auffallend. Die meisten Jugendlichen wussten darüber Bescheid, wie das Aidsvirus im Körper wirkt oder welche unterschiedlichen Ansteckungsmöglichkeiten es gibt (siehe Karteikarte in Abbildung 31). Sogar die Bedeutung der Abkürzung „AIDS“ – „Acquired Immune Deficiency Syndrom“ – konnten einige Schüler/innen exakt wiedergeben. Vermutlich stellte gerade „Aids“ eine Thematik dar, die schon in der Schule oder im Rahmen von pädagogischen Aufklärungsaktionen behandelt worden war.

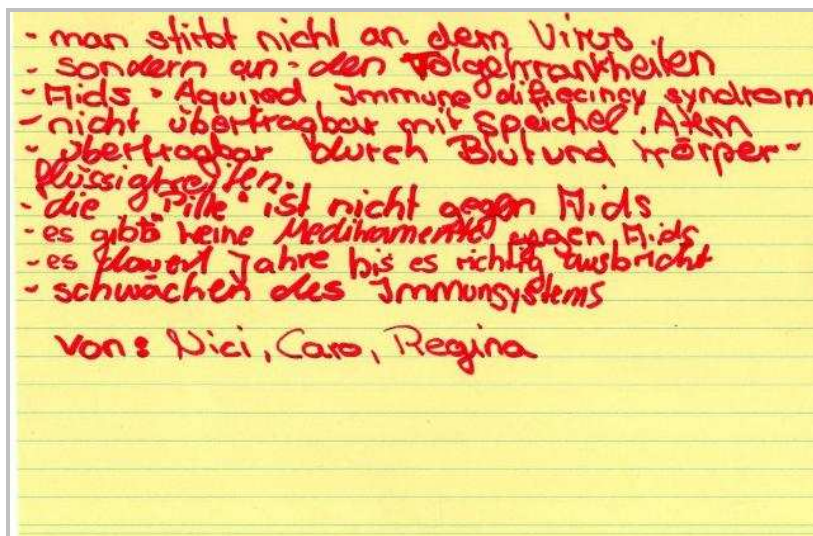


Abbildung 31: Wissenssammlung zum Thema Aids (8. Klasse, GS)

Auch subjektive Meinungen zu den Themen waren bereits vorhanden und wurden in den Projekten explizit oder implizit artikuliert. Beim Thema „Alkohol“ diskutierten die Jugendlichen etwa folgende Aspekte und notierten die Ergebnisse auf ihre Karten (siehe Abbildungen 32 und 33):

- Jugendliche sollten keinen Alkohol trinken
- Gefahren, die von Betrunkenen ausgehen: Unfälle, Aggressionen, Verbrechen
- Schäden für die Gesundheit: Gehirnzellen sterben ab
- Gefahr der Abhängigkeit: Alkoholsucht
- Gefahr der Alkoholvergiftung
- Immer mehr Jugendliche saufen bis zum Exzess

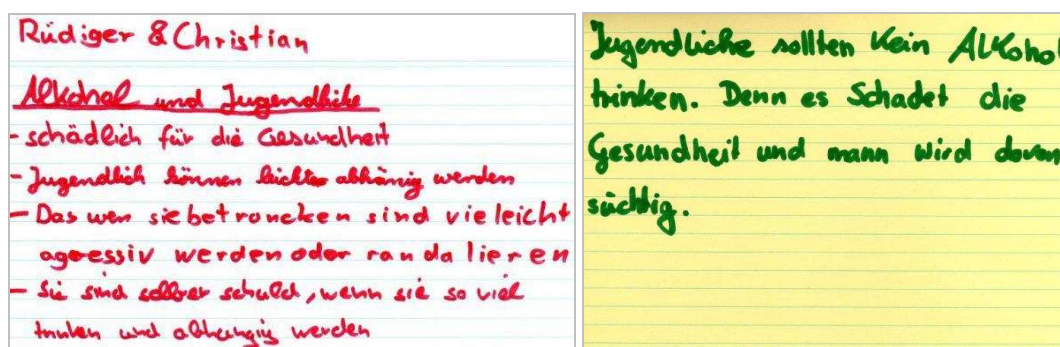


Abbildung 32 und Abbildung 33: Karteikarten der Schüler/innen zum Thema „Alkohol“ (8. Klasse, GS/7.Klasse, HS)

Andere Schüler/innen äußerten im Klassenplenum:

**S1:** ... und Jugendliche können abhängig werden, also wenn sie betrunken sind, vielleicht aggressiv werden und das Randalieren anfangen.<sup>122</sup>

**S2:** Die sind selber schuld, wenn sie soviel trinken und abhängig werden.

(8. Klasse, GS)

Generell fielen in diesen Sammlungen der Jugendlichen die Betonung der Gefahr und die Notwendigkeit einer Abschreckung und Aufklärung auf. Auch bei den Themen Gewalt und Aids fanden sich ähnliche Äußerungen. Die Themen betrachteten die Jugendlichen somit von einer sehr moralischen und pädagogischen Perspektive aus. Dies weist auf eine stark sozialisierte Einstellung gegenüber den Themen hin: Die Schüler/innen nahmen vermutlich die Positionen ein, die sie aus den öffentlichen, meist auch medial vermittelten Diskursen kannten.

Die Äußerung von persönlichen Erfahrungen über die Themen erfolgte in den Unterrichtsdiskussionen dagegen deutlich seltener und meist erst dann, wenn die Medienpädagogin dazu ausdrücklich aufforderte. Die Jugendlichen hatten nach eigenen Angaben in ihrem Alltag keine extremen oder negativ besetzten Erfahrungen gesammelt und nannten in der Regel diesbezüglich keine problematischen Aspekte. Teilweise wurden diese aber für andere Personen und soziale Umfelder angenommen. Im folgenden Beispiel diskutierten die Schüler/innen das Thema „Gewalt“ im Hinblick auf ältere Jugendliche:

**MP: Würdet ihr sagen, Jugendliche heute sind sehr gewalttätig oder die Jugendlichen die ihr kennt oder so, in eurem Umfeld? Geht's da sehr gewalttätig zu?**

**M1:** Nein, eigentlich nicht.

**MP: Eher nicht. Was sagen die andern?**

**M2:** Nein.

**J:** Nur bei den Größeren so, 16, 17-Jährige.

(7. Klasse, GS)

Die Thematik „Gewalt“ würde also, so die Schüler/innen, nicht für die eigene unmittelbare Lebenswelt zutreffen. Jedoch nahmen die Schüler/innen durchaus an, dass andere

---

<sup>122</sup> Abkürzungserklärung: M = Mädchen; J = Junge; S = Schüler/in (Geschlecht unbekannt); MP = Medienpädagogin; L = Lehrkraft, HS = reguläre Hauptschulklasse; GS = Gesamtschulklasse mit Möglichkeit des Realschulabschlusses.

Heranwachsende, etwa ältere Jugendliche oder Jugendliche in Großstädten, gewaltbezogene Erfahrungen machten. Extreme und eventuell in der Gesellschaft negativ bewertete Aspekte würden also, nach Ansicht der Schüler/innen, möglicherweise andere Jugendliche betreffen, aber nicht sie selbst.

Die zuvor geschilderte moralische Positionierung wurde durch die Schilderung eigener Erfahrungen teils aufgebrochen. Im nächsten Zitat werden Widersprüche deutlich. Die meisten Jugendlichen bestätigten nämlich, dass Alkohol auch „irgendwie“ zum jugendlichen Alltag gehören würde. Einige berichteten von Erlebnissen mit Alkohol auf Partys und von ihrer positiven Einstellung zu einem gemäßigten Alkoholkonsum. Andere Schüler/innen gaben offen zu, dass es nicht schwer wäre, minderjährig und ohne Ausweis an Alkohol zu kommen.

Beispiel 1:

**MP: Allgemein, jetzt mal eure Meinung zum Alkohol, was würdet ihr sagen, ist es gar nicht so schlimm?**

**J1:** Ja, wenn man es so in Grenzen hält.

MP: Dann ist es okay.

**J1:** Ja.

**M1:** Ja, wenn man halt nicht süchtig wird.

MP: Was ist dann irgendwie das, was euch am Alkohol reizt oder was ist eigentlich, wo man sagt, es ist ganz gut am Alkohol?

**J1:** Schmeckt gut.

**M1:** Weil man halt besser drauf ist.

**M2:** Da vergisst man seine Probleme oder so.

(8. Klasse, GS)

Beispiel 2:

**MP: Gibt's jetzt bei euch Punkte pro Alkohol. Wo ihr sagen würdet, Alkohol ist gut?**

**J1:** Auf Partys.

**MP: Auf Partys. Ja, warum?**

**J1:** Weil man dann auch lustiger ist.



**J2:** Weil man Spaß hat.

**J3:** Man traut sich mehr.

(7. Klasse, HS)

Alkohol bewerteten die Schüler/innen im Projekt also nicht nur aus einem moralischen und sanktionierenden Blickwinkel, sondern sie sahen Alkohol auch als einen „normalen“ Bestandteil jugendlicher Lebenswelten.

Vergleicht man diese Äußerungen mit den Beurteilungen auf den zuvor beschriebenen Karteikarten, so wird eine Diskrepanz deutlich: Ein und derselbe Gegenstand wird für das eigene Umfeld und die eigene Person anders beurteilt als aus einer sozialen Perspektive heraus. Diese Diskrepanz zwischen einem Wissen über gesellschaftliche Normen und Werte und deren Umsetzung in der eigenen Lebenswelt scheint für Jugendliche jedoch keinen Konflikt oder Widerspruch in sich darzustellen. Derartige Ambivalenzen sind vermutlich von anderen Themen her bekannt. Sie sind ein Hinweis auf die Aushandlung von sozialen Rollenanforderungen in bestimmten Kontexten wie etwa hier in der Schule.<sup>123</sup>

Die Artikulation persönlicher Erfahrungen fand jedoch sehr viel seltener im Projekt statt als die Äußerung normativ geprägter Einstellungen.

Welche Rolle spielen nun die Medien für ein solches Wissen über ein Thema? Studien zur jugendlichen Mediennutzung weisen darauf hin, dass Medien im Alltag dazu genutzt werden, sich über die Welt, über aktuelle Ereignisse und gesellschaftliche Diskurse zu informieren und sich so ein Wissen über die Wirklichkeit anzueignen (vgl. z. B. mpfs 2007, Treumann u. a. 2007). Wird nun im Unterricht ein Thema wie Gewalt oder Aids angesprochen, ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen hier auch auf ein medial vermitteltes Vorwissen zurückgreifen.

Der mediale Ursprung des Wissens war den Schülern im Projekt jedoch selten bewusst. In Die meisten Jugendlichen konnten nur schwer rekonstruieren, wo sie ihr Wissen erworben hatten, auch wenn sie von medialen Erfahrungen, wie hier am Beispiel Alkohol, erzählten:

**MP: Würdet ihr dem jetzt zustimmen allgemein, dass der Alkoholkonsum von Jugendlichen gerade steigt? Trinken die mehr als früher?**

**J1:** Ja.

---

<sup>123</sup> Darüber hinaus entspricht die Haltung der Schüler/innen wahrscheinlich weitgehend den gesellschaftlichen Vorgaben. In konkreten Fragen des lebensweltlichen Handelns werden kleine Abweichungen als tolerierbar angesehen, z. B. wenig Alkohol zu trinken, sich mal mit Anderen zu „raufen“.

**MP: Warum, wie kommt ihr da drauf? Habt ihr das aus den Medien oder aus eigenen Erfahrungen?**

**J1:** Man bekommt es eigentlich auch so mit, wenn man rum läuft, dann hängen überall die ganzen Jugendlichen ab. Also man sieht es eigentlich.

**J2:** Frauen trinken mehr als Männer.

**M1:** Ha, Schmarrn.

**M2:** Das ist neues Traumdenken.

**J2:** Im Trinken weiß ich nicht, aber Rauchen schon, also dass mehr Frauen rauchen als Männer.

**J1:** Durch das Umfeld.

**MP: Durch das Umfeld. Habt ihr vielleicht auch in den Medien schon mal was zu dem Thema gehört?**

**J1:** Ja.

**MP: Ja?**

**J2:** In EXPLOSIV oder so kommt immer so was mit Polizei und Betrunkene.

**M1:** Mit Alkohol habe ich mal was gesehen, und das gibt's ja auch in so Tuben. Und die trinken das ... da haben die halt den Unterschied gezeigt, wie wenn man das von einer Flasche trinkt oder von den Tuben da, und dass es von den Tuben irgendwie schneller geht, dass man von der Tuben mehr braucht als wie von einer Flasche und so. Ja. Und dass es halt, weil die Tuben waren so bunt, so neongelb und so, dass es mehr gesehen wird.

**J2:** Die Alcopops sind jetzt auch teurer geworden, dass die Jugendlichen sich das nicht mehr leisten können.

**J3:** Allgemein, wenn sie in den Nachrichten zeigen, was so passiert ist, wenn die abends von einer Disco mit dem Auto fahren oder so und besoffen waren und dann halt Unfälle bauen.

**J4:** An so Tankstellen gehen sie oft mit versteckter Kamera.

(8. Klasse, GS).

Es lässt sich erkennen: Die Jugendlichen zeigen kein kritisches Bewusstsein für die Rolle der Medien bei der Konstruktion von Wirklichkeitsbildern, Wissen und Meinungen. Erfahrungen mit Alkohol im eigenen, sozialen Umfeld werden von den Schülern und Schülerinnen offensichtlich mit medialen Erfahrungen vermischt und sie konstruieren auf diese Weise ein Bild von Wirklichkeit zu diesem Themenbereich. Die Quellen des Wissens sind meist nicht mehr eindeutig rekonstruierbar. In Bezug auf das Thema „Alkohol“ sieht ein solches konstruierte Bild in etwa so aus: Jugendliche trinken viel Alkohol, bauen nach

der Disco Unfälle, Minderjährige kaufen Alkohol an Tankstellen, Alkohol in Maßen ist okay, gehört auf Partys dazu ... Die Medien werden vermutlich als Wissensquelle nicht explizit genannt, da das Medienhandeln mit alltäglichem Handeln eng verwoben ist. Medial vermittelte Erfahrungen und das daraus angeeignete Wissen „prägen“ Handeln und Denken, ohne dass dies bewusst ist.

### **b) Die Artikulation von Wissen über aktuelle Ereignisse in der Welt**

Neben einem Vorwissen zu den fokussierten Themen offenbarten die Schüler/innen im Unterricht ein breiter gefasstes „Weltwissen“. Die Jugendlichen artikulierten in den Diskussionen ein Wissen über das gegenwärtige Weltgeschehen. Dies war meist dann der Fall, wenn es in den Diskussionen um generelle Fragen und Probleme medialer Inszenierungen ging. Ereignisse des aktuellen Weltgeschehens dienten den Jugendlichen als Beispiele, um ihre Meinung zu veranschaulichen und zu bekräftigen. Da diese Diskussionen allgemein gehalten waren, wurden sie für die Schüler/innen ungeplant zum Freiraum, wo sie die Möglichkeiten hatten, subjektiv relevante Themen und Bilder einzubringen.

Die zum Zeitpunkt der Erhebung relativ aktuellen und in den Medien präsenten Ereignisse waren etwa Berichterstattungen über Stars (z. B. der Prozess gegen Michael Jackson), der Irakkrieg, der Tod des Papstes oder die Überschwemmungen in New Orleans (USA). Diese Beispiele zogen die Jugendlichen immer wieder als Diskussionsstoff oder als Argumentationsmodell heran. So kritisierten etwa viele Jugendliche die journalistische Berichterstattung zum Papsttod:

**J1:** Zum Beispiel den Papst hätte man nicht mehr zeigen sollen oder ausstellen sollen.

(Viele reden durcheinander)

**J1:** Weil wenn man eine tote Leiche ausstellt, ist sie nicht mehr schön.

**J2:** Das ist Diskriminierung.

**J3:** Hochverrat.

**J2:** Wenn man den toten Papst dahinstellt.

(7. Klasse, HS)

Die Darstellung des toten Papstes bewerteten die Schüler/innen negativ: Es wäre allgemein nicht ästhetisch, „Leichen auszustellen“. Argumente, wie „Diskriminierung“ und „Hochverrat“ weisen auf ethische Vorbehalte im Sinne einer rücksichtslosen Haltung der Medien und der Verantwortlichen im Hinblick auf menschliche Würde hin.

Ebenso schienen die Bilder der Tsunami-Katastrophe in den Köpfen der Jugendlichen noch sehr präsent zu sein und wurden angesichts des Themas „Das Zeigen von toten Menschen im Fernsehen“ im Unterricht angesprochen.

**M:** Oder als das mit dem Tsunami war, wenn man das nicht so gezeigt hätte, dann hätten nicht so viele geholfen. (...) Ja, ich meine halt, wenn es nicht so richtig eklig ist. Wenn sie da beim Tsunami beispielsweise nicht welche zeigen, die da irgendwo liegen oder so halt.

(Schülerin, 7. Klasse, HS)

Die Schülerin im oben genannten Beispiel erkannte also hinter den unangenehmen Bildern einen Zweck, nämlich die Anteilnahme der Zuschauer/innen und eine Hilfsbereitschaft auszulösen. Für sie gab es jedoch eine Grenze, und die lag bei der Darstellung toter Menschen.

Bei der allgemeinen Auseinandersetzung mit medialen Inszenierungen wurden im Unterricht also vor allem Medienerinnerungen geäußert, die die Schüler/innen emotional stark berührt hatten und die von ihnen nicht so schnell vergessen werden konnten. Derartige Erlebnisse sind den Schülern vermutlich innerlich so präsent, dass sie als Anschauungsmaterial und als Untermauerung eigener Argumentationen fungieren können. Die Thematisierung dieser Erlebnisse im Unterricht könnte auf den Wunsch der Jugendlichen hinweisen, diese Bilder zu artikulieren und möglicherweise auf diese Art weiter zu verarbeiten. Neben der gezielten Beschäftigung mit einem Unterrichtsthema treten also Nebenthemen und Bilder zutage, die für die Schüler/innen vermutlich von großer subjektiver Relevanz sind.

Die Berichterstattungen und Themen über Weltereignisse sind von einer öffentlichen und politischen Brisanz. Hier ergibt sich somit eine Möglichkeit, das Bewusstsein der Heranwachsenden dafür zu schärfen, wie makrostrukturelle Aspekte und subjektive Geschichten miteinander verknüpft sind. Das Unterrichtskonzept hatte vorab nicht berücksichtigt, dass solche Nebenthemen angesprochen werden könnten. In der Unterrichtspraxis erfolgte daher ein solch politischer Bezug nicht.

### **c) Die quantitativen Ergebnisse zum Themenwissen**

Neben der qualitativen Untersuchung wirft die quantitative Fragebogenerhebung einen Blick auf das thematische Vorwissen und die Aneignung von neuem Wissen während des Projekts (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005, 2007). In allen fünf Unterrichtsthemen „Aids“, „Alkohol“, „Gewalt“, „Reality-TV“ und „Nachrichten“ lässt sich bei den Schülern und Schülerinnen ein Lernerfolg in Bezug auf neues, inhaltliches Wissen feststellen (siehe Abbildung 34).

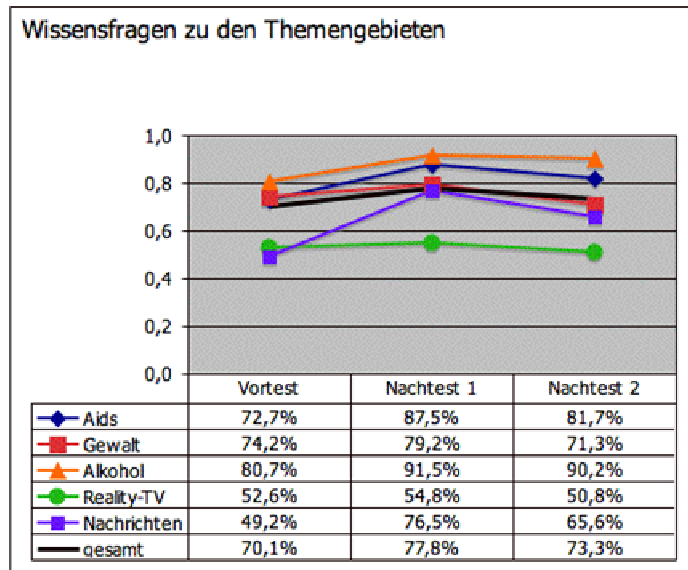


Abbildung 34: Wissensfragen zu den Unterrichtsthemen (richtige Antworten in Prozent) (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 40)

Allerdings zeigen sich themenspezifische Unterschiede: So scheint das Thema „Reality-TV“ insgesamt schlechter abzuschneiden als alle anderen Wissensbereiche. Vor allem für die Themen „Aids“, „Alkohol“ und „Nachrichten“ konnten in allen zwei Fragebögen nach dem Projekt größere, kurzfristige Wissenszuwächse verzeichnet werden. Das Thema „Aids“ sticht dabei sowohl hinsichtlich des Erwerbs von neuem themenspezifischem Wissen als auch in Bezug auf die positive Beurteilung der Schüler/innen nach den Projekten besonders hervor (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 26 ff., 2007: 39 ff.).

Vermutlich interessierten im Projekt Themen wie „Aids“ und „Alkohol“ die Schüler/innen mehr und regten daher verstärkt zur Informationsaufnahme an.

Die Themen „Reality-TV“ und „Nachrichten“ können dagegen eher als „Mittlerthemen“ angesehen werden. Neben den Formaten wurden in diesen Projekten auch Lebensweltthemen der Schüler/innen angeschnitten. Denn es ging bei den Themen „Reality TV“ und „Nachrichten“ stets um die in diesen Formaten vermittelten Inhalte, die einen lebensweltlichen Bezug zu den Jugendlichen aufweisen sollten. Beispielsweise mussten die Schüler/innen bei der Konzeption einer Nachrichtensendung sich auch mit Meldungen auseinandersetzen, die den Nachrichten zugrunde lagen. Diese Inhalte wurden nicht im Unterricht vorgegeben, sondern von den Schülern selbst ausgewählt. Wissenszuwächse in diesen selbst gewählten Themenbereichen wurden im Fragebogen jedoch nicht erhoben und können daher in den quantitativen Ergebnissen nicht abgebildet werden.

## **6.2.2 Die Gegenüberstellung von medialer Wirklichkeit und unmittelbarer Lebenswelt**

Das Wissen über die Beschaffenheit der Lebenswelt ist die Grundlage für die kritische Haltung gegenüber medialen Inszenierungen dieser Wirklichkeit. Die Authentizität und Glaubwürdigkeit eines journalistischen Textes kann nur dann beurteilt werden, wenn ein Wissen über den Gegenstand vorhanden ist.

Auch im Unterricht versuchten die Schüler/innen die in den journalistischen Texten dargestellte Wirklichkeit anhand der eigenen Wirklichkeitserfahrungen und dem Wissen darüber zu überprüfen. Medienkritik gelang dort, wo Diskrepanzen zwischen medial vermittelter und subjektiv relevanter Wirklichkeit „erahnt“ oder deutlich erkannt und artikuliert werden konnten.

Im nächsten Unterrichtsbeispiel wird ein Zeitungsartikel über die Thematik „Waffen in der Schule“ besprochen. Die Schüler/innen diskutierten insbesondere die Abbildung zum Artikel. Auf dieser Abbildung waren verschiedene Waffen zu sehen, die – laut Bildunterschrift – bei einer „Razzia“ des Direktors in den Schulrucksäcken der Jugendlichen gefunden worden waren (siehe Abbildung 35).

Die Annahme des Unterrichtskonzepts war, dass es den Schülern generell leicht fallen würde, Artikel der BILD-Zeitung kritisch zu reflektieren. Dies war in der Praxis jedoch weitgehend nicht der Fall.

Die Schüler/innen waren sich anfangs uneinig, wie sie den Artikel und das dazugehörige Bild bewerten sollten. Sie stimmten zögerlich zu, dass das Bild wohl zu dem Thema passen würde. Gleichzeitig hatten sie das Gefühl, dass irgendetwas „falsch“ wäre: „man sieht Waffen, die nicht gefunden wurden“; „bisschen übertrieben ist das“.



Abbildung 35: Bild des Zeitungsartikels (BILD/Axel Springer AG, 14.02.2003)

**J1:** Also ich glaub' nicht, dass diese das Gewehr da nicht in 'nem Schulrucksack gefunden haben.  
(Lachen)

(...)

**M:** Ich mein' so, ähm, (...) mal so ein Messer oder so, denk' ich mal schon, aber, ähm, irgendwie Handschellen find' ich irgendwie ein bisschen unglaublich, weil ...

**J2:** Es sind Jugendliche! Einer, der Reizgas und so in der Tasche hat, schleppt da noch Handschellen mit?

(8. Klasse, GS)

Eine medienkritische Bewertung des Bildes gelang schließlich durch eine gemeinschaftliche Erarbeitung, im Rahmen derer immer mehr Schüler/innen die Glaubwürdigkeit und Realitätsnähe in Frage stellten. Die Jugendlichen entdeckten vor dem Hintergrund der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen bzw. der vorgestellten, potenziell möglichen Erfahrungen „Fehler“ im Bild. Zu konkreten Fragen wie: „Welche Waffen könnten bei uns in der Schule auftauchen?“, „Welche Waffen besitzen Freunde oder Bekannte?“ oder „Tragen ich oder meine Mitschüler/innen Waffen bei mir/sich?“. Die Schüler/innen nahmen also die Diskrepanz der medialen Berichterstattung und der eigenen Wirklichkeit wahr und kritisieren diese Meldung. Dennoch stellten die Schüler/innen nicht grundlegend in Frage, dass ein solches Ereignis nicht an anderen Schulen, Orten, bei anderen Jugendlichen etc. tatsächlich passieren könnte. Die Kritik bezog sich also nur auf das konkrete eigene Umfeld, basierend auf die dort gesammelten Erfahrungen und dem daraus konstruierten Wissen. Eine allge-

meine Kritik, die sich auf größere soziale Zusammenhänge bezieht, kam von den Schülern nicht.

Auch beim Thema „Alkohol“ konnten die Schüler/innen auf eigene Erfahrungen zurückgreifen und äußerten diese in der Gruppenarbeit. Im folgenden Unterrichtsausschnitt beschäftigt sich eine Mädchengruppe mit einem Zeitungsartikel über „Alcopops“. Die Mädchen gingen jeden Satz des Artikels einzeln durch und kommentierten ihn belustigt:

**M1:** Ich lese euch das mal vor. (...) (Kichern)

**M2:** Sie sind bunt, süß, (lachend) sie sind gefährlich! (Text wird vorgelesen)

**M1:** Sie sind bunt, sie sind aber gefährlich!

**M2:** So genannte Alcopops!

**M1:** Sehen aus wie Limo, enthalten aber Alkohol und dürfen deshalb nicht an Jugendliche abgegeben werden. Die Verbraucherzentrale Hamburg hat 20 Geschäfte kontrolliert, 15 davon verkaufen die Drinks auch an die 15- und 16-jährigen Testkäufer. Die Verbraucherzentrale: Leider stehn die Getränke oft im Limonadenregal, können so leicht verwechselt werden. O. k. (Text wird vorgelesen)

**M3:** Ah ja, genau!

**M1:** Das war das Erste.

**M3:** Im Limoregal stehn! Ach, komm! So ein Scheiß!

(9. Klasse, GS)

Die Mädchen wiederholten den ersten Satz aus dem vorgelesenen Artikel – „Sie sind bunt, süß, sie sind gefährlich!“ – und betonten ihn ironisch. Die weiteren Sätze wurden von Kichern und von kritischen Kommentaren begleitet. Dies weist auf eine ironisch-distanzierte Haltung gegenüber dem Inhalt des medialen Textes hin, der sich zu den Alcopops auf eine Art und Weise positioniert hatte, die den Jugendlichen offensichtlich übertrieben erschien. Auch die medial vermittelte Info, Alcopops würden im Limo-Regal stehen, deckte sich anscheinend nicht mit den jugendlichen „Wirklichkeitserfahrungen“. Ein Mädchen reagierte auf diesen Satz empört: „Ach, komm! So ein Scheiß!“. Möglicherweise hatten die Jugendlichen selbst Erfahrungen mit Alcopops gesammelt oder wussten, wie diese innerhalb ihres sozialen Umfelds (z. B. in der Peergroup) beurteilt werden. Vor diesem Hintergrund hatten sich die Schülerinnen ein Urteil über die Authentizität des Medientextes und über den darin vermittelten Gegenstand der Wirklichkeit gebildet: Alcopops werden in ihrer eigenen Lebenswelt nicht als etwas Gefährliches eingestuft und sind



von den Jugendlichen wahrscheinlich noch nie im „Limoregal“ vorgefunden worden. Es erfolgte daher von Seiten der Gruppe eine Distanz zum Medientext.

Kann also ein Bezug zwischen eigener, unmittelbarer Lebenswelt und den im Unterricht eingesetzten journalistischen Texten hergestellt werden, kommt es zu Momenten einer reflexiven Auseinandersetzung. Im Abstimmen der eigenen Erfahrungen mit dem Lebensweltwissen gelingt den Schülern und Schülerinnen das Aufdecken von Diskrepanzen und in Folge das Einnehmen einer kritischen Haltung gegenüber journalistischen Texten. In dieser Diskrepanz offenbaren sich also reflexive Momente, die einer Medienbildung zugrundeliegen. Die Kritik der Schüler/innen bezieht sich jedoch lediglich auf die Gegebenheiten der unmittelbaren, persönlichen Lebenswelt und kann in der Regel nicht verallgemeinert werden.

### **6.2.3 Die Perspektivenübernahme und der soziale Vergleich mit gleichaltrigen medialen Protagonisten**

Kritische Reflexionen und Äußerungen über mediale Inszenierungen waren eng mit den in den journalistischen Texten vermittelten Aussagen und Inhalten verknüpft, wie die bisherigen Beispiele schon aufzeigten. Fanden die Jugendlichen in den Texten inhaltliche Kritikpunkte, so stellten sie oft auch die mediale Inszenierung an sich in Frage. Jugendliche entdeckten dann „Fehler“, wenn sie einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen konnten. Besonders gut gelang ein solcher Bezug, wenn die journalistischen Texte den Schülern eine Perspektivenübernahme, ein Mitfühlen und einen sozialen Vergleich ermöglichten.

#### **a) Die Perspektivenübernahme bei medialen, jugendlichen Protagonisten**

Perspektivenübernahmen konnten bei den Schülern und Schülerinnen im Projekt insbesondere dann beobachtet werden, wenn die Protagonisten und Protagonistinnen der Medientexte selbst Jugendliche waren. Deren Handlungen und Äußerungen verglichen die Schüler/innen mit den eigenen Erfahrungen und überprüften sie auf ihre Authentizität hin. Die Schüler/innen griffen sich aus den im Unterricht präsentierten Personen meist die jugendlichen Protagonisten heraus und thematisierten deren Aussagen oder Handlungen. Aus einer im Unterricht gezeigten TV-Themensendung über Aids wurde etwa eine Umfrage unter Jugendlichen genauer unter die Lupe genommen.



Abbildung 36: Umfrage im Videobaustein zum Thema Aids

**MP: Okay, jetzt würde ich euch einfach mal bitten, dass ihr euch noch mal kurz an den Beitrag über Aids erinnert. Wie hat er euch denn gefallen?**

**S:** Ja, der war gut, der war auch gut erklärt. Und da waren halt auch gute taffe Jugendliche, die schon alles wussten, die schon aufgeklärt wurden und wie sie sich schützen würden vor Aids.

(7. Klasse, HS)

Insbesondere die „taffen Jugendlichen“ waren den Schülern und Schülerinnen in der Sendung aufgefallen. Diese hatten durch ihr umfangreiches Wissen über Aids beeindruckt. Aus der gesamten Sendung konnten sich die Schüler/innen an die gleichaltrigen Protagonisten besonders erinnern und beurteilten sie hinsichtlich ihres Aussagewertes sowie der Qualität der vermittelten Informationen positiv.

Aber auch Kritik gegenüber den jugendlichen Protagonisten war zu beobachten: Die Jugendlichen erkannten im Detail Unterschiede zwischen sich selbst und den medial dargestellten Jugendlichen. Ein Wiedererkennen der medial vermittelten Situation oder der darin geschilderten Inhalte, die an ähnliche Situationen aus der eigenen, unmittelbaren Lebenswelt erinnerten, hatte eine kritisch vergleichende Reflexion zur Folge und schließlich eine positiv oder negativ wertende Positionierung. So entlarvte ein Schüler beispielsweise die oben erwähnte Umfrage als gezielt konstruiert, da die Journalisten, seiner Ansicht nach, nur bestimmte Jugendliche für die Befragung ausgewählt hätten:

**J:** Ja, weil ich glaub', die wollten, wie sie da gefragt haben, die haben so welche genommen, die das wussten. Weil da hat niemand von so was gewusst, denn es gibt auch viele, die wissen nicht alles so genau.

(8. Klasse, GS)

Die Antworten der Befragten deckten sich nicht mit seinem Wissen über die jugendliche Lebenswelt, in welcher Jugendliche nicht so viel über Aids wüssten wie die Befragten. Der Junge sprach den Antworten daher eine Repräsentativität und Glaubwürdigkeit für die Gesamtheit der Jugendlichen ab. Auch im weiteren Verlauf brachte er diesen Aspekt nochmals ein, indem er andere, ähnliche Erfahrungen aus den Medien erwähnte:

**J:** Ja, eben hab' ich gesagt bei TAFF haben sie auch mal so 'ne Umfrage gemacht und da haben sie aber dann mit Absicht nur solche hin, weil sie eben zum Thema, weil da Jugendliche da gar nichts drüber wissen, dann haben sie komischerweise immer nur, also voll oft waren halt Ausländer da und die wussten halt drüber nicht Bescheid, und ...

(8. Klasse, GS)

Der Schüler erweiterte also seine schon gewonnene kritische Erkenntnis um mediale Erfahrungen, die seine These weiter bestätigten. Um den Anschein zu erwecken, es herrsche in der Gesellschaft wenig Wissen über ein Thema, hätten die Journalisten in TAFF (PRO7) Ausländer befragt, die weniger Wissen artikulieren konnten. Der Schüler erschloss sich aus seinen Erfahrungen heraus die journalistische „Taktik“ der „bewussten Auswahl von Umfragepartner/innen“ und erweiterte somit seine kritisch-reflexiven Fähigkeiten. Er äußerte, „genau zu wissen, was da abläuft“ und glaubte „dadurch hinters Licht geführt zu werden“.

Das Sich-hinein-versetzen in die Situation der Umfrage, die Perspektivenübernahme der jugendlichen Protagonisten und damit also die Reflexion darüber, was man selbst über ein Thema weiß und was man in einer solchen Umfrage antworten würde, ermöglichen das Entdecken von Diskrepanzen zwischen subjektiv bekannter und medial vermittelter Wirklichkeit.

### **b) Das „Reiben“ an anderen Meinungen und die Dominanz einer inhaltlichen Auseinandersetzung**

Auch die Haltung jugendlicher Darsteller/innen zu einem Thema in den journalistischen Texten untersuchten die Schüler/innen meist genau und verglichen diese mit der eigenen Meinung. Waren in einem Zeitungsartikel Jugendliche und deren Einstellungen zu einem Thema dargestellt, so wurden scheinbar Identifikationsprozesse in Gang gesetzt, die zu einem Vergleich mit der eigenen Perspektive anregen. Die „andere“ Meinung wurde mit der eigenen verglichen und daraufhin persönliche Sichtweisen bestätigt, verändert, korrigiert. Über die fremde Meinung bildete sich somit möglicherweise die eigene Meinung weiter aus. Bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven anderer Jugendlicher fanden also

wahrscheinlich Prozesse der Meinungs- und Persönlichkeitsbildung (z. B. die Reflexion der eigenen Perspektive, der Vergleich mit Anderen etc.) statt.

Hier gilt in der Regel: Persönliche Übereinstimmungen mit den im Text dargestellten Standpunkten und dem Gesamttenor regten nicht zu (medien-)kritischen Reflexionen an, insbesondere dann nicht, wenn diese mit den gesellschaftlichen Werten und Normen konform gingen. Kritik an medialen Texten und an den Äußerungen jugendlicher Protagonisten führte dagegen zu einer größeren Aufmerksamkeit gegenüber der Konstruiertheit des Textes, wie dies etwa auch das Beispiel der TAFF-Umfrage zeigte. Eine solche kritische Haltung führte vor allem zu inhaltlichen Auseinandersetzungen.

Texte, in welchen „extreme“ Meinungen artikuliert wurden, schafften einen potenziellen Raum für das Aushandeln von Positionen. Fremde Sichtweisen, insbesondere die von Gleichaltrigen, dienten dann als Reibungsfläche und vermutlich als Anstoß zur Aushandlung einer Haltung zwischen fremder und eigener Position. So wurden beispielsweise im Projekt die Meinungsäußerungen in einer Umfrage (aus dem Zeitungsartikel über Aids) teilweise stark kritisiert. Die Aussagen im Artikel betrachteten die Schüler/innen vorwiegend in Bezug auf ihre moralische Haltung hin. Die Schüler/innen distanzieren sich dabei meist von den im Artikel dargestellten Jugendlichen:

**M:** Manche Meinungen sind voll Plemm-Plemm, zum Beispiel von Sascha, der meint, er macht es lieber ohne Kondom und Aids ist für ihn kein Thema, also er denkt er wird nie Aids kriegen. Ja, dass der auch nie Aids kriegt. Oder die Rebecca bla bla bla, die hat einmal einen blöden Fehler gemacht ohne Kondom und hat ein Kind davon bekommen, aber vor Aids hatte sie auch keine Angst, da hätte sie auch Aids bekommen können, aber sie lässt keinen Test machen. Oder diese Erzieherin Annika P., die hat schon zweimal ungeschützten Sex gehabt und macht auch kein Aids-Test, weil sie Angst davor hat.

(7. Klasse, HS)

Das Mädchen zählte die Aussagen im Artikel nochmals auf und betonte einige Sätze ironisch. Die Kritik und Distanz wird in den Äußerungen deutlich: „Manche Meinungen sind voll Plemm-Plemm ...“. Wenn die Schüler/innen mit einer medialen Meinung nicht einverstanden waren, versuchten sie deutlich zu machen, dass es eine Diskrepanz zwischen den medial vermittelten Aussagen und der eigenen Wirklichkeit, der eigenen Meinung und Einstellung gibt.

**MP:** Wie ist denn das, wenn wir hier jetzt in der Klasse so eine Umfrage machen würden, kämen da ähnliche Meinungen raus wie hier?

**M1:** Nein.

**J1:** Nee.

**J2:** Bestimmt nicht-

**MP:Nein - was käme da raus?**

**M1:** Wenn wir hier eine Umfrage machen würden, würden alle einen Aids-Test machen, weil ich glaube weniger, dass hier schon jemand, einer Geschlechtsverkehr hatte, abgesehen von ein paar Ausnahmen aus der Klasse sozusagen. Und ich glaube auch, dass sie sich auch mehr Sorgen um Aids machen, weil wir noch eher die ganze Kindheit vor uns haben und so. Nicht so wie die, weil die sind ja schon 22, 20 und so.

**MP:Also kann man sagen, das sind eigentlich schon recht extreme Meinungen teilweise, die sie da zusammengesucht haben?**

**M1:** Ja.

(7. Klasse, HS)

Begründet wurde die Diskrepanz zwischen medial vermittelter Wirklichkeit und subjektiver Lebenswelt nicht vorrangig mit medienbedingten Zusammenhängen (z. B. Klischeehaftigkeit, Sensationslust), sondern beispielsweise mit Alters- und Meinungsunterschieden. Begründungszusammenhänge verankerten die Jugendlichen häufig also in der eigenen Lebenswelt und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, nicht auf Seiten der medialen Inszenierung oder der Intentionen des Autors des Artikels. Die Kritik am medial vermittelten Inhalt führte in diesem Fall also nicht zu einer kritischen Reflexion der medialen Inszenierung.

Wie sind die Ergebnisse zu erklären? Eventuell offenbaren sich hier Wissensdefizite in Bezug auf Medienproduktionen (wie etwa die Auswahl „guter“ Antworten, die Dramatisierung und Stereotypisierung) und ein mangelndes Bewusstsein vom Journalisten, als Urheber eines Medientextes. Die Form der Darstellung – die Äußerungen aus einer Umfrage und die Befragung mehrerer Jugendlicher – machte es den Schülern und Schülerinnen möglicherweise auch schwer, an potenzielle Inszenierungsstrategien zu denken. Die Umfrage ist, wie auch Nachrichten, eine Darstellungsform, die eine große Glaubwürdigkeit und Seriosität vermitteln. Die Journalisten „hinter“ diesen Darstellungsformen und die bewusste Konstruktion der Inhalte sind Jugendlichen in der Regel nicht bewusst. Demzufolge gelang es den Schülern und Schülerinnen hier nicht, medial vermittelte Äußerungen trotz der Diskrepanzerfahrungen zur eigenen Haltung kritisch zu reflektieren.

Eine andere Interpretation betrifft die subjektive Relevanz der Texte. Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase, in der Prozesse der Meinungs- und der

Persönlichkeitsbildung sehr wichtig sind. Die Standpunkte anderer Jugendlicher werden daher vermutlich primär hinsichtlich ihres Aussagewertes reflektiert, und nicht in Bezug auf ihre Wahrhaftigkeit oder ihre mediale Vermittlungsweise. Schüler/innen „lesen“ mediale Texte im Unterricht wahrscheinlich so, wie sie es aus ihrer Freizeit gewohnt sind und nutzen die Texte, so dass sie ihnen den größtmöglichen Nutzen bringen können. Medientexte bieten offensichtlich vor allem ein gutes „Material“ für eine Auseinandersetzung mit den Meinungen Gleichaltriger zu einem Thema und damit eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Die persönliche Auseinandersetzung mit den Aussagen kann auf diese Weise einen medienanalytischen und -kritischen Zugang überlagern. Eine reflexive Haltung bezieht sich also häufig nur auf den Inhalt und nicht auf das Medium.

### **c) Das Einnehmen einer medienethischen Haltung**

Neben dem Entdecken von Diskrepanzen ermöglichte die Perspektivenübernahme auch eine Identifikation und Empathie sowie eine sich daraus entwickelnde medienethische Haltung. Bei der Auseinandersetzung mit journalistischen Texten im Unterricht wurden Prozesse der Perspektivenübernahme im Sinne eines empathischen Hineinversetzens in eine Situation und des Mitfühlens mit Anderen in Gang gesetzt. Eine Perspektivenübernahme ermöglicht die fiktive Vorstellung, man selbst wäre eine medial dargestellte Person und würde sich in der Zeitung oder im Fernsehen beispielsweise zum Thema „Aids“ äußern. Die Schüler/innen imaginierten im Projekt, wie sich die Situation für die eigene Lebenswelt darstellen würde. Bei diesen Vorstellungen konnten die Schüler/innen dann auch moralische Überlegungen anstellen und medienethische Haltungen einnehmen.

Ein Beispiel aus dem Unterricht soll dies veranschaulichen: Die Schüler/innen „korrigierten“ in Partnerarbeit einen Zeitungsartikel über Aids (vgl. vorherige Ergebnisse, siehe Abbildung 37). Ihr Auftrag lautete: „Markiert, was ihr am Artikel positiv und negativ findet!“. Sie kennzeichneten dann häufig die abgebildeten Fotos der Jugendlichen, die im Rahmen des Artikels über ihre Einstellung zu Aids berichtet hatten. Die Schüler/innen begründeten ihre Markierungen folgendermaßen:



Abbildung 37: „Korrigierter“ Zeitungsartikel über Aids (BILD/Axel Springer AG, 10.10.2000)

**MP:** Gut, sagt noch was, wie findet ihr den Artikel? Es haben ja eine Reihe von euch nur die Fotos einfach durchgestrichen, hier zum Beispiel (MP zeigt auf den ‚korrigierten‘ Artikel eines Schülers).

**J1:** Ja, ich find´ das einfach nicht okay., wenn man die Fotos zeigt, weil wenn man die auf der Straße sieht, dann sagt man äh, die sind Außenseiter, die haben Aids und so.

**M:** Die haben kein Aids!

**J1:** Aber wenn die ... (Aids hätten, A d. A.)

**MP:** Warum wurde die denn verpixelt? (MP zeigt auf ein Foto)

**J1:** Weil sie vielleicht Aids hat und sie nicht erkannt werden will auf der Straße. Weil sie vielleicht dadurch keine Freundschaften mehr kriegt.

(...)

**MP:** Glaubt ihr denn, dass das stimmt, dass die auch so heißen ...?

**J2:** Ich glaube kaum, dass der Name echt ist. Weil sonst könnte man die Telefonnummer auch raus finden und die fertig machen oder so.

(7. Klasse, HS)

Die Schüler/innen „lasen“ den Medientext also im Hinblick auf seine sozialen Konsequenzen für das Umfeld der medialen Protagonisten. Die Schüler/innen hielten es für möglich, dass die befragten Jugendlichen aus dem Artikel anhand der Fotos in ihrem unmittelbaren Umfeld erkannt werden könnten. Sie befürchteten durch die öffentliche „Zurschaustellung“ negative Folgen, wie zum Beispiel die Assoziation von Aids mit der

betreffenden Person bis hin zu einer sozialen Stigmatisierung. Implizit scheint hier die medienethische Überlegungen durch: „Bei einem heiklen Thema wie ‚Aids‘ sollten Namen und Abbildungen nicht veröffentlicht werden.“

Die Schüler/innen äußerten nicht nur dann medienkritische und medienethische Haltungen, wenn sie die Perspektive jugendlicher Protagonisten übernommen hatten. Auch in Bezug auf erwachsene Protagonisten war diese der Fall, wenn die Schüler/innen die Sichtweise der medial dargestellten Personen direkt nachvollziehen konnten. Die Schüler/innen konnten sich dann auch in die Rollen anderer Mediennutzer/innen und anderer Zielgruppen sehr gut hineindenken und aus deren Perspektive heraus für oder gegen mediale Inhalte argumentieren. Der fiktiv vorgestellte Rollentausch machte es den Jugendlichen scheinbar möglich, medienethische Aspekte zu erkennen.

Als die Medienpädagogin zum Beispiel die Diskussion auf allgemeine „Wirkungen“ des Medientextes lenkte, stellten sich die Schüler/innen mögliche Interpretationen von Lesern und Leserinnen vor:

**MP: Wie ist denn das? Wenn jetzt sagen wir mal eine ältere Dame oder ein älterer Herr da oben liest, nur diese Überschrift liest: Immer weniger Jugendliche schützen sich gegen die tödliche Immunschwächekrankheit - was hat er dann für einen Eindruck von Jugendlichen?**

**J1:** Ähm, dass sie schlecht erzogen sind.

**M1:** Dass sie halt nur durch die ganze Weltgeschichte vögeln.

**M2:** Oh.

**M1:** Und dass sie nicht auf sich selber aufpassen, was sie machen.

**MP: Also ein sehr schlechtes Bild eigentlich von Jugendlichen, dass sie eigentlich überhaupt nicht aufpassen, dass die alle Aids haben. Wir findet ihr das?**

**J2:** Nicht in Ordnung.

**M3:** Ich finde es halt nicht so toll, wenn das jetzt solche Jüngere als ich lesen würden, also zum Beispiel 10-Jährige oder so, würden die wahrscheinlich denken, dass Aids halt nicht so schlimm ist, weil die das irgendwie hier schreiben. Und ich glaube manchen, denen es egal ist, die Aids bekommen, die haben wahrscheinlich ein schlechtes Leben, deshalb machen die es so. Aber die halt lange leben wollen, denen ist es halt nicht egal und die würden das halt ganz anders schreiben.

(7. Klasse, HS)

Über eine Perspektivenübernahme und eine Imagination, wie sie im letzten Zitat deutlich wird, wurde den Schülern vermutlich bewusst, dass mediale Texte eine bestimmte Aussage



zu einem Thema machen und dass dieser Umstand Konsequenzen für bestimmte soziale Gruppen haben kann.

#### **6.2.4 Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Vorgaben**

##### **a) Die Kontrolle der medial vermittelten Aussage hinsichtlich der Einhaltung gesellschaftlicher Regeln**

„Brüche“ zwischen subjektiver und medial vermittelter Wirklichkeit konnten von den Schülern erkannt und im Unterricht kritisch artikuliert werden, wie die Beispiele gezeigt haben. Es fanden sich nun aber auch Situationen, in denen eine Diskrepanz zwar bemerkt, diese jedoch durch einen „höheren, sozialen Sinn“ legitimiert wurde. Die Schüler/innen im untersuchten Projekt betrachteten einen Medientext im Allgemeinen nämlich nicht kritisch, wenn er auf der Seite des Common Sense und auf der Seite einer gerechten, gesellschaftlichen Ordnung stand. Die Jugendlichen nahmen im Unterricht sehr häufig eine äußerst moralische<sup>124</sup> und den gesellschaftlichen Werten und Normen entsprechende Haltung ein. Sie verließen damit häufig ihren persönlichen Standpunkt, obwohl zweifellos eigene Erfahrungen und eine zum medialen Text abweichende Haltung vorhanden gewesen wären. Hier fanden also Reflexionen statt, die soziale Zwecke und das öffentliche Wohl im Blick hatten.

Dies zeigte sich beispielsweise in der Diskussion zum Thema „Alkohol“. Auch bei diesem Thema korrigierten die Schüler/innen Zeitungsartikel mit einem Rotstift (siehe Abbildungen 38 und 39). Die Jugendlichen markierten nicht nur die formale Gestaltung des Artikels rot, sondern vor allem das im Artikel vermittelte Ereignis. Die Schüler/innen kritisierten den missbräuchlichen Alkoholverkauf an Minderjährige und befürworteten ein strenges Vorgehen gegen die Schuldigen.

**M1:** Was ich noch gut finde, das mit dem Bußgeld, dass die 2.500 Euro zahlen müssen. Wenn sie es noch mal machen, müssen sie 50.000 Euro zahlen. Das sollten sie in der Tankstelle machen.

**M2:** Ich finde es gut, dass sie auch erwähnen, was die Ausreden von den Verkäufern sind.

**M1:** Ich finde, die sollten das mit den Bußgeldern überall machen, nicht nur in Hamburg ...

(8. Klasse, GS)

---

<sup>124</sup> „Moral“ kann, nach Detlef Horster (2007: 7), definiert werden als „Gesamtheit der Regeln, die zur Realisierung der Werte oder zum Wohl der Menschen beiträgt.“ Moralische Regeln sollen Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen.

Die Schüler/innen bewerteten den Tenor des Artikels – eine stark moralische und sanktionierende Haltung – positiv. Auch die von den Medien gesetzten Relevanzen (wie beispielsweise fettgedruckte Buchstaben, der Titel etc.) bestätigten die Schüler/innen zusätzlich mit Rotstift. Bestimmte Aussagen wurden vor allem in Bezug auf den Inhalt kritisiert. Die Schüler/innen fanden es mehrheitlich nicht gut, dass Alkohol an Minderjährige verkauft worden war.

Hier zeigt sich also, dass die Schüler/innen nicht, wie zuvor im Unterrichtskonzept angenommen, die übertriebene Darstellung des Themas in der BILD-Zeitung kritisierten. Stattdessen pflichteten die Schüler/innen der Aussage und Gestaltung des Textes bei.



Abbildung 38 und Abbildung 39: „Korrigierte“ Medientexte (BILD/Axel Springer AG, 25.08.2004)

Die Schüler/innen bewerteten den Text insgesamt möglicherweise positiv, da er eine gesellschaftlich akzeptierte Haltung eingenommen hatte. Diese positive Beurteilung erscheint verwunderlich, angesichts der Tatsache, dass die Schüler/innen in der Unterrichtseinheit zuvor erzählt hatten, dass sie selbst oder minderjährige Freunde schon versucht hätten, in Tankstellen oder im Supermarkt an Alkohol zu kommen. Den Genuss von Alkohol hatten die Schüler/innen in den vorherigen Diskussionen nicht durchweg negativ gesehen, sondern auch seine positive Bedeutung, beispielsweise im Rahmen von Partys, betont. Eigene Erfahrungen und persönliche Meinungen standen der medial vermittelten Botschaft daher eigentlich entgegen und hätten theoretisch „verteidigt“ werden müssen, der mediale Text hätte konsequenterweise hinsichtlich seiner Relevanz, seiner Dramatisierung oder Glaubwürdigkeit kritisiert werden können. Praktisch geschah dies – zumindest im Unterricht – nicht.

Die Absicht und Botschaft eines Medientextes wird möglicherweise dann positiv beurteilt, wenn sie sich innerhalb des allgemein gültigen Werte- und Normenrahmens bewegt und von diesem Standpunkt aus als „gut“ geheißen werden kann. Jugendliche argumentie-

ren vor allem im Kontext des Unterrichts aus der sozialen Perspektive einer gesellschaftlichen Ordnung heraus und akzeptieren entsprechende medial vermittelte Handlungs- und Denkmuster als positive idealtypische, moralische Orientierungsmuster.

Vermutlich zeigte der Medientext aus Sicht der Jugendlichen eine Orientierung, was innerhalb der Gesellschaft als „richtiges“ Denken und Handeln zu gelten hat. Die Jugendlichen akzeptierten das Medium als moralische Instanz und den Inhalt als angemessene, gesellschaftliche Deutung. Vor allem gilt diese Annahme im Hinblick auf die Positionierung des Textes im Kontext Schule. Die Schüler/innen gehen in diesem Kontext davon aus, dass eine moralische Haltung von ihnen erwartet wird.

Von der Norm abweichende Meinungen werden im Unterricht aufgrund der vermeintlichen antizipierten Erwartungen der Lehrkraft und der Medienpädagoginnen von Schülern und Schülerinnen offensichtlich vermieden. Abweichende Meinungen tauchten im untersuchten Projekt dann eher in den selbstständigen Gruppenarbeiten auf (siehe Ergebnisse 6.3) oder wurden eher implizit, z. B. durch Ironie artikuliert.

Äußerten die Schüler/innen im Unterrichtsprojekt dennoch eine abweichende Haltung, folgte in der Gruppe meist eine intensive und kontroverse Diskussion. Während eines Gesprächs zum Thema „Alkohol“ und zur Aufarbeitung des Zeitungsartikels „Alkohol wird an Minderjährige verkauft“, machte ein Junge beispielsweise den kritischen Einwand, dass die Antworten seiner Mitschüler/innen nicht so ganz der Wirklichkeit entsprächen:

**J1:** Eigentlich finden das die meisten gut, wenn es verkauft wird, hier in der Klasse.

**MP: Also du meinst, als ehrliche Antwort?**

**J1:** Ich glaub' das sagen die jetzt bloß so.

**MP: Das heißt, ihr trinkt eigentlich schon gern mal oder versucht's auch mal, Alkohol zu bekommen?**

**J1:** Zum Beispiel er jetzt hier, ...

**MP: Ja, mit Namen brauchen wir niemanden nennen. (Lachansatz)**

**J1:** Auch der Stefan. (...)

**MP: Das heißt, eigentlich kann man sagen, die meisten Jugendlichen machen das?**

**J1:** Ja, das sagen die bloß jetzt so vor Ihnen.

**MP: Okay.**

**L: Also ich glaub' das nicht!**

**J1:** Doch.

**J2:** Nein.

**J1:** Doch!

**J3:** Ich glaub' das auch.

**L:** **Ich glaub' dass es einige machen, da hast du Recht, aber bestimmt nicht alle.**

**J1:** Ich mein' nicht alle!

**J3:** Alle aus dieser Klasse haben bestimmt schon mal Alkohol getrunken, da wett' ich drum.

**J1:** Ja! (...)

**J2:** Ich glaub' nicht, dass alle schon was getrunken haben.

(7. Klasse, HS)

Ein Junge vermutete hier also, dass viele seiner Mitschüler/innen es eigentlich ganz gut fänden, wenn Alkohol an Minderjährige verkauft werden würde und dass die Jugendlichen nur angesichts der anwesenden Medienpädagogin und im Rahmen der Schulsituation so etwas sagen würden. Es folgten Proteste der Mitschüler/innen, auch die anwesende Klassenleitung (L) griff nun ein und stellte sich auf die moralische Seite der Mehrheit.

Der Junge und einer seiner Mitschüler (J3), die sich hier offen gegen diese Mehrheit stellten, vermuteten also offensichtlich eine Diskrepanz zwischen den Erfahrungen und Meinungen der meisten Jugendlichen und den Äußerungen in der aktuellen Unterrichtssituation. Sie hinterfragten die soziale Erwünschtheit der Äußerungen und wehrten sich dadurch gegen die „Anpassung“. Die Klassenleitung schlug sich auf die Seite der „Angepassten“. Vermutlich mochte sie ihre Schüler vor externen Personen (die Medienpädagoginnen, die das Projekt durchführten) nicht in einem „schlechten Licht“ dastehen lassen. Die „Anklage“ des Mitschülers hätte zu einer Dekonstruktion des Bildes führen können, das die Mehrheit der Klasse nach außen vermittelte, und wurde daher von der Mehrheit der Klasse abgewiesen. Möglicherweise fiel es den Schülern und Schülerinnen und der Lehrkraft schwer, in der aktuellen Situation und in diesem sozialen Kontext von der „sicheren Seite“ der gesellschaftlichen Ordnung abzuweichen und sich jenseits der gültigen Norm und Moral zu positionieren. Vermutlich wurde dieses Handeln auch teils durch die im Unterricht behandelten Medientexte verstärkt, die sich gleichsam sehr moralisch zeigten und nicht zu abweichenden Sichtweisen anregten.

## b) Die Einnahme medialer Erwartungshaltungen und die Anwendung von Medienwissen

Neben der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten fanden sich in den Diskussionen der Jugendlichen seltener Hinweise auf eine Beschäftigung mit journalistischen Inszenierungsstrategien. Doch fanden diese auch statt: Die mediale Gestaltung der journalistischen Texte reflektierten die Schüler/innen dann in der Regel eng im Zusammenhang mit dem Thema. Die Jugendlichen nahmen eine spezifische mediale Erwartungshaltung in Bezug auf das Thema ein. Sie verknüpften dabei vorhandenes mediales Genrewissen mit dem Vorwissen über gewohnte journalistische Darstellungsweisen der Themen.

Beispielsweise diskutierten die Schüler/innen im Projekt das Thema „Alkohol“ – wie schon zuvor beschrieben – sehr moralisch, schwerpunktmäßig hinsichtlich seiner Gefahren und brachten es mit anderen Suchthemen und deren medialer Vermittlung in Verbindung. Es wurden Assoziationen zu „Medienbildern“ über Raucherbein, Raucherlunge und Drogensüchtigen aktiviert und die journalistischen Texte vor dem Hintergrund dieser Erinnerungen beurteilt.

Die Schüler/innen erwarteten eine mediale Darstellungsform, die der Thematik angemessen scheint. Abweichungen von dieser Erwartung bewerteten sie negativ. Die Darstellung von Gefahren durch Alkohol in einem Cartoon kam beispielsweise nicht gut an. In diesem Cartoon, der Bestandteil einer Informationssendung auf der medienpädagogischen DVD ist und im Unterricht angeschaut wurde, wird die Wirkung von Alkohol auf eine humorvolle Art und Weise vermittelt (siehe Abbildung 40): Beispielsweise sieht man, wie ein Mann sich übergibt und lallt, der Zustand des Betrunkenseins wird durch in den Augen erscheinenden Flaschen symbolisiert.

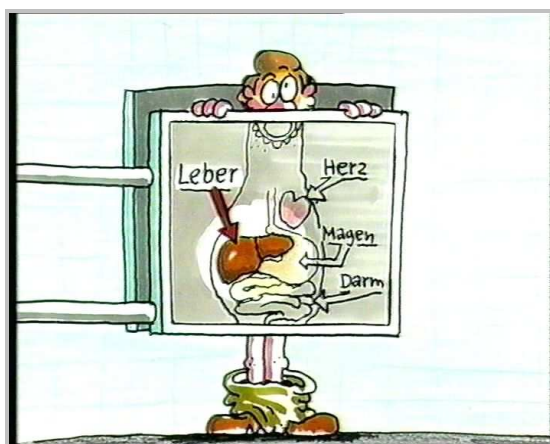


Abbildung 40: Die Darstellung der Thematik „Gefahren von Alkohol“ in einem Cartoon

Ogleich die Informationssendung aus mehreren Beiträgen zusammengesetzt ist, schien der Cartoon den Schülern besonders aufzufallen und wurde stets nach der Rezeption als Erstes angesprochen. Die Schüler/innen beurteilten ihn sowohl hinsichtlich der Darstellungsform als auch des vermittelten Inhalts sehr kritisch.

**MP: Wie hat euch denn die Darstellung gefallen, wie Alkohol im Körper wirkt? Könnt ihr euch noch dran erinnern?**

**M:** Wenn das Jugendliche sehen, ich glaube die nehmen das nicht ernst.

(8. Klasse, GS)

Die Schüler/innen bewerteten den Cartoon zwar insgesamt als lustig, jedoch erschien ihnen gleichzeitig die journalistische Darstellungsweise sowohl angesichts des Themas als auch angesichts der eigenen Zielgruppe als unpassend. Die Schüler/innen machten Verbesserungsvorschläge:

**J1:** Aber ich find' das haben sie ein bisschen komisch dargestellt und so, als wären die wie Kleinkinder, Dreijährige oder so. Ich find' man sollte dazu, vielleicht hätte man auch Bilder zeigen, wie's dem halt ergangen ist,

**J2:** Ja.

**J1:** Wie der dann fertig aussieht oder so.

**MP: Möchtest du, dass man 'ne wirkliche Person zeigt?**

**J1:** Ja!

**J2:** Dass man sieht, wie er dann so aussieht.

**J1:** Raucherbein!

**MP: Wie sehn es denn die andern, hättet ihr euch auch gewünscht, dass man jetzt wirklich reale Personen zeigt oder diesen Cartoon?**

**J:** Eher reale.

**MP: Eher reale Personen?**

**M:** Ja, real.

**MP: Und die sollte man zeigen, dass es ihnen ganz schlecht geht?**

**J:** Ja, wär' schon cool.

**MP: Wär's cool? Welche Wirkung hat's denn dann?**

**J:** Es wär' besser gewesen, wenn man's dann wirklich sehn würde.

**M:** Das würde einen abschrecken.

**MP: Als Abschreckung?**

**M:** Das wär' dann glaubwürdiger.

(7. Klasse, HS)

Eigene Medienerfahrungen mit Zeichentrickfilmen hatten vermutlich zu der Auffassung geführt, dieses Genre wäre nur etwas für Kinder und sei dem Ernst des Themas und der Zielgruppe nicht angemessen. Offensichtlich sahen die Jugendlichen im Cartoon speziell die Figurendarstellung negativ: Die Figuren wären zu weit weg von „echten“ Menschen.

Gleichzeitig nahmen die Schüler/innen eine Art „journalistische Perspektive“ ein, und wollten es besser machen. Die Schüler/innen schlugen eine Darstellung vor, in der „reale“ Menschen gezeigt würden, in ihrem betrunkenen Zustand, um zu zeigen, „wie sie dann fertig aussehen“ würden. Eine reale Darstellung wurde als abschreckender und glaubwürdiger eingeschätzt. Die Schüler/innen knüpften visuell an bekannten medialen Aufklärungsbildern wie dem Raucherbein an. Vermutlich aktivierten sie mediale Klischees und zogen diese im Unterricht für die Diskussion heran.

Diese Gesamtbewertung des Cartoons bedeutet möglicherweise, dass die mediale Erwartungshaltung an einen Medientext zum Thema „Alkohol“ eine andere war. Die Schüler/innen hatten vermutlich einen Aufklärungsfilm erwartet, wie er ihnen mit Themen solcher Art und im Kontext der Schule bekannt ist. Diese mediale Erwartungshaltung ist vermutlich auch mit Annahmen darüber verknüpft, wie ein Thema allgemein in der Gesellschaft diskutiert und öffentlich dargestellt werden sollte. Diskrepanzen zwischen medialen Erwartungshaltungen und den vorliegenden Medientexten führen auf diese Weise zu einer medienkritischen Haltung gegenüber der Darstellung eines Themas.

In den Medientext-Entwürfen der Schüler/innen wird sich später noch zeigen, dass solche medialen Erwartungshaltungen auch bei der selbst geplanten Gestaltung eines Beitrags relevant werden (siehe Kap. 6.3).

### **6.2.5 Die quantitativen Ergebnisse: Realitätseinschätzung und Medienethik**

Die quantitative Erhebung untersuchte Veränderungen der Realitätseinschätzung und der ethischen Haltung gegenüber medialen Texten vor und nach dem Projekt (Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005, 2007).

### a) Die Bewertung der medialen Realität

Ein Schwerpunkt des Unterrichtstags war die reflexive und diskursive Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und deren Darstellung, das Ziel die Sensibilisierung und die kritische Wahrnehmung. Das Maß der kritischen Haltung der Schüler/innen wurde im Fragebogen durch sechs Aussagen über die Darstellung von Realität in den Medien erfasst und über die drei Messzeitpunkte (2 Wochen vor dem Projekt, 1 Tag und noch einmal 4 Wochen nach dem Projekt) hinweg miteinander verglichen. Die Einschätzungen erfolgten auf einer Ratingskala von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“ (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 17 f.). Die Schüler/innen konnten folgende Aussagen bewerten:

Aussage 1: Im Fernsehen wird alles so gezeigt, wie es auch in Wirklichkeit ist.

Aussage 2: Im Fernsehen werden bestimmte Themen übertrieben dargestellt.

Aussage 3: Den Darstellungen im Fernsehen kann man glauben.

Aussage 4: Im Fernsehen werden die Themen und Probleme der Menschen ehrlich und richtig dargestellt.

Aussage 5: Man kann den Bildern im Fernsehen vertrauen.

Aussage 6: Das Fernsehen versucht, die Meinung der Menschen zu bestimmten Themen zu beeinflussen.

(Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 18)

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung deuten daraufhin, dass das Ziel des Projekts in einigen Bereichen erreicht worden ist und die medienkritischen und medienethischen Einstellungen der Schüler/innen verändert worden sind (siehe Abbildung 41).



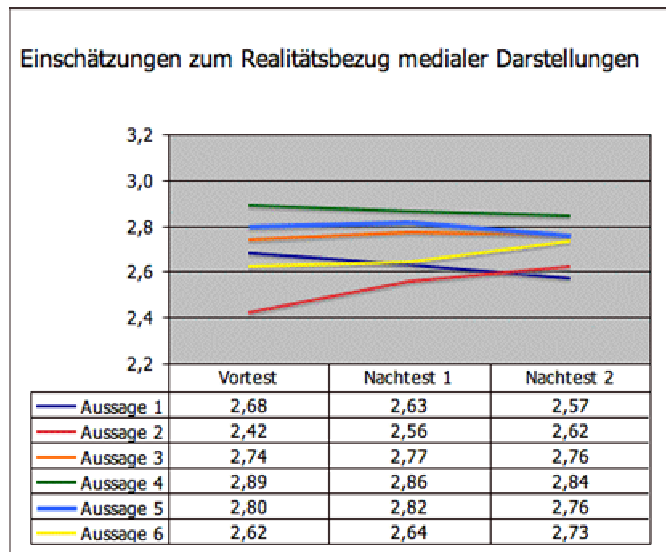


Abbildung 41: Die Ergebnisse zur veränderten Realitätseinschätzung medialer Darstellungen; Mittelwerte, Skalierung 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“ (Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 18).

Vor allem in Bezug auf die Aussage 2 trifft diese Feststellung zu. Die Schüler/innen schätzten nach dem Projekt die Realität und Glaubwürdigkeit von Medien anders ein. Dies zeigte sich in Veränderungen der Bewertung des Statements „Im Fernsehen werden bestimmte Themen übertrieben dargestellt“. Nach dem Unterricht bestätigten dies mehr Schüler/innen. Auch andere Aussagen, wie beispielsweise „Im Fernsehen wird alles so gezeigt, wie es auch in Wirklichkeit ist“ oder „Den Darstellungen im Fernsehen kann man glauben“, sahen die untersuchten Jugendlichen nach dem Projekt kritischer. Allerdings waren die Ergebnisse nicht als statistisch signifikante Einstellungsänderungen messbar (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 17 ff.).

Die Veränderungen der Einschätzungen lassen sich möglicherweise durch die im Unterricht angebotenen Wissensinhalten erklären. Die Schüler/innen erfuhren in den präsentierten Videobausteinen etwa, dass mediale Inhalte die Realität nur ausschnitthaft wiedergeben und dass umfangreiches Material eines Drehtags während des Schnitts stark selektiert wird. Sie erhielten Einblicke in die bewusste und gezielte Gestaltung medialer Inhalte durch Medienmacher/innen und konnten vor diesem Hintergrund vermutlich das Fernsehen kritisch wahrnehmen.

Neben der Thematisierung von medienspezifischen Informationen und Fachbegriffen erfolgte in den Unterrichtseinheiten auch eine intensive, diskursive Auseinandersetzung über medienkritische und medienethische Fragestellungen. So konnten sich die Jugendlichen unter anderem zu Statements wie „Im Fernsehen wird die Realität gezeigt“ oder „Journalisten sollen Skandale aufdecken“ positionieren und ihre Meinung argumentativ begründen.

Dadurch wurden möglicherweise Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die implizite, medienbezogene Einstellungen, Annahmen und Vorstellungen offen legen und diskutierbar machen. Die Subjektiven Medientheorien der Schüler/innen, ihre eigenen Hypothesen und Meinungen über Medien und deren Wirkungen, werden so wahrscheinlich deutlich gemacht und fördern reflexive Bildungsprozesse. Von einem anfänglichen vagen „Alltagsverständnis“ zum Bewerten medialer Inhalte und deren Produktion konnten die Jugendlichen die medialen Inhalte nun aus einer kognitiv erweiterten, analytischen, diskursiv und sozial ausgehandelten Sichtweise heraus betrachten und beurteilen. Die Veränderung von medienbezogenen Einstellungen ist daher nachvollziehbar.

Es zeigen sich in den Ergebnissen zu einzelnen Aussagen allerdings immer auch leicht zunehmende Zustimmungen (z. B. besonders deutlich in den Projekten zum Thema Nachrichten) oder unveränderte Haltungen zu Aussagen, wie „Den Bildern im Fernsehen kann man vertrauen“, „Dem Fernsehen kann man glauben“ oder „Im Fernsehen wird alles so gezeigt, wie es in Wirklichkeit ist“. Wie können diese Tendenzen erklärt werden, die eigentlich von einer medienkritischen Haltung weg weisen?

Eventuell zeigen diese Ergebnisse, dass ein quantitativer Fragebogen in Bezug auf die Erhebung von Veränderungen medienbezogener Einstellungen kein adäquates Messinstrument ist. Einstellungen und Haltungen sind nur schwer operationalisier- und messbar. Eine Medienbildung oder eine kritische Sicht auf mediale Texte besteht sicherlich nicht aus einer eindeutigen Zustimmung oder Ablehnung eines medienkritischen Statements. Vielmehr kommt es darauf an, ein differenziertes Denken anzuregen. Ein solches Denken darf sich nicht in der Zustimmung einer extremen, einseitigen oder einer normativ festgelegten Sichtweise erschöpfen, sondern muss die Relativität allen Denkens erkennen und zwischen verschiedenen Standpunkten abwägen. Eine so definierte Medienbildung konnte mit dem verwendeten Fragebogen nicht untersucht werden. Die Äußerungen in den qualitativ ausgewerteten Gruppendiskussionen weisen etwa darauf hin, dass die Bezugspunkte der medienbezogenen Einstellungen der Schüler/innen sehr unterschiedlich sind (z. B. wurde Realität oft in Bezug auf fiktionale Formate reflektiert). Diese Bezugspunkte bilden den Hintergrund für die Artikulation von Medienkritik. Während Jugendliche in Bezug auf fiktionale Formate durchaus kritisch die Realitätsdarstellung einschätzen, gelingt ihnen dies in Bezug auf journalistische Formate nicht immer. Denn einige dieser Formate, wie z. B. die Nachrichten, werden positiv bewertet, als seriös, vertrauens- und glaubwürdig eingestuft (vgl. mpfs 2005, Hajok 2004).

## **b) Medienethische Aspekte**

Eine veränderte Haltung in Bezug auf medienethische Aspekte wurde gleichsam durch den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu bestimmten Aussagen erfasst. Diese Aussagen waren:

Aussage 1: Auch wenn eine Person nicht wusste, dass sie gefilmt wurde, darf das im Fernsehen gezeigt werden.

Aussage 2: Was die Gefühle der Zuschauer verletzen könnte, soll nicht gezeigt werden.

Aussage 3: Das Fernsehen soll auf die Regeln und Gebote der unterschiedlichen Religionen Rücksicht nehmen und darf diese nicht verletzen.

Aussage 4: Eine Firma ist an einem Umweltskandal verwickelt und möchte verhindern, dass darüber im Fernsehen berichtet wird. Der Fernsehsender darf sich sein Entgegenkommen bezahlen lassen.

Aussage 5: Wenn etwas Schreckliches geschehen ist, dann soll auch alles genauso im Fernsehen gezeigt werden.

Aussage 6: Personen dürfen in jeder Situation gefilmt und gezeigt werden, z. B. auch, wenn sie von einer schweren Krankheit gezeichnet sind.

(Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 26)

Alle Aussagen wurden im Unterricht thematisiert und mit den Schüler/innen diskutiert. Je nach Thema des Unterrichts oder je nach den von den Schülern eingebrachten, medialen Erfahrungen wurden einige vermutlich intensiver aufgearbeitet als andere, z. B. beim Thema „Aids“ die Aussage 6, im Zusammenhang mit der Tsunami-Katastrophe in Thailand und Sri Lanka die Aussage 5.

Auch in Bezug auf medienethische Aspekte lassen sich an den quantitativen Ergebnissen des Fragebogens nach dem Projekt veränderte Sichtweisen der Schüler/innen deutlich ablesen (siehe Abbildung 42). So fanden sich beispielsweise signifikante Ergebnisse bei den Aussagen: „Auch wenn eine Person nicht wusste, dass sie gefilmt wurde, darf das im Fernsehen gezeigt werden“ sowie „Wenn etwas Schreckliches geschehen ist, dann soll auch alles genau so im Fernsehen gezeigt werden“. Aber auch Statements wie „Was die Gefühle verletzen könnte, soll nicht gezeigt werden“ und „Personen dürfen in jeder Situation gefilmt und gezeigt werden ...“ betrachteten die Schüler/innen nach dem Projekt mit anderen Augen (vgl. Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 26 ff., 2007: 95 ff.).

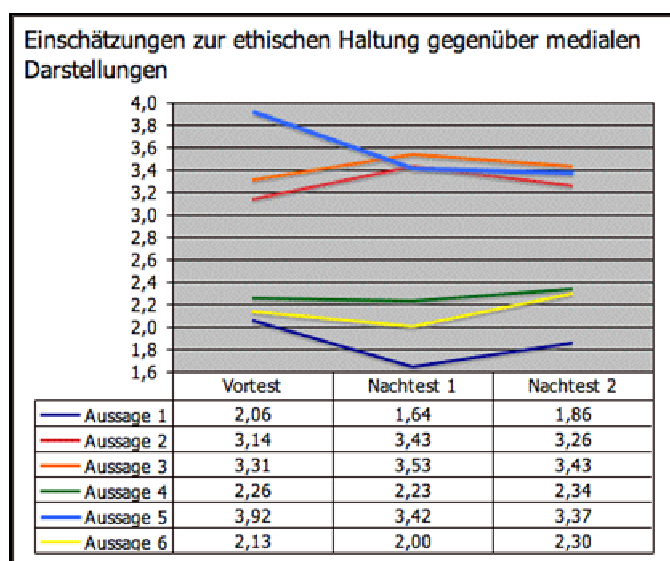


Abbildung 42: Die Ergebnisse zur medienethischen Haltung; Mittelwerte, Skalierung 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“ (Lukesch/Bachmaier/Zügner 2005: 27).

Die Perspektive der Schüler/innen bezüglich bestimmter medienethischer und medienkritischer Fragestellungen differenzierte sich vermutlich durch das Projekt weiter aus. Gerade die Frage „Was soll im Fernsehen gezeigt werden und was nicht?“ wurde im Unterricht intensiv diskutiert. Die Diskussionen fanden meist vor dem Hintergrund konkreter Beispiele des medienethischen Handelns statt. So thematisierten die Schüler/innen in allen Klassen beispielsweise immer wieder den Boulevardjournalismus und diskutierten dieses Thema intensiv. Die Schüler/innen stellten sich dabei auf die Seite der Stars und prominenten Persönlichkeiten, die ihrer Ansicht nach unter den Medien leiden müssten. Die Schüler/innen zeigten hier eine ausgeprägt kritische Haltung, verurteilten den „Klatschjournalismus“ und den Voyeurismus der Medien. Sie argumentierten dabei von einer empathischen Position aus, mit der Perspektive auf die „Medienopfer“ und mit Parteinahme gegen die „bösen“ Journalisten (siehe Ergebnisse 6.1).

Neben dem Thema „Boulevardjournalismus“, das von vornherein in den Medienerfahrungen der Jugendlichen präsent war, wurden medienethische Reflexionen in den Unterrichtseinheiten anhand konkreter Materialien angestoßen (beispielsweise durch „reißerische“ Zeitungsartikel oder journalistische TV-Formate). Insbesondere in Bezug auf die Zeitungsartikel wurde die Frage nach „dem Recht auf das eigene Bild“ problematisiert. Diese Artikel wiesen teils Fotos von befragten Personen auf, was die Schüler/innen stets negativ beurteilten. Ihre Haltung war sehr kritisch, wenn es darum ging, ein Bild im Zusammenhang eines Artikels – beispielsweise zum Thema „Aids – zu veröffentlichen. Sie vermuteten diesbezüglich negative Folgen für das soziale Image der dargestellten Person.

Diese Beispiele zeigen deutlich, dass die Schüler/innen am konkreten Fall eigene medienbezogene Positionen und Meinungen artikulieren und diskutieren konnten. Ohne diese konkreten „Ankerbeispiele“ sind medienethische und medienkritische Fragestellungen vermutlich zu abstrakt und zu weit von der jugendlichen Erfahrungswelt entfernt, als dass sie die Jugendlichen auf irgendeine Weise berühren würden.

Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass beispielsweise die Aussage 4 des Fragebogens, bei der es um das Aufdecken von Umweltskandalen ging, keinerlei veränderte Bewertung nach dem Projekt erhielt. Im Gegensatz zu „Star-Klatsch & Tratsch“ sind „Umweltskandale, Korruption und Bestechung“ zwar eindeutig als politisch höchst brisante Themen zu erkennen, die aber nicht nahe genug an der jugendlichen Alltagswelt sind und nicht auf vorhandene Erfahrungen der Schüler/innen treffen. Es war bei dieser Thematik nicht möglich, im Unterricht einen Bezug herauszuarbeiten.

Medienethische Themen werden also vermutlich vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher sowie konkreter medienethischer Beispiele und entsprechender Materialien im Unterricht aufgegriffen und diskutiert. Implizit vorhandene Einstellungen und Erfahrungsressourcen der Schüler/innen werden dann eventuell aktiviert und weiter ausdifferenziert. Nicht signifikant veränderte Aussagen im Fragebogen können vermutlich auf fehlende „Ankerbeispiele“ sowie fehlende mediale und erfahrungsbezogene Anknüpfungspunkte zurückzuführen sein.

Auch für diese Ergebnisse kann – wie bei der Realitätseinschätzung – festgestellt werden, dass sich eine veränderte medienethische Haltung nicht immer als kritische Haltung äußert, wie sie charakteristisch für eine Medienbildung wäre. So diskutierten die untersuchten Schüler/innen beispielsweise die Aussage 6 „Personen dürfen in jeder Situation gefilmt und gezeigt werden“ in den Gruppen durchaus sehr kontrovers. Im Sinne einer „konventionellen“ medienkritischen und medienethischen Haltung würde eher die Verneinung der Aussage als „kritisch“ gelten. Vor dem Hintergrund von Themen wie „Aids“ und „Alkohol“ stimmten einige Schüler/innen dieser Aussage jedoch verstärkt zu, indem sie auf die Möglichkeit einer abschreckenden Wirkung oder auf das Erwecken von Anteilnahme bei den Zuschauern hinwiesen.

Eine Medienbildung bzw. eine kritische und medienethische Haltung kann insgesamt also nur schwer anhand vorab normativ festgelegter Definitionen erfasst werden, da auf diese Weise die Bezugspunkte der Medienbildung und die Argumentationen, die mit einer Position verbunden sind, nicht mit abgebildet werden können.

Die Ergebnisse zeigen gleichfalls, dass viele der veränderten Sichtweisen nur kurz nach dem Projekt auftraten und sich nicht als nachhaltig erwiesen. Das Projekt hatte vermutlich

nur einen Anstoß zur Reflexion gegeben, der bis vier Wochen nach dem Projekt nicht mehr anhielt. Die Relevanz einer kontinuierlichen Medienbildung in der Schule wird hier besonders deutlich.

### **6.2.6 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen auf, wie die Schüler/innen ihre Medienkompetenzen im Unterricht einsetzten, um sich kritisch mit journalistischen Texten auseinanderzusetzen, und wie sich auf diese Weise medienbezogene und politische Bildungsprozesse entwickelten. Die Ergebnisse weisen über eine Performanz von rein medienspezifischen Kompetenzen hinaus und machen Momente einer politischen Medienbildung als reflexive Auseinandersetzung mit der medialen Vermittlung von Welt und Selbst deutlich. Aufgrund der Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen kann hier der Fokus insbesondere auch auf eine politische Bildung, im Sinne von Prozessen der Positionierung und Meinungsbildung gerichtet werden.

Die Schüler/innen suchten in den im Unterricht behandelten Medientexten nach Berührungspunkten mit der eigenen Lebenswelt, sozusagen nach „Lebensweltspuren“. Bezüge zur eigenen, unmittelbaren Lebenswelt regten anscheinend zu reflexiven Auseinandersetzungen an. Diese Auseinandersetzungen wurden im sozial-kommunikativen Austausch sichtbar und können hinsichtlich ihrer Bezugsrahmen in folgende Kategorien differenziert werden:

- Der Ver- und Abgleich medial vermittelter Wirklichkeit mit der eigenen, unmittelbaren Lebenswelt
  - Der Vergleich von Aussagen des Medientextes mit eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen
  - Der Vergleich der Gestaltung der Medientexte mit anderen medialen Erfahrungen und einem Vorwissen über Medien
- Der Vergleich medial vermittelter Wirklichkeit mit Anforderungen von Seiten der Gesellschaft

Eine Medienbildung kann infolgedessen hier als reflexiv-kritische, kommunikative Auseinandersetzung mit medial vermittelten Inhalten vor dem Hintergrund der – mit den Begriffen von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969/2004) ausgedrückt – „subjek-

tiven“ und „objektiven Wirklichkeit“ (gesellschaftlichen Vorgaben)<sup>125</sup> beschrieben werden. Die im Unterricht auftauchenden Momente dieser Auseinandersetzung werden im Folgenden zusammengefasst und eingeordnet.

### **Weltwissen der Schüler/innen als Grundlage einer Medienbildung**

In den Diskussionen der Unterrichtsphasen mit medienethischen Inhalten wurde von den Schülern und Schülerinnen vorhandenes Weltwissen eingebracht, intensiv diskutiert und teils kritisch hinterfragt. Aktuelle Ereignisse und Medienbilder, wie der Tod des Papstes oder die Überschwemmung in New Orleans (USA), hatten bei den Jugendlichen vermutlich bereits während oder nach der Rezeption Reflexionsprozesse ausgelöst, und nun wurden im Unterricht die Jugendlichen zum Austausch von Erfahrungen und Meinungen mit den Mitschülern und Mitschülerinnen angeregt.

Neben einem reinen Faktenwissen über Ereignisse in der Welt eignet man sich über Medien möglicherweise gleichzeitig die Bewertung und die Einschätzung dieser Ereignisse im gesamtgesellschaftlichen und/oder globalen Zusammenhang an. Dieses konnten nun die Jugendlichen im Unterricht wiedergeben.

Diese von den Schülern eingebrachten „Welt-Themen“ zeigen, wie wichtig es ist, die Offenheit und Flexibilität des medienpädagogischen Unterrichts für subjektive Themen zu wahren. Gleichzeitig wiesen viele der von den Jugendlichen eingebrachten subjektiven Themen auf einen eindeutigen politischen Charakter hin: Jugendliche beschäftigen sich durchaus mit aktuellen, politischen Themen, wenn sie darin eine subjektive Relevanz erkennen oder wenn diese mit persönlichen Schicksalen verbunden erzählt werden. Jugendliche würden diese Themen nur selbst nie als „politisch“ bezeichnen.

Ein Vorwissen über die Unterrichtsthemen in den Projekten wie „Aids“, „Gewalt“ oder „Reality-TV“ war gleichfalls vorhanden, abhängig vom Thema aber in unterschiedlichem Maße und aus unterschiedlichen Bezugsquellen. Themen wie „Aids“ oder „Gewalt“ werden in unserer Gesellschaft als relevant für das soziale Miteinander erachtet und daher häufig im

---

<sup>125</sup> Begriffsklärung für diese Arbeit: Die eigene Lebenswelt wird als die „subjektive Wirklichkeit“, als subjektiv wahrgenommene Welt eines Menschen, bezeichnet. Unter der „objektiven Wirklichkeit“ wird dagegen die dem Menschen vorgegebene und über symbolische Objektivationen vermittelte Gesellschaftsordnung verstanden (im Sinne von Berger/Luckmann 2004). Diese Trennung und Begriffsklärung dient erkenntnistheoretischen Zwecken. Dabei wird berücksichtigt, dass gesellschaftliche Vorgaben in die subjektive Wirklichkeit eingehen, wie auch die subjektive Wirklichkeit die Gesellschaft verändern kann (siehe Kap. 3.2.1). Im Kontext der Ergebnisse werden alle kritischen Auseinandersetzungen über die „Objektivität“ von Wirklichkeit, wie sie in der Kommunikationswissenschaft diskutiert werden, außer Acht gelassen.

Unterricht behandelt. Über Themen wie „Reality-TV“ wird Vorwissen dagegen vermutlich vor allem aus eigenen Medienerfahrungen erworben.

Das Vorwissen der Schüler/innen bezog sich vor allem auf negative Aspekte und auf die Notwendigkeit einer Abschreckung und Aufklärung. Offensichtlich nahmen die Schüler/innen bei diesen Themen aufgrund des aktuellen, schulischen Kontextes im Projekt vorrangig eine gesamtgesellschaftliche Perspektive ein, die das Gemeinwohl im Blick hatte und die Themen von einer moralischen Position aus beurteilte.

Der mediale Ursprung des Themenwissens und des Wissens über gesellschaftliche Diskurse war den Jugendlichen meist nicht bewusst. Die Schüler/innen berichteten zwar von medialen Erfahrungen mit Sendungen, in denen diese Themen behandelt worden waren. Dass daraus Wissen angeeignet worden war, hatten die Jugendlichen jedoch nicht vorrangig im Blick. Aufgrund der Verwobenheit medialer und nicht-medialer Phänomene ist dies in den meisten Fällen auch nicht möglich, insbesondere dann nicht, wenn es sich um Themen globaler Reichweite und von gesamtgesellschaftlicher Relevanz handelt (vgl. auch Pietraß 2006).

Im Rahmen einer Medienbildung darf also nicht nur dem medientechnischen und medien-gestalterischen Wissen eine Relevanz zukommen, sondern auch einer thematischen Auseinandersetzung mit medial vermittelter Wirklichkeit. Anscheinend ist bei den Schülern und Schülerinnen ein umfangreiches Vorwissen über bestimmte Themen vorhanden, so gilt es, dieses den Jugendlichen bewusst zu machen, vor allem im Hinblick auf die medialen Quellen. Kritisch hinterfragt werden sollte auch eine gesellschaftskonforme Haltung der Schüler/innen. Es gilt, die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen stärker zu berücksichtigen, diese mit gesellschaftlichen Sichtweisen zu vergleichen und den makrostrukturellen Bezug jeder lebensweltlichen Erfahrung deutlicher herauszuarbeiten (vgl. auch Buckingham 2000). Die nächsten Punkte zeigen, wie dies im Projekt gelang, und wo Probleme auftauchten.

## **Der Vergleich journalistischer Texte mit der eigenen Lebenswelt**

### *Diskrepanzen zwischen medial vermittelter Wirklichkeit und der eigenen Lebenswelt*

Im Unterricht wurden Medientexte zu Themen eingesetzt, die gleichzeitig als jugend- und als gesellschaftsrelevant eingestuft werden können. Auf diese Weise wurde eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen, unmittelbaren Lebenswelt und der Gesellschaft ange-regt.



Im Rahmen einer Medienbildung wurden die „Lesefähigkeiten“, also Prozesse der Bedeutungskonstitution, untersucht. Die Fähigkeiten, einen medialen Text mit Bezug zur eigenen Lebenswelt zu reflektieren und zu bewerten, definierte beispielsweise auch die PISA-Studie<sup>126</sup> sowie Vertreter/innen einer Media Literacy als wichtige Bestandteile einer „Lesekompetenz“ (vgl. auch Artelt u. a. 2001, Buckingham 2003). Theoretischer Hintergrund ist die Vorstellung, dass das „Lesen“ einen aktiven Prozess der Konstruktion und Interpretation darstellt (vgl. auch Hall 1980, 1999a, Krotz 2000).

Interessant ist ein Vergleich der Erkenntnisse dieser Untersuchung mit den PISA-Ergebnissen aus Kap. 3.4.3. In dieser Studie wurden die Fähigkeiten von Jugendlichen untersucht, zwischen den Infos eines Textes<sup>127</sup> und dem Alltag einen Bezug herzustellen. Dies gelang, nach der Pisa-Studie vor allem schwachen Lesern (u. a. Hauptschülern, Jugendlichen mit Migrationshintergrund) häufig nicht (vgl. Artelt u. a. 2001: 89). Im Unterrichtsprojekt, in welchem audiovisuelle Texte und Zeitungstexte mit stark visuellen Anteilen eingesetzt wurden, war diese Fähigkeit jedoch bei einem Großteil der Schüler/innen zu beobachten. Hier kann die Annahme untermauert werden, dass Jugendliche einer niedrigeren Bildungszugehörigkeit das „Lesen“ von audiovisuellen oder visuell geprägten Texten leichter fällt, als das „Lesen“ von schriftsprachlichen Texten.<sup>128</sup>

Im Unterrichtsprojekt spielte vor allem die kommunikative Erarbeitung eine große Rolle, innerhalb derer die Schüler/innen versuchten, die Inhalte medialer Texte mit der eigenen Lebenssituation und mit der sozialen Gruppe in Zusammenhang zu bringen. Es fanden sich im Unterricht ähnliche Prozesse einer kommunikativen Aneignung die auch in Alltagssituationen auftauchen und bereits in Kap. 4.2.2 beschrieben wurden (vgl. auch Klemm 2001a: 88 ff.). Vor allem kommunikative Prozesse des Übertragens und Bewertens nahmen im Projekt einen großen Raum ein und zwar in zweierlei Hinsicht: Die journalistischen Texte, die ein bestimmtes Wirklichkeitsbild vermittelten, wurden von den Schülern und Schülerinnen einerseits auf Deckungsmöglichkeiten mit der eigenen, unmittelbaren Lebenswelt und andererseits nach den Anforderungen der Gesellschaft abgesucht und bewertet. Auch Aspekte der medialen Gestaltung spielten hier eine Rolle.

---

<sup>126</sup> Die in der PISA-Studie definierte „Lesekompetenz“ arbeitet mit einem erweiterten Textbegriff und bezieht auch visuelle Aspekte, jedoch keine audiovisuellen Texte mit ein (vgl. Artelt u. a. 2001). Eine Übertragung der ausdifferenzierten Fähigkeiten auf andere mediale Textarten erscheint theoretisch sinnvoll und wird etwa im Rahmen von Media Literacy-Konzepten praktiziert (vgl. Buckingham 2003).

<sup>127</sup> Gemeint sind hier schriftliche Texte mit nicht-kontinuierlichen Elementen, wie Tabellen, Diagrammen etc.

<sup>128</sup> Die Ergebnisse dieser Untersuchung können jedoch keine repräsentativen Aussagen für die Gruppe der Schüler/innen einer niedrigen Bildungszugehörigkeit machen, da keine Vergleichsmöglichkeiten zu Schüler/innen einer hohen Bildungszugehörigkeit gegeben waren.

Eine reflexiv-kritische Haltung zu journalistischen Texten konnte von den Schülern und Schülerinnen im Projekt vor allem dann eingenommen werden, wenn das Ergebnis des Vergleichs zwischen der eigenen Lebenswelt und der medial vermittelten Wirklichkeit „negativ“ ausfiel. Diese Annahme kann durch eine weitere Studie zur kommunikativen Aneignung unterstützt werden: Angela Leister (vgl. 2001: 291 ff.) fand heraus, dass im alltäglichen Umgang mit einer medialen Wirklichkeit Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen als Mittel zur interaktiven Wirklichkeitskonstruktion genutzt werden. In Bezug auf mediale Texte bedeutet das, dass der Rezipient entweder nach Bezugspunkten zur eigenen Lebenswelt sucht, die eine Identifikation mit dem medialen Inhalt ermöglichen, oder dass der Rezipient erkennt, dass zwischen Medienwirklichkeit und eigener Wirklichkeit eine Differenz vorliegt, die zur Abgrenzung vom Medientext führt. Im Projekt fielen Grenzsetzungen in diesem Sinn auf, wenn die mediale Konstruiertheit des Textes aufgrund der Diskrepanz zur eigenen Lebenswelt bewusst wurde (z. B. dass bestimmte Waffen nicht in einem Schulrucksack hineinpassen können) oder wenn bestimmte Erwartungen an einen Text gestellt wurden, die sich nicht erfüllten (z. B. die Vorstellung, dass das Thema „Alkohol“ ernsthaft vermittelt werden sollte).

Vor allem anhand von „Fehlern im Detail“ entdeckten die Schüler/innen im Unterrichtsprojekt Differenzen zwischen der medial vermittelten und der eigenen Wirklichkeit. Ihr lebensweltliches Wissen ermöglichte so medienkritische Argumentationen, die den Fokus teilweise auch auf die Gestaltung legten. So konnten beispielsweise die Aussagen jugendlicher Interviewteilnehmer in einer Umfrage mit den eigenen Antworten oder mit dem Wissen darüber was Jugendlichen generell antworten würden verglichen und so die Authentizität der Darstellung beurteilt werden. Die medialen Inszenierungen eines Phänomens, das den Schülern und Schülerinnen aus ihrer Lebenswelterfahrung bekannt war, konnten auf die Richtigkeit hin überprüft werden, indem Wissen daraus aktiviert wurde. Häufig konnten die Schüler/innen sofort eine Nicht-Übereinstimmung äußern. Die Schüler/innen nahmen also wahr, dass medial vermittelte Wirklichkeiten nicht mit subjektiven Wirklichkeiten übereinstimmen, dass es zu Fehlern im Detail und dass es zu Übertreibungen und Verzerrungen kommen kann.

Das Lebensweltwissen ist für eine Medienbildung also eine wichtige Grundlage, die nicht unterschätzt werden sollte. Erst ein Basiswissen über die Wirklichkeit ermöglicht eine Kritik an der Inszenierung dieser Wirklichkeit. Das in der Lebenswelt mit Personen und Gegenständen erworbene, persönliche Wissen bildet die ständig veränder- und erweiterbare Basis einer Medienbildung. Auf dieser Grundlage entwickeln sich Medienkritik und Medienethik sowie weitere Wissensgrundlagen aus. Medienpädagogische Konzepte müssen

also die vorhandenen Wissensressourcen sowie die Medien- und Themenvorlieben der Jugendlichen berücksichtigen und für ihren Unterricht nutzen, um einen Zugang zu Bildungsprozessen zu öffnen. Die Ergebnisse im Projekt zeigen, dass sich jugendaffine Formate bzw. Medientexte, die über jugendliche Lebenswelten und Themen berichten, für eine kritische Reflexion besonders eignen. Die Jugendlichen können nur dann die Rolle von „Experten“ und „Medienkritikerinnen“ übernehmen, wenn sie einen Wissens- und Erfahrungshintergrund vorweisen können, der einen kritischen Vergleich möglich macht.

Im Unterricht blieb es allerdings häufig beim Bezug auf persönliche Erfahrungen und auf eigenes Wissen. Eine Verallgemeinerung der kritischen Reflexionen, das heißt eine Anwendung auf andere Bereiche war häufig nicht möglich. Bei Themen, die der jugendlichen Lebenswelt fern waren (z. B. Nachrichten) war eine Medienkritik generell schwieriger. Hier fehlen möglicherweise die Lebenserfahrung und ein notwendiger Überblick über verschiedene mediale Inszenierungsstrategien. Verfügen die Schüler/innen selbst nicht über einen Wissens- und Erfahrungshintergrund, so ist die Lehrkraft gefragt: Sie kann eine Relativierung der Medientexte durch die Vermittlung von Wissen sowohl zum Thema als auch zu medialen Inszenierungen anregen, so auch Pietraß (2006).

#### *Medienethik und Persönlichkeitsbildung durch Prozesse der Identifikation*

Eine Medienbildung zeigte sich im Projekt vorrangig nicht als kritische Auseinandersetzung mit medialer Gestaltung, sondern mit den im Text vermittelten Inhalten. Die Schüler/innen reflektierten und diskutierten vor allem die transportierten Aussagen und Themen in den medialen Texten. Eine Bildung wurde im Projekt also vermutlich vor allem durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven angestoßen.

Mediale Texte bieten Identitätsmodelle und Handlungsmuster zur Orientierung an, mit denen sich Heranwachsende auseinandersetzen können. Über Handlungsprozesse sowie über Identifikation und der Distinktion kommt es zu einem Vergleich mit Anderen (in diesem Fall den medialen Figuren) und deren Wirklichkeitskonstruktionen, zu einem Ausprobieren und schließlich auch zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit (vgl. auch Krotz 2004: 35 ff., 2007).

Über Prozesse der Perspektivenübernahmen und der Empathie fühlten die Schüler/innen im Projekt beispielsweise mit jugendlichen, medialen Protagonisten in Umfragen und Szenen und stellten sich vor, was sie an deren Stelle antworten würden oder wie sie selbst handeln würden. Handlungen und Meinungen in den Texten können so mit eigenen Erfahrungen verglichen und auf ihre Authentizität hin überprüft werden. Das „Reiben“ an

anderen Sichtweisen kann zu kritischen Reflexionen der eigenen Haltung führen oder die eigenen Meinungen festigen. Dadurch öffnen sich Räume zur Persönlichkeitsbildung.

Wie die Ergebnisse der Studie von Eva Schatz und Maya Götz (2004: 24) in Kapitel 2.2.2 gleichfalls zeigten, wünschen sich Jugendliche in journalistischen Texten explizit die Präsentation unterschiedlicher Meinungen. Diese Meinungsvielfalt kann die Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben zur Persönlichkeitsbildung unterstützen. Vor allem Medientexte, die inhaltlich und/oder formal nicht die Zustimmung der Schüler/innen erhalten, sind für kritische Auseinandersetzungen besonders geeignet, wie Eva Schatz (2007) hervorhebt. Solche „Reibungspunkte“ führten im Unterrichtsprojekt immer wieder zu intensiven Diskussionen, die Hinweise auf stattfindende Reflexions- und Bildungsprozesse sein können.

Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, der Empathie und der sozialen Interaktion mit medial vermittelten Personen betrifft insbesondere die moralische Dimension einer Medienbildung. Fähigkeiten des sozialen Lernens werden hier gleichfalls tangiert (vgl. auch Buckingham 2000, Himmelmann 2004, Pietraß 2005). Die Schüler/innen wurden im Projektunterricht beispielsweise dazu angeregt, mediale Inszenierungen im Hinblick auf die dargestellten Personen nicht als bloße Inszenierung zu sehen, sondern sie so zu betrachten, als seien die Ereignisse und die betroffenen Menschen real. Den Jugendlichen gelang es offenbar, über diese Perspektivenübernahme und Empathie eine allgemeine moralische Haltung einzunehmen. Es wird also deutlich, dass sozialkognitive und emotionale Prozesse wahrscheinlich eine große Rolle für eine politische Medienbildung spielen.

Allerdings wurden somit auch die Defizite sichtbar: Der Prozess einer Perspektivenübernahme und die thematischen Inhalte erschwerten die Auseinandersetzung mit der medialen Gestaltung der Texte. Die Schüler/innen konzentrierten sich teilweise zu sehr auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, so dass die Konstruiertheit des Textes aus dem Blickfeld geriet. Die Schüler/innen erkannten nicht die Medienmacher/innen und das Mediensystem im Hintergrund. Mangelnde Kenntnisse über die Produktion und Gestaltung von Medientexten und auch fehlende analytische Fähigkeiten können hierbei eine Rolle spielen.

#### *Vorhandene Medienkompetenzen und deren Bedeutung für eine kritische Haltung*

An anderer Stelle bestätigt sich wiederum, wie schon die Ergebnisse unter Punkt 6.1 zeigten, die Bedeutung der vorhandenen Medienkompetenz für einen medienkritischen Zugang. Die Jugendlichen nahmen im Unterricht in der Regel eine spezifische Erwartungshaltung bezüglich der medialen Darstellungsweise eines Themas ein. Sie verknüpften dabei ihr vorhandenes mediales Genrewissen mit Darstellungen desselben oder eines ähnlichen

Themas. Die mediale Inszenierung eines Themas wurde mit den Subjektiven Theorien über die eigene Wirklichkeit und der vermeintlich „richtigen“ medialen Darstellung eines Themas verglichen. Aus dieser Perspektive nahmen die Jugendlichen medienkritische Haltungen ein, wenn die Unterrichtstexte nicht ihren Vorstellungen entsprachen. So sollte beispielsweise, nach Ansicht der Schüler/innen, das Thema „Alkohol“ mit all seinen Gefahren nicht verharmlost und nicht in Form eines Cartoons vermittelt werden.

Auch die gesellschaftliche Sicht auf Themen und der schulische Kontext spielten hier wieder eine maßgebende Rolle. Ein „politisch korrekter“ und „moralischer“ Tenor stellte nach Ansicht der Jugendlichen ein „Muss“ für die meisten der im Unterricht behandelten Medientexte dar. Hier kam auch wieder die Vorliebe der Schüler und Schülerinnen für abschreckende Aussagen zum Tragen. Erfahrungen mit „gefährlichen“ Handlungen und deren medialer Darstellung – wie „Raucherbein“ und „Raucherlunge“ – wurden aktiviert und flossen in die Bewertung des aktuellen Textes ein.

Es gilt auch hier: Medientexte, die formal „einwandfrei und korrekt“ umgesetzt sind, wie teils die Videobausteine zu den Themen „Aids“, „Gewalt“ und „Nachrichten“, regen selten zu kritischen Sichtweisen an. Ungewohntes, Fehlerhaftes und Skurriles fällt dagegen mehr ins Auge und macht medienkritische Sichtweisen für die Schüler/innen leichter artikulierbar.

### **Der Abgleich der journalistischen Texte mit gesellschaftlichen Normen und Werten**

In der Auseinandersetzung mit einem Thema und dessen medialer Inszenierung wurde ein weiterer Aspekt sichtbar: Über die Diskussion journalistischer Texte hinweg erfolgt auch immer eine reflexive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft.

Jugendliche bewegen sich im Rahmen von Sozialisation zwischen den zwei Spannungspolen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit. Werte und Normen werden von der Gesellschaft an die Jugendlichen herangetragen und müssen von ihnen subjektiv angeeignet werden (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Hurrelmann 1998). Friedrich Krotz (2004: 35 ff.) wurde bereits in Kapitel 3.2.3 im Hinblick auf die Entwicklung einer sozialen und einer personalen Identität zitiert. Während die soziale Identität innerhalb des Sozialisationsprozesses eine Charakterisierung des Anderen und eine Orientierung im Rahmen der Kommunikation betrifft (hier kommt es vor allem auf ein Wissen über Werte und Normen sowie über soziale Rollen an), bezeichnet die personale Identität die Individualität und Unverwechselbarkeit des Einzelnen. Beide Momente sind untrennbar miteinander verbunden und unentwirrbar in einen Gesamtprozess eingebettet (vgl. Krotz 2004).

Auch über die Medien als symbolische Objektivation erfolgt die Vermittlung und Aneignung gesellschaftlich vorgegebener Denk- und Handlungsmuster. In der medialen Rezeption eignen sich die Heranwachsenden einen Kern an gemeinsamen Bedeutungen von Medientexten an und ziehen sich daraus Orientierungsmuster für den eigenen Lebensentwurf und für ihr soziales Handeln (vgl. auch Bachmair 1996, 2005, Berger/Luckmann 1969/2004). Eine wichtige Rolle spielt dabei die soziale Kommunikation: Über sie werden die Bedeutungen der medialen Inhalte ausgetauscht und ausgehandelt. Die personale und soziale Persönlichkeit wird präsentiert und weiter entwickelt (vgl. auch Krotz 2003, Mikos 1996, 1999a, 2005c).

Auch im Schulprojekt zeigten sich Momente einer kommunikativen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Es traten Spannungen auf zwischen den eigenen Lebenswelterfahrungen und Meinungen der Jugendlichen und den Vorgaben, die von der Gesellschaft an sie herangetragen werden. Diese Spannungen weisen auf Prozesse einer politischen Medienbildung hin: Jugendliche setzen sich reflexiv mit gesellschaftlich relevanten Themen, deren medialen Inszenierungen und die darüber herrschenden gesellschaftlichen Diskurse auseinander. Sie reflektieren die Erwartungen, die in der aktuellen Unterrichtssituation an sie gesetzt werden, versuchen diese zu erfüllen oder weisen sie zurück. Jugendliche versuchen zwischen eigenen Vorstellungen, Perspektiven, Entwürfen und den Erwartungen der Gesellschaft zu vermitteln und eine subjektive Position zu entwickeln.

Oft setzte sich im Projekt eine als sozial angemessen geltende Position durch, die sich an gültigen Werten und Normen orientierte. Die Jugendlichen betrachteten die Themen vor allem aus einer gesellschaftlich übergeordneten Perspektive. Aids, Gewalt, Alkohol oder auch Reality-TV werden in der Gesellschaft in der Regel kritisch hinsichtlich potenzieller Gefahren und Wirkungen diskutiert. Auch die medienkritischen Argumentationen der Schüler/innen schienen deutlich durch aktuelle öffentliche Diskurse geprägt, beispielsweise wurde ein Sensationsjournalismus kritisch bewertet. Die Argumentationen gesellschaftlicher Diskurse in Bezug auf die Medien im Allgemeinen und auf die Themen im Speziellen eignen sich Jugendliche an und geben sie im Unterricht wieder, obwohl ihre persönliche Realität, die Realität in Peergroups und selbst die Realität in den Familien eine andere ist.

David Buckingham (2003) hat dieses Phänomen gleichfalls in seinen medienpädagogischen Forschungen entdeckt und spricht von der sozialen Funktion einer solchen Medienkritik. Medienkritische Fähigkeiten ermöglichen es Heranwachsenden, sich selbst nach außen als „kritischen Mediennutzer“ und „guter Schüler“ zu präsentieren, und sich damit von Anderen abzugrenzen. Das Vergnügen an einigen medialen Texten kann damit

jedoch in bestimmten sozialen Situationen nur mehr schwer offen geäußert werden (vgl. Buckingham 2003: 107-110).

Wichtig wäre, dass Medienpädagogen diese impliziten Spannungen zwischen subjektiver und objektiver, auch medial vermittelter Wirklichkeit, stärker forcieren und im Unterricht aufgreifen. Denn gerade dort finden sich Bildungsmomente. Es gilt den Schülern und Schülerinnen bewusst zu machen, dass journalistische Texte als gesellschaftliche Deutungen im Rahmen der Sozialisation eine wichtige Rolle spielen. Gleichzeitig müssen die Schüler/innen erkennen, dass journalistische Texte und Deutungen nicht die eigene kritische Auseinandersetzung ersetzen dürfen. Die Artikulation der persönlichen Sichtweisen, auch wenn diese vom Klassenkonsens abweichen, muss von der Lehrkraft unterstützt und nicht abgewehrt werden. Dazu ist notwendig, dass die Lehrkraft im Vorfeld selbstkritisch reflektiert, welche Normen und Werte den eigenen Unterricht leiten, und wie es gelingen kann, alternative Haltungen zu tolerieren und zu fördern.

Hier soll noch ein kurzer Hinweis angefügt werden, der für die Darstellung der Ergebnisse insgesamt relevant ist: Medienbildung kann nicht als reine Auseinandersetzung mit einem einzelnen der im Ergebnisteil beschriebenen Aspekte – wie die Lebenswelt, die Medien oder die Gesellschaft – betrachtet werden, sondern als ein systemischer Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Faktoren der sozialen und materialen Lebenswelt. Zieht man eine Unterrichtssituation oder eine längere Diskussion aus dem Datenmaterial exemplarisch heraus, so geschieht dies lediglich, um einzelne Phänomene zu erkenntnistheoretischen Zwecken isoliert zu betrachten.

### 6.3 Der Entwurf eines eigenen journalistischen Textes

#### *Unterricht und Ziele einer Medienbildung und Medienkompetenz*

Neben Unterrichtssequenzen der Auseinandersetzung mit Fachbegriffen und Infos sowie der Analyse medialer Texte (siehe Kapitel 6.1 und 6.2) beinhaltete das Projekt „Die Realität der Medien“ Phasen der Gruppenarbeit. In diesen Phasen konzipierten die Schüler/innen einen eigenen Medientext zum jeweiligen Schwerpunktthema. Die Umsetzung der Gruppenaufgabe erfolgte in zwei Schritten:

- Anhand eines Zeitungsartikels und eines audiovisuellen Beitrags (Videobausteine der DVD) wurden das Thema und unterschiedlichen medialen Inszenierungsmöglichkeiten reflektiert und diskutiert. Danach überlegten sich die Schüler/innen ein Konzept für einen thematischen Beitrag bzw. eine Sendung und notierten dieses Konzept in Stichpunkten auf ein Plakat. Den Schülern und Schülerinnen standen für die Erarbeitung des Themas Recherchematerialien sowie Infos über journalistische Darstellungsformen frei zur Verfügung.
- Im Unterricht wurden Gestaltungswissen zu Bildausschnitt und Schnitt besprochen. Dann entwarf die Gruppe zu einer relevanten Szene bzw. zu einem Aspekt ihres ersten Konzepts ein Storyboard. Dazu erhielten die Jugendlichen Storyboard-Vorlagen, in denen Szenen, mediengestalterische Details zu den Inhalten und eine Gesamtaussage schriftlich festgehalten werden konnten.

Die Gruppenarbeiten dienten vor allem dem handlungsorientierten, kreativen und politischen Aspekt einer Medienbildung. Neben der Rezeption und Diskussion einer medial vermittelten Wirklichkeit in journalistischen Texten, stand nun die aktive Gestaltung der Wirklichkeit durch eigene Ideen, Meinungen und Konzepte im Mittelpunkt. Diese Konzepte wurden fiktiv im Hinblick auf eine größere Öffentlichkeit entworfen. Das „Lesen“ journalistischer Texte wurde also nun durch das „Schreiben“ – das Produzieren und Schaffen – eigener Texte erweitert (vgl. auch Buckingham 2003).

Die Aufgaben, die die Schüler/innen leisten mussten, fanden in der Gruppe als gemeinschaftliche Arbeit statt. Das heißt, sie mussten sich nicht nur mit ihren eigenen Ideen, Meinungen und Vorstellungen auseinandersetzen, sondern diese auch in die Gruppe einbringen, dort argumentativ vertreten und mit den Mitschülern und Mitschülerinnen diskutieren.

Diese Prozesse beinhalten Aspekte zur Förderung eines sozialen Lernens bzw. eines „Demokratie-Lernens“ (vgl. auch Crick 1998, Kerr 2003, Reinhardt 2004). Gemäß dem Konzept von Manuela Pietraß zur Medienbildung sind in diesen Phasen sämtliche Dimensi-



onen, von der ästhetischen, über die kognitive bis hin zur moralischen Dimension, angesprochen. Die Schüler/innen mussten in ihren Entwürfen sämtliche Fragen, die mit der medialen Vermittlung eines Themas verbunden sind, bedenken, wie dies auch ein Journalist tut (vgl. Pietraß 2006).

### **6.3.1 Die Auswahl und Aufarbeitung von Inhalten, Themen und Botschaften**

In Kleingruppen setzten sich die Schüler/innen mit einem bestimmten Projektthema und dessen inhaltlichen Aspekten auseinander. Wie Journalisten, mussten sie aus vorliegenden Infos (Recherchematerialien, Videobausteine etc.), aus eigenen Erfahrungen und dem schon vorhandenen Wissen relevante Inhalte auswählen und diese für den eigenen Entwurf aufarbeiten. Die Jugendlichen gingen an die Aufgabenstellung unterschiedlich heran: Einige beschäftigten sich zunächst vorrangig mit dem Thema und diskutierten es intensiv. Sie vernachlässigten dabei dann teils die Ideen für eine mediale Umsetzung. Andere Schüler/innen wählten dagegen als Ausgangspunkt für ihr Konzept zunächst die Form. Sie entschieden sich als erstes etwa für bestimmte journalistische Darstellungsformen und „füllten“ diese anschließend mit Inhalten.

Der erste Punkt geht nun der Frage nach: „Woher bezogen die Jugendlichen die Inhalte, die sie in ihren medialen Entwürfen verwendeten? Und wie brachten sie diese in die Gruppe ein?“

#### **a) Lebenswelterfahrungen und Lebensweltwissen als Recherchequelle**

Im Alltag werden Erfahrungen gesammelt und als Wissen angeeignet. Jugendliche wirken durch ihr Handeln auf ihr unmittelbares Umfeld ein, gleichzeitig konfrontiert das soziale Umfeld Heranwachsende mit bestimmten Themen, die innerhalb einer Gruppe oder in der Gesellschaft von Relevanz sind wie z. B. spezifische Entwicklungsaufgaben (vgl. auch Hurrelmann 1998). In den Fernsehideen und Gruppengesprächen der Schüler/innen spiegelten sich die im Alltag gesammelten Erfahrungen und die subjektiv relevanten Themen wieder. Das mediale Konzept gab Einblicke in die unmittelbare Lebenswelt der Jugendlichen. Hauptdarsteller/innen, Drehorte, Ereignisse und Inhalte entsprangen den lebensweltlichen Erfahrungen und einem Wissen darüber, wie diese Lebenswelt im Allgemeinen beschaffen ist. In den Entwürfen der Schüler/innen fanden sich jugendliche Protagonisten, die ihnen bekannt waren, sowie Geschichten, die sie selbst erlebt hatten.

Persönliche Erfahrungen lieferten den Jugendlichen Stoff für Geschichten. Diese wurden von ihnen in die Gruppengespräche eingebracht und dort in Bezug auf das mediale Konzept diskutiert. Vor dem Hintergrund einer solchen, teils sehr persönlichen Auseinandersetzung

„malten“ sich die Schüler/innen dann den journalistischen Beitrag bzw. einzelne Szenen konkret visuell aus. Eine Gruppe wollte etwa zum Thema „Gewalt“ eine friedliche Demonstration zwischen Punks und Nazis darstellen. Einige der Gruppenmitglieder erinnerten sich an dieser Stelle an eine tatsächlich stattgefundene Demo in München, an der sie selbst teilgenommen bzw. von der ihnen Freunde berichtet hatten.

**J1:** Aber das ist noch mal unrealistisch, ne friedliche. <sup>129</sup>

**M1:** Die in München war auch friedlich.

**M2:** Ja.

**M1:** Da wo ich war.

**M2:** Bis auf das bisschen Gemüse, das durch die Luft geflogen ist (...).

**J1:** 'n Kumpel von mir war da dabei, wie die durchgebrochen sind.

**M1:** Ja, okay, ich hab's nicht gesehen.

**J1:** Da hat einer voll 'ne Faust hierhin bekommen. In der U-Bahn.

**M1:** In der U-Bahn ist er durchgebrochen. (Kichert)

**J1:** Nein, sondern der war halt ganz vorne. Da haben die, da haben die sich gegenseitig auf die Schippe genommen.

(8. Klasse, GS)

Die Gruppenarbeit mutete an dieser Stelle fast wie ein persönliches Gespräch an. Ein Mädchen schilderte, dass sie selbst an einer Demo teilgenommen hatte und dass diese weitgehend friedlich abgelaufen wäre. Im Gegensatz dazu erzählte ein Junge, von seinem „Kumpel“, der diese Demo sehr gewalttätig erlebt hatte, wo einer „eine Faust hierhin bekommen“ und sie „sich gegenseitig auf die Schippe genommen“ hätten. Es standen sich also unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen der Schüler/innen gegenüber. Die eigene Position und Erfahrung musste dann mit denen der anderen Gruppenmitglieder abgeglichen werden. Bei entgegen gesetzten Meinungen – also „friedliche“ versus „aggressive Demo“ – musste ein Kompromiss ausgehandelt werden. Im weiteren Verlauf lieferte vor allem die Frage Diskussionsstoff, ob eine friedliche Szene im medialen Konzept überhaupt authentisch erscheinen würde (siehe Abbildung 43).

---

<sup>129</sup> Abkürzungserklärung: M = Mädchen; J = Junge; S = Schüler/in (Geschlecht unbekannt); MP = Medienpädagogin; L = Lehrkraft, HS = reguläre Hauptschulklasse; GS = Gesamtschulklasse mit Möglichkeit des Realschulabschlusses.

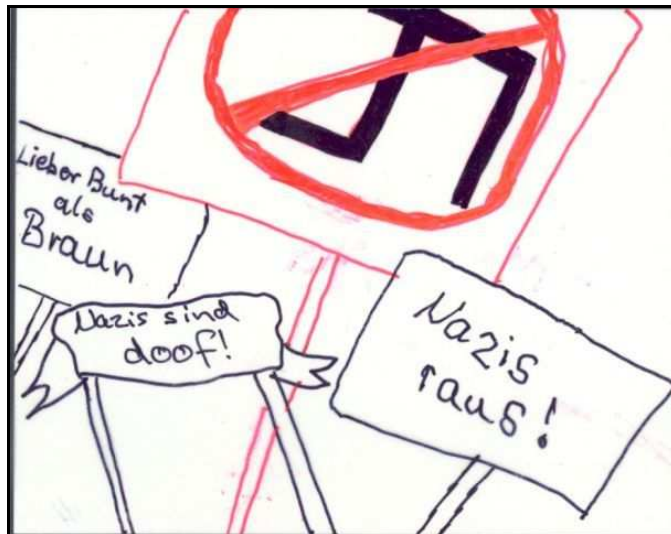
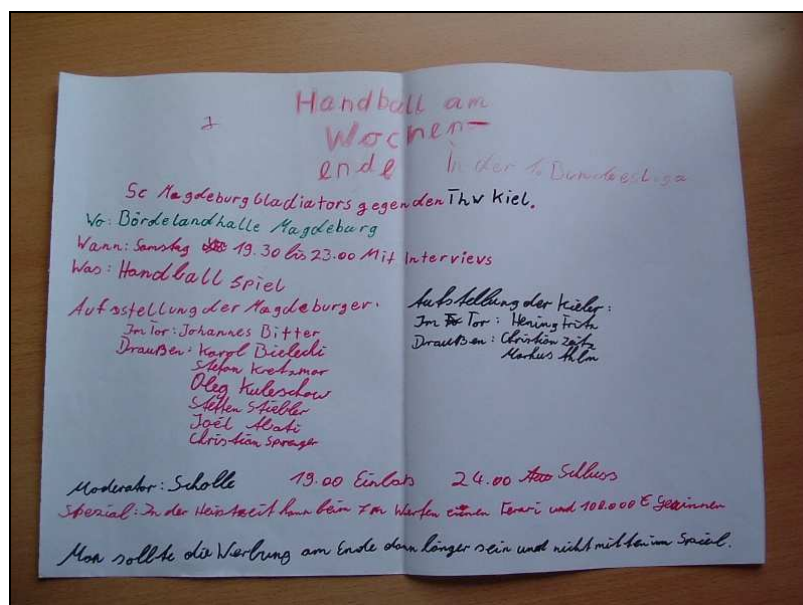


Abbildung 43: Der Ausschnitt des Storyboards der Gruppe

Lebensweltliche Erfahrungen und Wissen wurden also innerhalb der Gruppe ausgetauscht und dienten der Ausarbeitung einer inhaltlich korrekten Darstellung des Themas. Für die medialen Entwürfe spielten aber nicht nur persönlich erlebte Ereignisse, sondern offensichtlich auch der Grad des Wissens über einen Wirklichkeitsbereich eine bedeutende Rolle. Beispielsweise war in einer anderen Gruppe das „Expertenwissen“ über eine regionale Handballmannschaft für die Erarbeitung eines Konzepts hilfreich. Zu sehen ist unten das Plakat einer Gruppe der 7. Jahrgangsstufe, die ein Reality-TV-Format entwickeln sollte (siehe Abbildungen 44 und 45). Die Gruppe entschied sich für die Idee einer Live-Übertragung eines Handballspiels:



### Handball am Wochenende in der 1. Bundesliga

SC Magdeburg Gladiators gegen den Thw Kiel

Wo: Bördelandhalle Magdeburg

Wann: Samstag 19:30 bis 23:00 Uhr, mit Interviews

Was: Handballspiel

Aufstellung der Magdeburger: im Tor: Johannes Bitter; Draußen: Korol Bielechi, Stefan Kretzmor, Oleg Kuleschow, Steffen Stiebler, Joel Abati, Christian Sprenger

Aufstellung der Kieler: im Tor: Henning Fritz, Draußen: Christian Zeitz, Markus Ahlm

Moderator: Scholle

19:00 Uhr Einlass 24:00 Uhr Schluss

Spezial: in der Halbzeit kann beim 7m Werfen ein Ferrari und 10.000 Euro gewonnen werden.

Man sollte die Werbung am Ende dann länger machen und nicht mitten im Spiel.

Abbildung 44 und Abbildung 45: Original-Plakat „Handballspiel“ und Transkription (7. Klasse, GS)

Die Schüler/innen stellten einen konkreten Bezug zum eigenen Lebensraum her. Die untersuchten Jugendlichen kamen aus der Magdeburger Gegend und waren Fans der Mannschaft „SC Magdeburg Gladiators“. Das bei den Jugendlichen vorhandene Fachwissen konnte für das mediale Konzept sinnvoll verwertet werden. Das Plakat der Gruppe zeigt beispielsweise detailliertes Wissen über regionale Handballspieler, den Sportmoderator, den regulären Ablauf von Spielübertragungen und Sportsendungen etc. Dies weist auf vorhandene Erfahrungen sowohl mit dem Thema als auch mit medialen Inszenierungen von Sportereignissen hin. Die Gruppe wählte also einen Themenschwerpunkt, zu welchem sie „Expertenwissen“ vorweisen konnte. Dieses Wissen betraf nicht allein das Thema, sondern auch die Möglichkeit der medialen Darstellung.

#### *Die „Infiltration“ des Unterrichtsthemas mit subjektiv relevanten Themen*

Die Unterrichtsthemen wurden durch die Schüler/innen in der Regel stets so aufbereitet, dass individuelle Thematiken darin auftauchten und teils sogar eindeutig in den Vordergrund rückten. Die für die Lebenswelt der Jugendlichen relevanten Themen „infiltrierten“ dann die von der Lehrkraft vorgegebenen Unterrichtsgegenstände und so drückten die Schüler/innen dem medialen Konzept einen „persönlichen Stempel“ auf. Die Gruppen beschäftigten sich in ihren medialen Entwürfen etwa – ohne dass dies vom Unterrichtskonzept her auf diese Weise explizit intendiert gewesen wäre – mit subjektiven Thematiken wie „Sexualität“, „Drogen“, „Freundschaft“, „Mode“, „Musik“, „Stars“.

In Zusammenhang mit Aids tauchten etwa immer wieder die jugendspezifischen Themen „Drogen“ und „Sucht“ auf. Diese Aspekte wurden von den Schülern und Schülerinnen thematisiert, indem sie extreme Ereignisse problematisierten. Zum Beispiel wurde in den Entwürfen der Gruppen immer wieder die Ansteckungsmöglichkeit des HIV-Virus über verschmutzte Heroinspritzen angesprochen. Dies ist verwunderlich, da eigentlich die sexuelle Übertragung der wesentlich häufigere Übertragungsweg der Krankheit Aids ist und dies auch so im Unterricht diskutiert worden war. Die Schüler/innen thematisierten aber sehr häufig Drogen und die Probleme von Sucht und rückten diese Aspekte durch die visuelle Darstellung sowie die explizite Botschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Im folgenden Beispiel wird etwa, neben dem Thema „Aids“, eine Geschichte über Drogenmissbrauch dargestellt (siehe Abbildung 46).

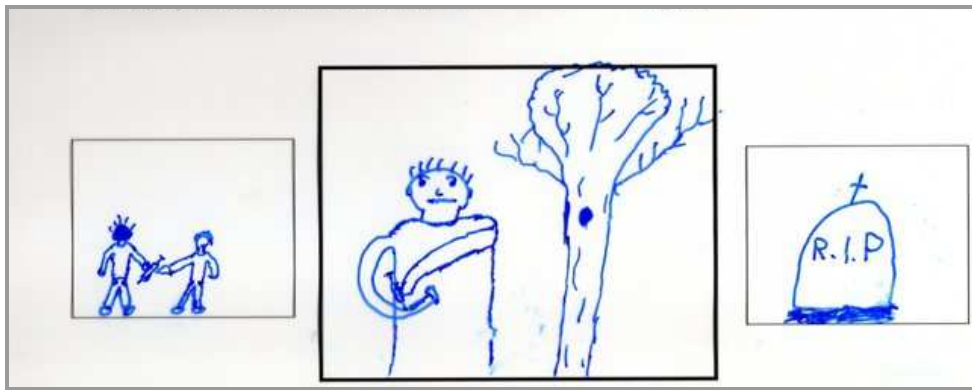


Abbildung 46: Drogen, Sucht und Aids (7. Klasse, HS, Thema: Aids)

**J1:** Also da sind zwei Jungs, der eine Junge gibt dem anderen die Spritze, der andere geht in so eine Art Wald, also spritzt sich das, bekommt dann Aids und dann stirbt er.

**MP: Eure Botschaft?**

**J1:** Also man soll keine Spritzen austauschen.

**J2:** Oder keine Drogen nehmen.

(7. Klasse, HS, Thema: Aids)

Eine andere Mädchengruppe (siehe Abbildung 47) verknüpfte das Thema Aids mit der Thematik Schwangerschaft:



Abbildung 47: Kein Kondom, ungewollte Schwangerschaft, Aids und Tod (7. Klasse, HS, Thema: Aids)

**M:** Ja. Also wir haben halt, ein Mann und eine Frau wollen miteinander schlafen. Der Mann wollte schon ein Kondom, aber die Frau halt nicht, dann haben sie halt ohne. Und dann ein bisschen später, 9 Monate später haben sie halt das Kind bekommen und dann hat der Arzt gesagt, dass sie Aids haben. Ja, und dann 5 Jahre später ist das Kind dann gestorben.

(7. Klasse, HS, Thema: Aids)

Die Mädchengruppe gab sich, wie aus der Aufzeichnung (oben) hervorgeht, nicht mit der Bearbeitung eines einzelnen Aspekts zufrieden. In ihrer Geschichte wurden gleichzeitig die Themen „Verhütung“, der „Umgang mit Kondomen“, „ungewollte Schwangerschaft“ und „Aids“ angeschnitten. Die fiktiven Ereignisse wurden von ihnen anschaulich am Beispiel eines Pärchens vermittelt. Das für Mädchen und junge Frauen durchaus relevante Thema der Schwangerschaft durch ungeschützten Geschlechtsverkehr stellten die Schüler/innen in den Mittelpunkt, visuell im Storyboard hervorgehoben durch die Darstellung der Frau mit ihrem Baby-Bauch.

Weitere zentrale Aspekte jugendlicher Lebenswelten, wie sie in den Gruppen immer wieder in den Mittelpunkt gerückt wurden, waren der „Umgang mit Gleichaltrigen“ oder „persönliche Identitätsentwürfe“. In einer Gruppe war beispielsweise die Clique das Thema und der Titel einer Reality-TV-Sendung. Der Alltag einer Freundesclique wurde hier anhand der Beschreibung von acht unterschiedlichen Charakteren dargestellt (siehe Abbildungen 48 und 49).

**M:** Also, wir haben die Clique genommen, also da sollen 8 Leute, die werden durch ihren Alltag, äh, gefilmt, was da so passiert.

(7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

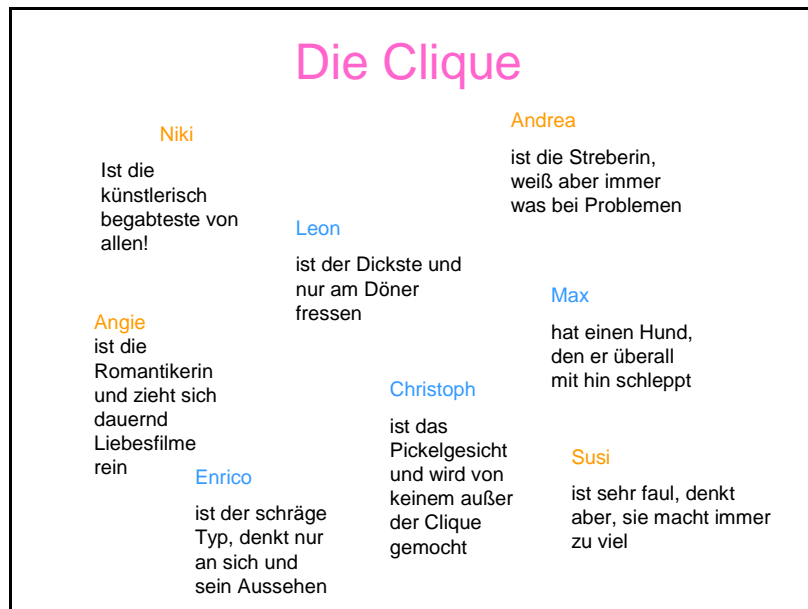
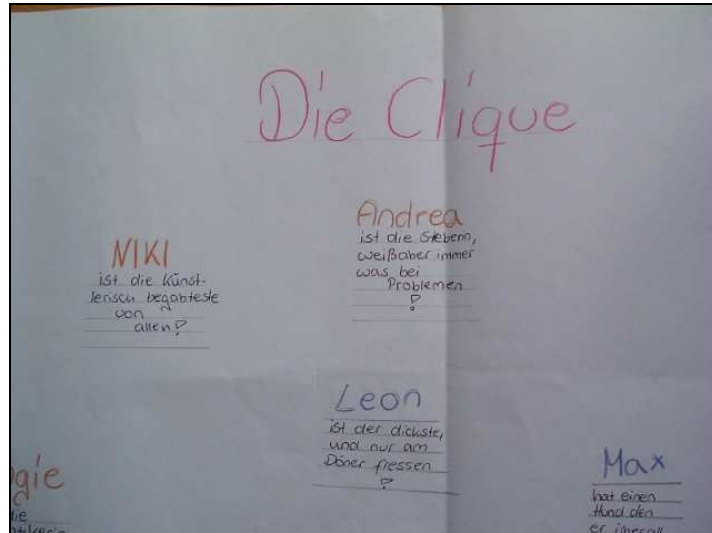


Abbildung 48 und Abbildung 49: Ausschnitt aus dem Original-Plakat "Die Clique" und Transkription (7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

Im Entwurf der Gruppe werden die Probleme, Wünsche, Handlungsmuster und die jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben sichtbar. Dazu gehören z. B. der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit trotz offensichtlicher Schwächen, die Suche nach einer romantischen Beziehung oder die Angst vor einem Außenseitertum. Diese subjektiv relevanten Themen der Schüler/innen spiegeln sich in den unterschiedlichen Identitätswürfen bzw. Charaktere mit ihren unverwechselbaren Eigenschaften und Hobbys wieder. Eventuell dienten persönliche Erfahrungen als Anregung für die einzelnen Typisierungen. Für die mediale Umsetzung der Idee spielte offensichtlich auch eine Orientierung an bekannten Genres wie an dem der Doku-Soap eine Rolle. Die Schüler/innen kannten Sendungen wie DIE AB-

SCHLUSSKLASSE (PRO7), BIG BROTHER (RTL2), oder klassische Soaps wie GUTE ZEITEN SCHLECHTE ZEITEN (RTL), auf die sie in ihrer Idee verwiesen. Formale Gestaltungsmerkmale solcher Sendungen, wie beispielsweise die typische, klischeehafte Inszenierung von Charakteren, finden sich hier wieder.

Schüler/innen arbeiten anhand einer Aufgabe die subjektiven Relevanzen heraus. Dabei werden Thematiken angeschnitten, die für die Lebensphase der Jugendlichen aktuell und interessant sind, wie etwa verschiedene Persönlichkeitsentwürfe. Persönlichkeit entwickelt sich durch Kommunikation mit Anderen. Besondere Möglichkeiten ergeben sich dabei durch die Gruppenarbeit, da jeder Einzelne den Verlaufsprozess mitgestalten kann. Persönlichkeitsentwürfe können in der Kleingruppe artikuliert, Entwicklungsaufgaben bearbeitet und wichtige Themen sozial-kommunikativ ausgehandelt werden. Die subjektive Relevanz eines Themas macht sich dadurch bemerkbar, dass genau diese Themen als Schwerpunkt gewählt wurden. So auch in den Beispielen im Projekt. Das heißt auch, dass eigentlich vom Unterrichtskonzept vorgegebene Themen somit ihre Bedeutungslosigkeit für die Schüler/innen offenbaren.

*Problem: Abschweifen zu Nebenthemen*

Nebenthemen und subjektiv relevante Themen wurden gelegentlich in den Gruppengesprächen so dominant, dass sie die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten, also auch medienspezifische Fragestellungen, völlig überlagerten und die Schüler/innen in private Gespräche abschweiften.

Wie im folgenden Beispiel dokumentiert, diskutierte eine Gruppe das Thema „Gewalt“ und machte sich Gedanken über die mediale Inszenierung einer Demo zwischen Punks und Nazis. Während die Idee Form annahm, schweifte die Gruppenkommunikation plötzlich auf das Thema „Sexualität und Religion“ ab.

**J:** Nimm mal deinen Pratzen da weg.

**M1:** Dein Pratzen, dein Pratzen.

**M2:** Du sollst mich nicht belästigen, du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib.

**M1:** Aufs Maul?

**J:** Es heißt zwar, dass du auch keinen Sex haben darfst vor der Ehe, das ist echt, das hab ich gelernt letztens. Du darfst auch keine Selbstbefriedigung machen. (...) Du darfst auch keine Selbstbefriedigung machen.

**M1:** Haben sie euch das so gesagt?



**J:** Das heißt das sechte Gebot. (Kichern) Ja, und – das haben wir gelernt.

**M1:** Wir nicht.

**J:** Vom Pfarrer, dass man keine ... (Kichern) Und man darf schon, man darf schon Sex haben, äh, man darf schon Sex haben, aber nur in einem bestimmten Raum, das heißt ...

**M1:** In einer Kirche. (Kichert)

**J:** Nein, im Zeitraum in der, wo man die Ehe eingegangen ist.

**M1:** Aha.

**M2:** In der Kirche?

**J:** Nein. (Kichern) Auf'm Altar, vorne ... Stell dir mal vor, ...

**M1:** Alle sitzen in der Kirche.

**J:** Alle sexen in der Kirche, ja.

**M1:** Das ist das sechte Gebot. Ja. (Kichern)

**M1:** Ja ... (Kichernd) Der Lukas und ich haben schon auch Sex gemacht.

**J:** Ja, wir haben während der Stunde Sex gemacht.

**M1:** Also, die Evangelischen sind ja eh nur leichtgläubig, also ...

**J:** Bist du evangelisch?

**M1:** Ja – weil die Evangelen haben ja die Nazis, ähm, die, was? Die Dings verraten.

**J:** Die?

**M1:** Die ...

**J:** Juden.

**M1:** Ja, nein, also die Evangelen haben ja mit den Nazis zusammengearbeitet und das find ich Scheiße!

(8. Klasse, GS)

Mit Beiträgen wie „sextes Gebot“ und „Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib“, diskutierten die Jugendlichen nun – anstatt die Idee für ihr mediales Konzept weiterzuentwickeln – die Frage, ob es von Seiten der katholischen Kirche erlaubt wäre, vor der Heirat Geschlechtsverkehr zu haben oder sich selbst zu befriedigen. Kommentare und Sprachspiele kennzeichneten einen ironischen Zugang, der den Jugendlichen vermutlich die Auseinandersetzung mit einem attraktiven und eventuell auch schambesetzten Thema (Sexualität) in der Gruppe erleichterte.

Ein weiteres, beliebtes Gesprächsthema, vor allem unter männlichen Mitgliedern, war in vielen Gruppen „Fußball“. Teils regte die Auseinandersetzung mit medialen Formaten dazu an, sich über aktuelle Medienerlebnisse, etwa Fußballclubs, zu unterhalten. Die Schüler/innen diskutierten in diesem Fall auch eigene Vorlieben für Mannschaften, aktuelle Ergebnisse oder einzelne Spieler.

**M1:** 60, sag' nichts gegen 60, bitte!

**J:** Ja, wo ist die (...), ne? Scheiß' (...).

**M1:** Nein, trotzdem, ich find' ich war schon immer, äh, ähm, 60 Fan, obwohl ich nicht mal weiß, warum ich 60 se-, Fan, Fan bin. Ich mag's, ich weiß nicht! Blöd, gell? Aber es ist komisch, ich hab', ich hab' 60 Kalender, 60 Schals, ich hab' von (...) 60, 60, 60. Ich schwör'!

**J:** Ja, du bist halt 'n Freak!

**M1:** Ahhhhhhaa.

**J:** Ja, und dazu noch 'n blöder! Wie kann man nur 60 Fan sein? So was, echt, Versager!

**M2:** Die Löwen! (Lachansatz)

**M1:** Ich war ja auch schon immer ein Löwe mit meiner fetten Löwenmähne!

**J:** (Singend) Zweite Liga, mit 60 ist's vorbei!

**M1:** Ach, komm, sei leise! Pscht!

(9. Klasse, GS , Thema: Nachrichten)

Diese Abschweifungen bewegten sich immer noch auf irgendeine Art und Weise im Rahmen des ursprünglichen Themas und hatten auch noch einen Zusammenhang zur Aufgabenstellung. Über Fußball redeten die Jugendlichen etwa dann, wenn sie eine Fußballmeldung oder eine Sportsendung erarbeiteten. Im Fall des Themas „Sexualität und Kirche“ (siehe oben), gelangte die Gruppe über „Umwege“ wieder zu dem ursprünglichen Thema (Nationalsozialismus, Punks und Nazis) zurück.

Die Phase der Gruppenarbeit, die im Projekt eigentlich auf die Förderung einer Medienkompetenz und Medienbildung abzielte, nutzen Jugendliche also auch dazu, inhaltlich abzuschweifen und andere Themen zu diskutieren. Die Gruppenarbeit ermöglicht damit einen kommunikativen Raum zur Bearbeitung von Themen und Fragen und die Positionierung von aktuellen Ereignissen oder lebensweltlichen Begebenheiten,

Wissen wird in der Peergroup kommunikativ ausgetauscht und auf diese Weise weiter bearbeitet, die Arbeit in der Kleingruppe im Projekt kam der Kommunikation innerhalb der Peergroup sehr nahe. Möglicherweise ist diese als Abschweifung erscheinende Gruppen-

kommunikation eine andere, aber auch sinnvolle, Form der inhaltlichen Auseinandersetzung. Die Schüler/innen suchten möglicherweise über Nebenthemen einen Zugang zu einer Unterrichtsthematik, die in ihrer ursprünglichen Form keine subjektive Relevanz aufwies. Die geschilderten inhaltlichen Abschweifungen zur „Sexualität und Religion“ dienten den Jugendlichen möglicherweise auch dazu, sich von den emotional behafteten und teils schwer artikulierbaren Themen, wie beispielsweise „Gewalt“ und „Aids“, zu entlasten. In Form von sexuellen Anspielungen und ironischen Kommentierungen konnte so ein Freiraum in der Gruppe geschaffen werden, der eine Ablenkung vom Unterrichtsgeschehen und dem darin behandelten Stoff ermöglichte. Eventuell besaß für die Gruppe in diesem Moment auch einfach das Thema „Sexualität“ mehr Relevanz, zu dem Meinungen und Standpunkte diskutiert und ausgehandelt werden mussten.

Eventuell sind diese privaten Gespräche aber auch lediglich ein Ausdruck für eine Abwehr des vorgegebenen Themas, für Langeweile oder für die Suche nach einem Freiraum vom Unterrichtsgeschehen.

Zwischenfazit: Die Ergebnisse zur Inhaltsrecherche der Schüler/innen zeigen: Bei ihrer Recherche nach geeigneten Inhalten und Themen für das eigene Konzept greifen Schüler/innen vor allem auf ihre schon erworbenen, lebensweltlichen Erfahrungen und ihr Wissen zurück. Dabei werden häufig subjektiv relevante Themen tangiert und in den Vordergrund der Gruppenarbeit gerückt. Die Schüler/innen bauen in ihre Aufgaben Themen ein, die in ihrer aktuellen Lebensphase wichtig sind. Dazu gehören Persönlichkeitsentwürfe, beispielsweise anhand der Typisierung medialer Protagonist/innen. Sie dienen vermutlich als fantasievolle Experimente, wie die eigene Persönlichkeit und Zukunft aussehen könnte bzw. wie sie eben nicht sein sollte. Das von pädagogischer Seite her fokussierte Unterrichtsthema wird dabei zum Nebenthema degradiert. Die „wichtigeren Dinge“ im Leben der Schüler/innen zeigen sich.

## **b) Die inhaltliche Korrektur von Unterrichtstexten**

In der Untersuchung müssen auch die verwendeten Materialien hinsichtlich ihres Nutzens für eine schulische Medienerziehung beachtet werden. Es macht daher Sinn, zu fragen, welche Materialien und Texte die Jugendlichen für ihre eigene Fernsehideoe nutzten. In einigen Gruppen wurde deutlich, dass die Auswahl von Inhalten eng mit den im Unterricht besprochenen Medientexten zusammen hängt. Einige der Texte hatten offensichtlich „Wirkung“ auf die Schüler/innen, sie waren berührt und zur Kritik aufgefordert. Auf diese Weise wurden die unterschiedlichsten Reflexionsprozesse ausgelöst. Vor dem Hintergrund dieser Prozesse entwarfen einzelne Schülergruppen einen eigenen Medientext, in welchem sie

Schwerpunkte und Inhalte aus dem Unterricht gezielt aufgegriffen und in der Regel weiter bearbeiteten, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Beispielsweise thematisierten die Jugendlichen Aspekte, die Kritik erregt hatten, erneut in der Gruppenarbeit und „korrigierten“ sie inhaltlich durch eine Gegendarstellung im eigenen Konzept. Viele Schüler/innen beurteilten etwa die in einem Zeitungsartikel dargestellte Umfrage unter Jugendlichen zum Thema „Aids“ negativ. Die Antworten, so die Schüler/innen, wären sehr extrem und offenbarten ein sozial unverantwortliches Handeln, wie der Ausspruch „Ich benutze keine Kondome“, „Ich mache keinen Aidstest“ etc. (siehe Ergebnisse 6.2.3). Die Kritik am journalistischen Text und den darin vermittelten Aussagen schlug sich anschließend in den Ideen der Gruppen nieder. Die Jugendlichen wählten dieselbe mediale Inszenierungsform (nämlich die Umfrage), konzipierten ihre Inhalte aber anders. Den negativ bewerteten Statements setzten die Gruppen ein neues, den aktuellen gesellschaftlichen Werten und Normen „angemessenes“ Verhalten entgegen. Die Schüler/innen integrierten in ihre Texte beispielsweise, wie man sich gegenüber der Krankheit Aids „korrekt“ verhalten sollte oder wie eine Krankheit zu verhindern wäre. Ein Mädchen beschrieb die Intention ihres medialen Konzepts beispielsweise so:

**M:** Ja, dass Aids nicht eine Krankheit ist, wo man denkt, ja, die kriegt nicht jeder, das ist so ein Sonderfall, dass man die kriegt oder so. Dass man sich auch regelmäßig untersuchen lassen soll, sich aufklären lassen. Und dass man sich davor schützt, vor Aids, auch bei Geschlechtsverkehr. Es soll Jugendliche auch angehen, dass sie nicht einfach, wenn sie bei einer Feier sind, trotzdem Kondome benutzen, auch wenn sie betrunken sind oder so, dass sie es nicht vergessen.

(7. Klasse, HS)

Das Gegenmodell der Schüler/innen eines „richtigen“ Umgangs mit Aids bestand aus regelmäßigen Untersuchungen, Aufklärungen und dem Schutz vor Aids mit Kondomen.

Ein Zeitungsartikel über Mobbing im Gewalt-Projekt regte ebenfalls zu einer reflexiven Aufarbeitung im eigenen Entwurf an (siehe Abbildung 50).



Abbildung 50: Zeitungsartikel zum Thema Gewalt (BILD/Axel Springer AG, 05.02.2004)

In einer Unterrichtseinheit, bei dem das Thema „Mobbing“ anhand eines Zeitungsberichts erarbeitet wurde, äußerten die Schüler/innen ihre Fassungslosigkeit darüber, wie dramatische Mobbing-Vorfälle an einer Schule passieren können, ohne dass jemand etwas bemerkt, ohne dass eingegriffen wird und ohne dass das Opfer selbst darauf reagiert: „Warum ist der überhaupt noch in die Schule gegangen?“. Viele Gruppen griffen nun als inhaltlichen Schwerpunkt dieselbe Thematik, nämlich das Phänomen des Mobbings, für den eigenen Entwurf auf und bezogen sich teilweise explizit auf die Zeitungsartikel. Um moralische Missstände, wie die im Artikel geschilderten, aufzudecken, plante eine Gruppe beispielsweise die Durchführung eines Tests:

**J:** Also wir haben diese Spielszene, da wird ein Opfer (...) verprügelt.

**MP: Wer wird verprügelt?**

**J:** Ein Opfer. Also halt so'n Schüler, das ist bloß ein Test, und da, ähm, haben, vorbeigehende Schüler, ähm, ja, das Opfer wird auf den Boden geschmissen und gestieftelt, und die Zuschauer, ähm, fragen wir dazu Fragen. Soll ich die auch vorlesen schon?

**MP: Mhm. Lies' mal vor.**

**J:** Also, ähm, ‚Was haltet ihr davon?‘, wär' die erste Frage. Ähm, ‚Was würdet ihr an dieser Stelle machen?‘ ‚Was würdet ihr als Zuschauer machen?‘ – also weil die doch auch nur so zuschauen und das ganz genau sehn. Und: ‚Ist euch schon mal selbst so was passiert?‘

(8. Klasse, GS)

Die Gruppe übernahm einzelne Inhalte direkt aus dem Zeitungstext (wie „das Opfer wird gestieftelt“ und „Zuschauer schauen nur zu“) und setzte sie anschließend zu einem eigenen

Medienentwurf zusammen. Die Kritik an dem im Artikel dargestellten Mobbing wurde also aufgearbeitet und schlug sich in „neuen“ Umsetzungsideen nieder. Ein „Test“ und eine „Umfrage“ sollten etwa Missstände aufdecken und diese den Beteiligten bewusst machen. Die Gruppe reflektierte somit einzelne, im Medientext vermittelte Aspekte kritisch und bearbeitete sie im eigenen Konzept weiter.

Zu den Recherchequellen gehört also auch ein Wissen, das in der aktuellen Unterrichtssituation über einen Gegenstand erworben wird. Unterrichtstexte scheinen für Bildungsprozesse vor allem dann von Bedeutung zu sein, wenn sie zu Kritik anregen. Aspekte werden dann von den Gruppen „korrigiert“ oder inhaltlich weiter aufgearbeitet.

### **c) Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Vorgaben in eigenen Texten**

Nicht nur bei der Diskussion von Medientexten, auch im eigenen Entwurf versuchten die Jugendlichen, sich im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Ordnung zu bewegen. Sie artikulierten in ihren eigenen Texten allgemeingültige, werte- und normenkonforme Einstellungen.

#### *Die Integration von Werten und Normen in die eigene Fernsehideoe*

Die meisten, explizit formulierten Botschaften<sup>130</sup> der Jugendlichen an die potenziellen Zuschauer transportierten moralische Haltungen. In Gruppenarbeitsphase 1 notierten die Schüler/innen Aussagen wie „Jeder muss mehr aufgeklärt werden“ (Aids), „Gewalt bringt nichts“, oder „Keinen Alkohol trinken“ etc. auf Plakaten. In den selbst gezeichneten Storyboardgeschichten war die Quintessenz meist in der Geschichte versteckt, ausdrücklich wurde sie aber noch auf einem Beiblatt schriftlich festgehalten. Für das Thema „Alkohol“ skizzierte eine Gruppe beispielsweise den Versuch eines Minderjährigen, Alkohol zu kaufen (siehe Abbildung 51).

**J1:** Also einem Minderjährigen wird Alkohol verkauft, und die Polizei deckt das dann auf.

**MP:** Und stoppt den Verkäufer oder den Jugendlichen?

**J1:** Beide.

**J2:** Und gibt denen auch eine Strafe.

---

<sup>130</sup> Die Schüler/innen wurden im Projekt aufgefordert, die Aussage bzw. die Botschaft ihres Textentwurfs zu überlegen, schriftlich festzuhalten und in der Präsentation zu begründen.

**MP: Was ist eure Botschaft?**

**J1:** Kein Alkohol an Minderjährige.

(8. Klasse, GS, Thema: Alkohol)



Abbildung 51: Gesetz und Ordnung (8. Klasse, RS, Thema: Alkohol)

Der missbräuchliche Alkoholverkauf wird, wie im rechten Bild des Storyboards deutlich zu erkennen ist, von einem Polizisten (mit klischeehaften Autoritäts-Symbolen wie Helm und Trillerpfeife ausgestattet) aufgedeckt. Der Verkäufer und der Jugendliche werden für ihren Verstoß gegen das Gesetz bestraft. Das Ende der Geschichte weist auf das Vorhandensein einer gesellschaftlichen Ordnung, in Form eines Gesetzes hin, dessen Einhaltung durch den Polizisten als Ordnungshüter überwacht wird. Verstöße gegen das Gesetz lohnen sich nicht, da diese bemerkt werden und eine Strafe folgt, so die Botschaft der Geschichte.

In vielen Storyboards wurde ein solches „Sanktionierungsstreben“ zusätzlich noch verstärkt und die skizzierten Geschichten ähnelten teils didaktisierten Präventionsfilmen mit einem ausdrücklichen Aufklärungsimpetus. Die Aufklärung sollte meist durch Abschreckung, beispielsweise durch die Schilderung dramatischer Geschichten und durch Konsequenzen des Handelns, erfolgen. Wenn sich beispielsweise ein Protagonist im Storyboard aus Unvorsichtigkeit mit dem HIV-Virus angesteckt hatte, erkrankte er bald darauf und starb. Tranken die Darsteller/innen in den Storyboards viel Alkohol, wurden sie süchtig oder erlitten eine Alkoholvergiftung.

Diese Geschichten und Botschaften wirken auf den ersten Blick übertrieben und eher realitätsfern. Für diese stark moralische Orientierung der Gruppen mag der schulische Kontext eine Rolle spielen, wo eine solche Haltung von Seiten der Lehrkräfte vertreten und von den Schülern offenbar auch übernommen wird. Eventuell empfinden die Schüler/innen selbst die Schule als „richtigen“ Ort, um Werte und Normen auszuhandeln oder schreiben ihr zumindest eine Legitimation zu normativen Haltungen zu. Der Tenor der im Unterrichtspro-

jekt verwendeten Texte war gleichfalls auffallend moralisch. Es scheint, als diene die moralische Haltung der Texte als Leitbild und Orientierungsmöglichkeit bei der Gestaltung des eigenen Konzepts. Wertungen in den Inhalten und Aussagen, die in den Unterrichtstexten aufgetaucht waren, wurden durch die Schüler/innen häufig aufgegriffen und ihren Entwürfen und Geschichte angepasst. Das folgende Plakat einer Gruppe weist beispielsweise auf eine solche Orientierung hin (siehe Abbildung 52):

## Alkohol

- Alkohol macht süchtig.
- Alkohol ist nicht gut für die Gesundheit
- Alkohol verursacht schlimme Krankheiten , z.B. es ist die Gefahr früher zu sterben, es tut die Haut altern
- Jugendliche fangen immer früher an, Alkohol zu trinken. Mit 16-20 Jahren sind sie schon längst Alkoholiker. Damit machen Jugendliche ihre ganzen Gehirnzellen kaputt.
- An Jugendliche soll man keinen Alkohol verkaufen
- Wenn man Alkohol an Jugendliche verkauft, sollte man immer nach dem Ausweis fragen

Abbildung 52: Ideensammlung einer Gruppe zum Thema „Alkohol“ (7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)



Abbildung 53: Zeitungsartikel zum Thema „Alkohol“ (BILD/Axel Springer AG, 25.08.2004)

Wenn man das Plakat der Gruppe mit dem Zeitungsartikel vergleicht, dann ist auffallend: Die Aussagen in der Ideensammlung: „Jugendliche fangen immer früher an, Alkohol zu



trinken.“ und „Mit 16-20 Jahren sind sie schon längst Alkoholiker“ weisen auf eine Übernahme von Inhalten und des Tenors aus den im Unterricht eingesetzten Medientexten hin (siehe Abbildung 53). Auch das Aufgreifen des Aspekts „Alkohol wird an Minderjährige verkauft“ macht deutlich, dass vermutlich die Zeitungsartikel und der Videobaustein (in denen dies thematisiert wurde) dazu angeregt hatten, sich genau mit dieser Problematik weiter auseinanderzusetzen. Obwohl den Gruppen nur das allgemeine Oberthema „Alkohol“ vorgegeben war und die Schüler/innen also völlig frei und kreativ in ihrem Konzeptentwurf waren, entschieden sie sich für eine inhaltliche Orientierung an den Unterrichtstexten. Die Schüler/innen kritisierten nicht, dass Jugendliche durch diese Art der Berichterstattung in ein negatives Licht gerückt wurden. Sie begrüßten dagegen die Botschaft des Textes und plädierten für ein weiteres „hartes“ Eingreifen.

Der Appell, an Minderjährige keinen Alkohol zu verkaufen und Ausweise zu kontrollieren, macht somit einen Perspektivenwechsel der Jugendlichen deutlich: Sie argumentieren nun nicht mehr aus ihrer lebensweltlichen und subjektiven Sicht – in welcher Alkoholkonsum bzw. der Versuch, als Minderjähriger an Alkohol zu kommen, nichts Außergewöhnliches ist – sondern aus einer moralischen und gesamtgesellschaftlichen Position.

Die Botschaften der Unterrichtstexte, die sich werte- und normenkonform gezeigt hatten, wurden durch die Schüler/innen im Projekt also häufig für die eigenen Entwürfe übernommen. Darüber hinaus erwiesen sich auch die Botschaften in den Gruppenarbeiten, die sich nicht an medialen Vorbildern orientierten, als sehr moralisch. Die medialen Botschaften der Schüler/innen bewegten sich innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung und deuten auf ein Bewusstsein darüber hin, welche Inhalte und Botschaften als sozial erwünscht gelten.

Was bedeutet dieses Ergebnis im Hinblick auf eine politische Bildung? Es ist durchaus logisch, dass Jugendliche im schulischen Kontext eine sozial erwünschte Haltung zeigen. Es kann sein, dass die Schüler/innen im Projekt einfach nur eine bestimmte Rolle einnahmen und „spielten“, und zwar die des erwachsenen Journalisten, der Filme macht. Und zu dieser Rolle gehört auch die entsprechende Haltung. Das könnte heißen, dass für kurze Zeit eine andere Position eingenommen wird und aus dieser heraus agiert wird. Das bedeutet jedoch noch nicht, dass sich das aktuelle Denken und Handeln der Jugendlichen verändert hätte und einem politischen Denken gewichen wäre. Aber es wurde dadurch sicherlich ein neuer Prozess des Denkens in Gang gesetzt, der durch die Frage „Was ist, wenn ich an der Stelle eines Verantwortungsträgers wäre? Welche Aussage will ich der Öffentlichkeit vermitteln“ eine Grundlage für politisches Denken und Handeln bilden kann.

*Die Vernachlässigung medienethischer Haltungen zugunsten „wichtiger“ moralischer Botschaften*

Eine gesellschaftlich anerkannte und allgemeingültige Botschaft diente also den meisten Gruppen im Projekt als Kriterium „Nummer 1“ für den Konzeptentwurf. Interessant ist nun, dass dabei nicht nur die subjektiven Erfahrungen und das altersspezifische Verhaltensmuster, sondern vor allem auch die medienethischen Reflexionen in den Hintergrund gerieten. Eine moralische Einstellung zeigte sich dann zwar in Bezug auf die Botschaft, die das Konzept vermitteln sollte, nicht jedoch in Bezug auf eine visuelle bzw. mediale Umsetzung. Hier kam es oft zu einer Diskrepanz zwischen den zuvor geäußerten medienethischen Einstellungen der Schüler/innen (siehe Ergebnisse 6.1 und 6.2) und dem Handeln beim Entwurf des eigenen Konzepts.

So wurden beispielsweise in vielen Klassen die Grenzen von Darstellungen im Fernsehen sehr intensiv und lange diskutiert. Die Schüler/innen waren sich meist einig, dass man als Medienmacher mit der Veröffentlichung von persönlichen Namen und Aufnahmen sehr behutsam umgehen müsse, denn für die in den Medien gezeigten Personen könnte dies negative soziale Konsequenzen bis hin zur Diskriminierung haben. Dieser Aspekt wurde bereits unter Punkt 6.2.3 der Ergebnisdarstellung geschildert, wo die Schüler/innen einen Zeitungsartikel über Aids kritisch diskutiert hatten: „Ja, ich find das einfach nicht okay, wenn man die Fotos zeigt, weil wenn man die auf der Straße sieht, dann sagt man, äh, die sind Außenseiter, die haben Aids und so.“

Wenn jedoch die Storyboards der Schüler/innen zum Thema „Aids“ betrachtet werden, so finden sich diese medienkritischen und ethischen Überlegungen darin nicht mehr wieder (siehe Abbildung 54). Die meisten Ideen der Schüler/innen zielten darauf ab, Menschen zu porträtieren die von Aids betroffen sind. In den meisten Konzepten war vorgesehen, dass mit Aids Infizierte in Interviews über ihre Krankheit berichten, Bilder sollten den Leidensweg untermauern. Die Storyboards zeigten Bilder der Kranken im Bett und die Gräber der bereits an Aids gestorbenen Personen. Für das Thema „Alkohol“ skizzierten die Schüler/innen Menschen, die in ihrem Erbrochenen liegen oder stark alkoholisiert sind.

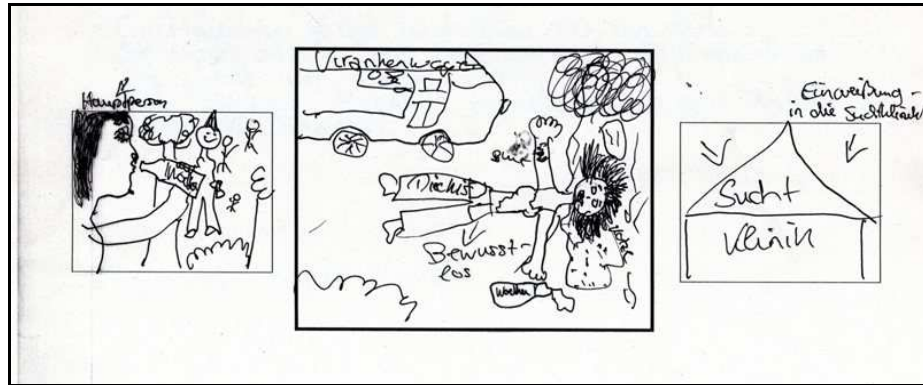


Abbildung 54: Dramatische Alkohol-Stories (7. Klasse, HS)

Wie lassen sich diese „extremen“ Darstellungen erklären? Den „Schlüssel“ zu einer Erklärung liefern hier die jeweiligen Botschaften, die die Schüler/innen in den journalistischen Texten transportierten und die sie schriftlich und mündlich ausformulierten. Die Relevanz medialer Botschaften für die Gesamtgesellschaft wurde hier in der Regel zum Maß aller Dinge erhoben.

Stellte die Medienpädagogin im Projekt die Inszenierungen aufgrund ethischer Überlegungen der Schüler/innen kritisch in Frage, so verteidigten die Gruppen diese meist mit dem Hinweis auf die wichtige Botschaft:

**MP: Soll man bei euren Alkoholabhängigen, soll man die so zeigen, wie die im Krankenbett liegen? Ja?**

**J1:** Ja.

**J2:** Vielleicht nicht in der ganzen Zeit, also nicht wenn sie so grade sich übergeben.

**MP: Ja, das ist schon wichtig, als Journalist muss man das vorher abklären, mit denjenigen die man filmt.**

**J1:** Ja, nein, ich würd's schon zeigen, weil vielleicht manche auch das nicht mehr machen, wenn sie das sehen.

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Extreme Darstellungen wurden also meist zugunsten einer für die Gesellschaft wichtigen Botschaft und Aufklärung gerechtfertigt. Die Schüler/innen gingen davon aus, dass nur dann eine abschreckende Wirkung und damit Konsequenzen für das Handeln erreicht werden könnten, wenn die Zuschauer/innen mit den Gefahren von Alkohol, Aids oder Gewalt unmittelbar konfrontiert würden: „... weil vielleicht machen manche das nicht mehr, wenn sie das sehen“. Die zuvor im Unterricht geäußerten medienethischen und medienkritischen Positionen wurden nun von anderen Überlegungen der Gruppe überlagert. Fragte die Me-

dienpädagogin bei den Betreffenden direkt nach, welche Aussage sie mit diesen Darstellungen übermitteln wollten, so nannten die Schüler/innen etwa beim Aids-Thema Aspekte wie: „Wir wollen dem Zuschauer klar machen, dass es gefährlich sein kann und Drogenspritzen tödlich sein können!“ oder „Schutz vor Aids nicht vergessen!“. Der Abschreckungs- und Aufklärungsgedanke, der moralische Appell der Szene, vermutlich das Thema an sich, war den Schülern und Schülerinnen hier also wichtiger als allgemeine medienethische Reflexionen oder ästhetische Vorstellungen.

Darüber hinaus legitimierten viele Gruppen ihre Darstellungen, indem sie diese im Nachhinein – wenn die Medienpädagogin nachfragte – als Spielszene deklarierten. Die Szene sei nicht echt, so die Jugendlichen, die Protagonisten wären ja nur Schauspieler/innen. Diese Legitimierung der extremen Bilder wurde allerdings erst zum Ausdruck gebracht, nachdem die Gruppe das Konzept entwickelt hatte und erst nachdem die Medienpädagogin die Frage gestellt hatte.

Möglicherweise weisen diese Ergebnisse wiederum auf den Spielcharakter hin, auf das Experimentelle des Prozesses „Was wäre, wenn ich Journalist bin?“. Vermutlich waren sich die Gruppen während der Planungsphase nicht bewusst, wie ihr Konzept real umgesetzt werden könnte, denn die experimentelle Situation erforderte noch nicht den Ernst der Realität. Auf diese Weise war es den Jugendlichen möglich, freier, offener und fantasievoller mit ihren Ideen umzugehen. Dass diese Konzepte bei einer medialen Umsetzung mit „echten“ Menschen und Schicksalen realisiert würden, berücksichtigten die Gruppen in den Storyboards meist nicht genügend. Prozesse der Perspektivenübernahme und der kritischen Reflexion in Bezug auf die mediale Inszenierung, wie diese in den Unterrichtsdiskussionen zuvor erfolgt waren, wurden in diesem Arbeitsschritt durch die Jugendlichen selbst nur selten angestoßen. Erst durch die medienpädagogische Unterstützung gelang der Perspektivenwechsel wieder und die Schüler/innen suchten eine Rechtfertigung für ihre Darstellung, indem sie diese in einem fiktionalen Rahmen verorteten oder durch sonstige Legitimationen gewährleisteten.

Die Gesellschaft ist in den medialen Entwürfen von Schüler/innen also sehr gegenwärtig und drückt sich vor allem in einer werte- und normengerechten Haltung und in einem moralischen Aufklärungsstreben aus. Die Schüler/innen zeigen ein Bewusstsein für ein verantwortungsvolles Handeln bzw. übernahmen im Projekt die Rolle eines Journalisten, der der Öffentlichkeit sozial relevante und politische Themen und Botschaften vermitteln möchte. Zugunsten einer für die Allgemeinheit wichtigen Botschaft, werden medienethische und medienkritische Reflexionen hinten angestellt. Gerade diese Diskrepanzen zwischen

verschiedenen moralischen Perspektiven können politische Medienbildungsprozesse anregen.

### **6.3.2 Die journalistische Inszenierung der eigenen Texte**

Die Schüler/innen setzten sich im Unterricht nicht nur mit einem Thema auseinander, sie überlegten sich auch, wie sie dieses Thema medial inszenieren könnten. Dabei orientierten sich die Jugendlichen häufig an Darstellungsformen und Formaten, die ihnen aus dem aktuellen Unterricht oder aus eigenen Medienerfahrungen bekannt waren.

Die formale Gestaltung des eigenen Konzepts war eng mit den jeweiligen Themen und zu vermittelnden Inhalten verknüpft. Daher überschneiden sich in diesem Punkt viele Ergebnisse aus 6.1, 6.2. und 6.3.1. Einige Aspekte, die im Folgenden dargestellt werden, sind auch für die Auswahl der Inhalte relevant.

#### **a) Die Auswahl der Darstellungsformen und ihre Bedeutung für die Art der inhaltlichen Auseinandersetzung**

Die Schüler/innen bevorzugten in der Regel O-Töne (Originaltöne) in Form von Interviews und Umfragen (siehe Abbildung 55), und Szenen als narrative Erzählformen. Diese beiden Darstellungsformen fanden sich in nahezu allen Konzepten der Schüler/innen. Welche Bedeutung hatte das für die Auseinandersetzung mit Inhalten und für die Aufarbeitung des Themas in der Gruppe?

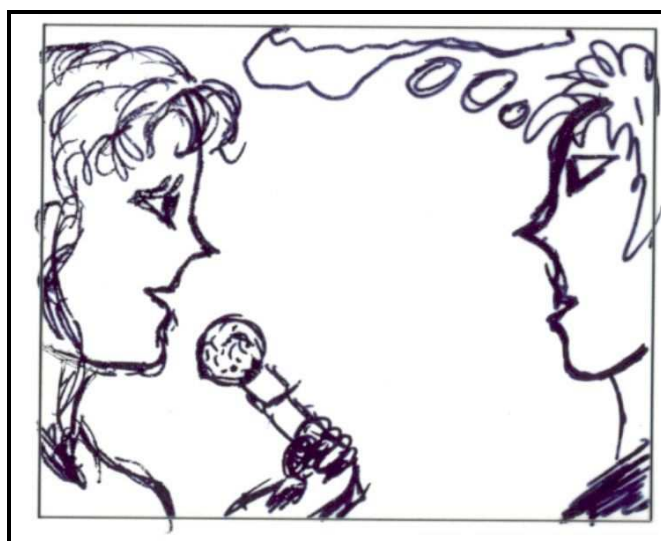


Abbildung 55: Ein O-Ton in einem Storyboard

### *Interviews und Umfragen als Rahmen zur sozialen Aushandlung in der Gruppe*

Vor allem die fiktive Planung von Interviews und Umfragen regte zur Reflexion der eigenen Meinungen und Erfahrungen sowie zum kommunikativen Austausch mit Anderen an. Wie im nächsten Beispiel dokumentiert, entwarf eine Gruppe eine Umfrage. Die Jugendlichen suchten nach geeigneten Fragen zum Thema „Aids“, testeten verschiedene Formulierungen an Mitgliedern aus und antizipierten potenzielle Antworten.

**M1:** ‚Und Ärzte und Forscher versuchen ein Heilmittel zu finden.‘ Und dann schreiben wir halt noch dazu, was Aids ist wegen dem Immunsystem, was einen Menschen schwächt. Und nachdem wir das fertig gemacht haben, dann schreiben wir hin: ‚Wie schützt man sich vor Aids?‘ Und da drin sind schon zwei Fragen: ‚Wie bekommt man Aids?‘ Weil das beantwortet gleich zwei in eins sozusagen. Dann schreiben wir hin: ‚Man kann sich vor Aids schützen, wenn man nicht mit jedem schläft oder wenn man Kondome benutzt oder erst einen Test davor macht und so.‘ Oder halt...

**M2:** ‚... nicht jeden ranlässt.‘

**M3:** Ja, genau. Oder erst fragt, mit welchen er zusammen war.

**M1:** Oder man halt einen Test machen lässt beim Arzt.

(7. Klasse, HS, Thema: Aids)

Möglicherweise versetzten sich die Mädchen in dieser Gruppensequenz fiktiv in eine Art Interviewsituation und agierten so, als ob sie sich selbst in einem Interview befänden. Während die Mädchen, vor dem Hintergrund von eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen, nach potenziellen Fragen und Antworten suchten, arbeiteten sie auch das Thema inhaltlich auf. Gleichzeitig zeigte sich beim Formulieren der Fragen eine Art journalistische Perspektive, die durch entsprechende Fragestellungen bestimmte Antworten hervorzulocken sucht.

Die Konzeption von Interviews und Umfragen fördert also den Erfahrungs- und Meinungsaustausch innerhalb der Gruppe. Formulierten Fragen fordern zu einer Vorwegnahme potenzieller Antworten und damit zu einem fiktiven Gedankengang auf. In diesen Antworten stecken – mehr oder weniger explizit – eigene Wissensbestände, Meinungen und Erfahrungen zum Thema. Auf diese Weise erfolgt hier eine Art Recherche an der eigenen Person und eine Diskussion der subjektiven Perspektive mit denen anderer Gruppenmitglieder.

Dieses Hineinversetzen in Interview- oder Umfragesituationen wies in einigen Gruppen spielerische Aspekte auf, insofern die Schüler/innen beispielsweise mit verstellten Stimmen sprachen und die einzelnen Gruppenmitglieder verschiedene Rollen übernahmen wie des Reporters, Moderators, der Interviewpartner/in etc. Fiktive Rahmungen der Gruppensituati-

on, z. B. die einer vorgestellten TV-Sendung, halfen hier scheinbar, eigene Meinungen einzubringen und „auszutesten“, ohne dass Konsequenzen folgen müssten.

Die Reaktionen Anderer auf die persönliche Sichtweise können also wie auf einer Art „Probephöhne“ mitverfolgt werden. Bei Ablehnung kann sich der Einzelne auf die fiktive und spielerische Situation berufen. Ironie und Humor spielen dabei oft eine entscheidende Rolle.

Im nächsten Beispiel wurde, ausgehend von einer Interviewfrage zum Alkoholkonsum, ein solch persönliches Gespräch eingeleitet:

**S1:** Was noch? Bier trinken am Wochenende.

**S2:** Also: ‚Wie viel trinken Jugendliche am Wochenende?‘

**S1:** Ich trink’ nichts.

**S2:** Nichts?

**S1:** Ich trink’ nicht, ich rauche nicht, ganz gesund. Ich mach’ auch Fitness. Aber sonst bin ich eigentlich jeden Tag nüchtern, weil ich eigentlich nie was trinke. Und du? Trinkst du viel?

**S2:** Na ja.

**S1:** Ich trinke nie was, weil ich nämlich eine coole Sau bin.

**S3:** Ich hasse Alkohol, vor allem Wein, der stinkt.

**S2:** Ich trinke nur Wodka Gorbatschow (lacht).

**S3:** Den wolltest du mir mal schenken.

(8. Klasse, GS, Thema: Alkohol)

Hier fand innerhalb der Gruppe ein lockerer und ein nicht ganz ernst zu nehmender Meinungsaustausch zum Thema statt. Die ironischen Anspielungen und Übertreibungen machen dies deutlich. Dennoch offenbarten die Schüler/innen durch die überspitzten Formulierungen unterschwellig auch ihre tatsächlichen Handlungen.

Die eigene Altersgruppe wurde bei der Konzeption von O-Tönen besonders berücksichtigt. Das heißt, die Schüler/innen planten in den meisten Fällen, Jugendliche zu befragen. Die Medienpädagoginnen hatten den Eindruck, dass sie sich Fragen überlegten, die auch für sie selbst wichtig waren:

**J:** Ähm, wir haben, also da ist zuerst ein Moderator, der ins Thema Aids einführt, dann, ähm, dass dann auch eine Umfrage gemacht wird, an dem Or-, an einem Ort, wo viele Jugendliche sind. Und, ja, das man halt so, Fragen stellt wie, äh, ob sie überhaupt genau wissen, also ob sie aufgeklärt sind und was sie machen würden, wenn sie rauskriegen würden oder halt erfahren, dass ihre

Freunde oder Freundinnen halt Aids haben, ... und dann halt noch O-Ton oder so, ähm, halt noch mal hören irgendwie was die sagen, die infiziert sind.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Die Gruppe, für die der Junge hier sprach, interessierte sich also in ihrer Umfrage vor allem für die Einstellung und das Wissen Jugendlicher zum Thema „Aids“. Es schien, als wollten die Jugendlichen durch die Entwicklung von Fragen und Antworten auch subjektiv relevante Fragen, Ängste, Probleme oder aktuelle Ereignisse artikulieren, mit dem Ziel, sie in der Gruppe zu diskutieren und zu bearbeiten. Die Jugendlichen versuchten, sich in die Rolle ihrer Befragten hineinzusetzen, und wendeten für die mediale Inszenierung ihr persönliches Wissen über Jugendliche an. So integrierten die Schüler/innen, wie im folgenden Zitat deutlich wird, beispielsweise auch die Überlegung am Beispiel „Alkohol“, dass Jugendliche unbedingt von einem jungen Moderator interviewt werden sollten:

**M:** Also wir haben vor, so ein Interview zu machen, zum Beispiel mit betroffenen Jugendlichen, also die zum Beispiel schon in einer Anstalt waren oder so, wegen einem Entzug. Ja, also die erst so 15 Jahre oder so sind. Und da haben wir Fragen geschrieben: ‚Wie viel hast du getrunken oder warum hast du getrunken?‘ und ‚Wie waren deine Gefühle dabei?‘, ‚Wie bist du abhängig geworden?‘, ‚Was und wo hast du getrunken?‘, ‚Wer hat dir geholfen?‘ und ‚Wie sind deine Eltern bzw. dein Umfeld damit umgegangen?‘

Und dann haben wir ein bisschen, also der Moderator oder der das Interview da macht, der sollte höchstens erst so 20 sein, weil für den ist es bestimmt auch leichter, mit denen umzugehen und für den Jugendlichen halt leichter das zu erzählen ...

(8. Klasse, GS, Thema: Alkohol)

Ein junger Moderator würde mit den Jugendlichen, so die Schülerin, besser umgehen und sie verstehen können. Die Jugendlichen stellten hier also medienethische Reflexionen an, die aufgrund des engen Bezugs zur subjektiven Wirklichkeit gelingen konnten. Die Gruppe konnte sich selbst gut in die Perspektive der befragten Jugendlichen hineinversetzen und sich deren potenzielle Ängste vorstellen.

Es ist möglich, dass diese Überlegung der Gruppe das Resultat der selbst im Unterricht erfahrenen Spannung zwischen jugendlicher und schulischer Lebenswelt ist. Da die Schüler/innen selbst nicht gerne öffentlich über ihren Alkoholkonsum reden, gehen sie davon aus, dass auch andere Jugendliche dies nicht gerne machen. Vor dem Hintergrund eigener Betroffenheit werden so medienethische Reflexionen und das Ziel authentischer Antworten und damit implizit auch journalistische Fragestellungen thematisiert.



### *Das Erzählen von Geschichten in Szenen*

Neben den eher wort- und textlastigen O-Tönen, wie Interview und Umfrage, favorisierten die Schüler/innen vor allem narrative Inszenierungsformen. Vor allem die Aufgabe, ein Storyboard zu skizzieren, regte vermutlich zu einem rein visuell-szenischen Erzählen der Geschichten und der eigenen Erfahrungen an. Die Darstellungsformen des Interviews oder der Umfrage wurden im Storyboard seltener eingesetzt, auch wenn sie zuvor in den Gruppen eigentlich mit eingeplant worden waren.

Es scheint so, als ob Originaltöne bei der Umsetzung ins Storyboard ihren Reiz verloren hätten. Verwendeten die Gruppen dennoch O-Töne, dann ebenfalls im Zusammenhang mit einer einführenden Geschichte, wie es das nächste Beispiel verdeutlicht (siehe Abbildung 56):

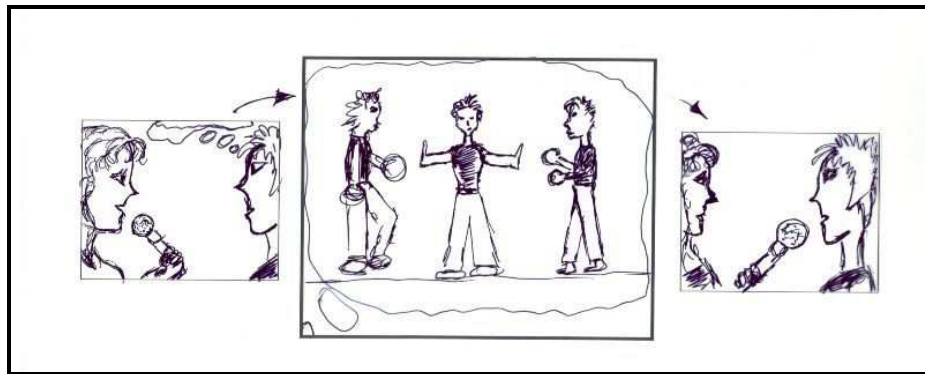


Abbildung 56: O-Ton mit Geschichte (7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

**M1:** Ähm, also im ersten Bild, also eine Reporterin fragt einen Schüler was er bei einem Streit mit seiner Freundin machen würde, und dann denkt er sich zuerst, und dann beim zweiten Bild, dass er sich dazwischen stellen würde und beim dritten Bild, also sagt er das.

**MP: Was ist eure Botschaft?**

**M1:** Äh, also was ist, äh, Gewalt ist keine Lösung, man sollte die Probleme anders lösen, zum Beispiel reden und Missverständnisse aus der Welt schaffen.

(7. Klasse, RS, Thema: Gewalt)

Im Storyboard wurde das Interview einer Reporterin mit einem Jugendlichen dargestellt. Die Reporterin fragt den Jungen nach seinem Verhalten in einer fiktiven Situation: „Was würdest du tun, wenn sich deine Freunde schlägern würden“. Die Gedanken des Jugendlichen wurden anschließend im zweiten Bild visuell dargestellt: Er würde sich als Schlichter zwischen die Streitenden stellen. Diese Antwort gibt er der Reporterin in Bild 3. Erzählt wurde also eine Geschichte, die durch die journalistische Darstellungsform eines Interviews

gerahmt ist. Die Gruppe kombinierte fiktionale und non-fiktionale Darstellungsformen miteinander.

In den professionellen Medientexten, die im Unterricht besprochen worden waren, mo- nierten die Schüler/innen teils das „Fehlen“ von Geschichten. Diese wurden nun als eine Art „Ausgleich“ im eigenen Storyboard erzählt. Beispielsweise hatten einige Jugendliche kritisiert, dass im Videobaustein zum Thema „Gewalt“ nicht die Ausgangsbedingungen und Ursachen für den Beginn von Schlägereien szenisch dargestellt worden waren. Vor dem Hintergrund dieser Kritik, brachten die Schüler/innen eigene, „bessere“ Ideen ein, die diese Defizite beheben sollten (siehe Abbildung 57):

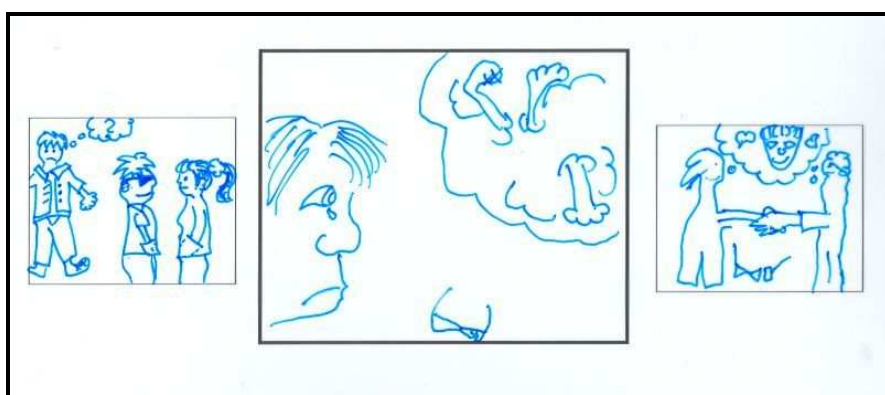


Abbildung 57: Storyboard „Eine Frau für zwei“ (7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

**M:** Es geht darum, dass, ähm, (...), Rose, die Freundin von Maxi (Lachen) nach einem heftigen Streit bei den, ähm, bei denen die Fetzen fliegen, sind sie sich einig, dass Rosi zu Maxi gehört. (La- chen) Ja, und dann, ähm, also wir wollen halt vermitteln, dass es auch ohne Schlägerei geht. Und die kommen dann wieder zusammen (...).

(7. Klasse, RS, Thema: Gewalt)

Die Gruppe erzählte hier beispielsweise eine Rahmengeschichte, die zu einer Schlägerei geführt hatte. Das Storyboard zeigt ein kleines „Eifersuchtsdrama“ aus der eigenen jugend- lichen Lebenswelt. Die Gruppe nahm namentlich Bezug auf Schüler/innen der Klasse, eventuell um auf diese Weise soziale Beziehungen auszuhandeln. Ein Junge „macht im ersten Bild ein Mädchen an“, dessen Freund wird daraufhin eifersüchtig und schlägt sich mit dem Rivalen (Bild 2). Das Mädchen ist darüber traurig und weint. Am Ende versöhnen sich die zwei „Kämpfer“ und das „Liebespaar“ ist wieder glücklich vereint. Die Szene als Darstellungsform eignete sich besonders gut dazu, Begebenheiten aus dem Alltag, vermut- lich kombiniert mit fiktionalen Anteilen, darzustellen.

Die Bevorzugung erzählender Darstellungsformen im Storyboard ist möglicherweise durch die eingesetzten medienpädagogischen Materialien erklärbar. Die leeren Kästchen

des Arbeitsblatts assoziierten die Schüler/innen möglicherweise sofort mit Bildergeschichten und Comics. Diese Genres legten wiederum vermutlich entsprechende narrative Darstellungsformen nahe. So wurden beispielsweise Gedanken, Gefühle sowie schnelle, heftige Bewegungen, etwa während einer Schlägerei, mithilfe von Sprechblasen oder Staubwolken dargestellt (siehe Abbildung 61).

Ebenso könnte die Aufgabenstellung einer visuellen Darstellung ein Grund für die Bevorzugung von Geschichten als Erzählform sein. Geschichten können leichter in Bildern und Szenen vermittelt werden als mithilfe anderer Darstellungsformen wie Umfragen und Interviews, deren Stärke im diskursiven Ausdruck liegt. Die im Storyboard schwierige Vermittlung von Sprache versuchten einige Gruppen dadurch zu lösen, indem sie Sprechblasen, Symbole, Pfeile und ergänzende Schriften in die Bilder einfügten.

Die Beispiele zeigen, dass die Wahl der Darstellungsform eine bestimmte Art der inhaltlichen Auseinandersetzung forciert: Interviews regen zur Reflexion von eigenen und zur Reflexion anderer Meinungen an, Geschichten zum Erzählen von Fantasien oder eigenen Erfahrungen. Es wird deutlich, dass die inhaltliche Aufarbeitung eines Themas mit der journalistischen Darstellungsform zur Inszenierung dieses Themas eng verknüpft ist. Journalistische Darstellungsformen erweisen sich hier also gleichzeitig als interessante medienpädagogische Methoden.

## **b) Die Konstruktion von Medientexten mithilfe medialer Vorbilder**

Für eine Auseinandersetzung mit Medien, und bei der Gestaltung des eigenen medialen Entwurfs, griffen die Schüler/innen in den Gruppen in der Regel auf mediale Vorbildtexte zurück.

- Zum einen waren dies Texte, die ihnen in der aktuellen Unterrichtssituation präsentiert worden waren. Eventuell war deren Inszenierungsweise stärker visuell präsent und wurde daher als Orientierung für eigenes Handeln genutzt. Als Anregung aus dem Unterricht dienten komplette Sendungen oder die verwendeten Lernmaterialien sowie einzelne Gestaltungsformen wie z. B. das Setting eines Studios oder die Form der Moderation.
- Zum anderen erwiesen sich die gesammelten Erfahrungen der Schüler/innen als „Lieferanten“ für Gestaltungsideen. Diese Ideen basierten meist auf bekannten genrespezifische Gestaltungsweisen und Dramaturgien.

### *Vorbilder aus eigenen Medienerinnerungen*

Unter den Ideen der Schüler/innen fanden sich auch mediale Darstellungsweisen und Dramaturgien, die nicht explizit im Unterricht behandelt worden waren, und daher den medialen Erfahrungen sowie dem Vorwissen über Medien zugeschrieben werden können. Für den Erwerb von Wissen über Medien sind sicherlich vor allem die alltäglichen Nutzungsweisen der Schüler/innen, ihre Genre- und Themenvorlieben von Bedeutung. Sie erwerben auf diese Weise ein Wissen darüber, wie diese Medientexte formal gestaltet sind. Ein solches Wissen ermöglicht die sofortige Einordnung eines Medientextes und liefert eine Orientierung beim alltäglichen Medienhandeln. Ein format- und genrespezifisches Wissen, das sich die Jugendlichen vermutlich im Alltag angeeignet hatten, fand immer wieder in den Konzepten der Gruppen Verwendung.

Beispielsweise griffen die Schüler/innen in den Storyboards häufig Charakteristika von Nachrichtenformaten auf. Die den Schülern und Schülerinnen bekannte Formatgestaltung lieferte offensichtlich einen formalen Rahmen. Die inhaltliche „Füllung“ erfolgte durch den thematischen Schwerpunkt, den die Gruppe gesetzt hatte.

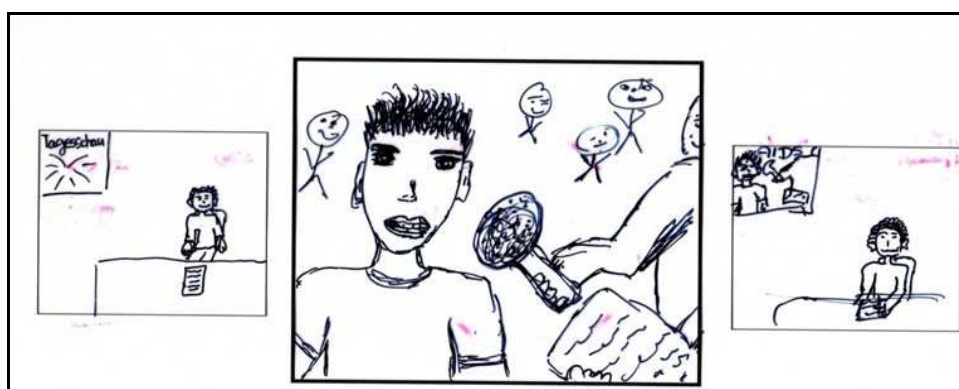


Abbildung 58: Nachrichten über Aids (8. Klasse, GS)

Ein Entwurf von Schüler/innen (siehe Abbildung 58) zeigt etwa im Rahmen einer Nachrichtensendung eine Umfrage unter Jugendlichen zum Thema „Aids“. Ein Wissen über formatspezifische Gestaltungsweisen von Nachrichten ist am skizzierten Studioset sowie dem Aufbau der Sequenz, als Wechsel zwischen Sprecher und Meldung, zu erkennen. Dieses Wissen konnte sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden.

Zu weiteren beliebten Formaten der Jugendlichen, die im Unterricht immer wieder genannt und diskutiert wurden, gehören Sendungen und Filme aus dem Bereich Unterhaltung wie Soaps, Gameshows, Boulevardmagazine. Eine andere Gruppe nahm sich etwa das bekannte MTV-Format PIMP MY RIDE zum Vorbild. PIMP MY RIDE ist eine Art „Vor-

her-Nachher-Show“, in welcher alte Autos von den Moderatoren durch Accessoires und technische Finessen aufgepeppt werden. Aus diesem Format konstruierten die Schüler/innen nun die Sendung PIMP MY PHONE (siehe Abbildung 59).

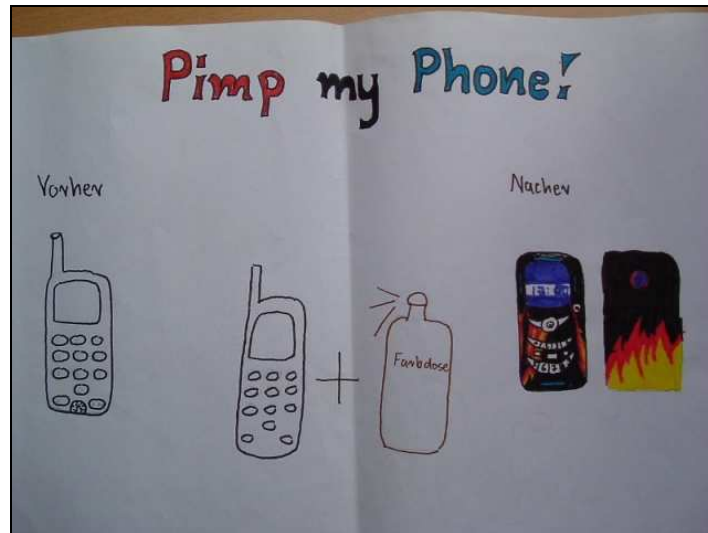


Abbildung 59: Plakat PIMP MY PHONE (7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

**J1:** Also wir haben, mh, so'n Filmverweis, eine Neusendung gemacht, nämlich PIMP MY PHONE, da können Menschen, die verzweifelt mit ihrem Handy sind, die hinbringen und die erfinden die dann auch neu. Zum Beispiel hier, ruhig (Lachen), ähm, da steht da so ein altes, sag' ich mal Gerät, und, ähm, das haben wir dann halt so in den Apparat umgewandelt, ja, mit Kamera und neuen Tasten dran (Plakate werden zur Demonstration gezeigt).

**MP:** Und wird da dann live mitgefilmt, wie ihr eben das Handy dann aufstylt sozusagen?

**J1:** Ja, genau.

(7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

Eine Reality-TV-Show mit Handys, war die Idee. Aus einem alten wurde ein „neues“, kreativ gestaltetes und technisch aufgemotztes Handy. Die Formatidee von PIMP MY RIDE, das Vorher-Nachher, behielt die Gruppe also bei und änderte sie nur thematisch ab. Das Vorbildmodell passten die Schüler/innen damit den eigenen Wünschen und Zwecken an.

Oft wurden nicht nur Ideenbausteine eines einzelnen Formates, sondern Formate vieler unterschiedlicher medialer Genres, zu einem eigenen, kreativen Konzept zusammengebastelt. Auf dem Plakat im nächsten Beispiel (siehe Abbildungen 60 und 61) finden sich zahlreiche „Medienspuren“ in Form von einzelnen Gestaltungsmitteln und Spuren aus spezifischen Formaten, die nicht alle im Unterricht diskutiert worden waren. Es ist also

anzunehmen, dass sie aus den Medienerinnerungen der Schüler/innen stammten. Die Kreativität der Jugendlichen zeigte sich vor allem in der Mischung der unterschiedlichen medialen Gestaltungsformen und Gestaltungsmittel.

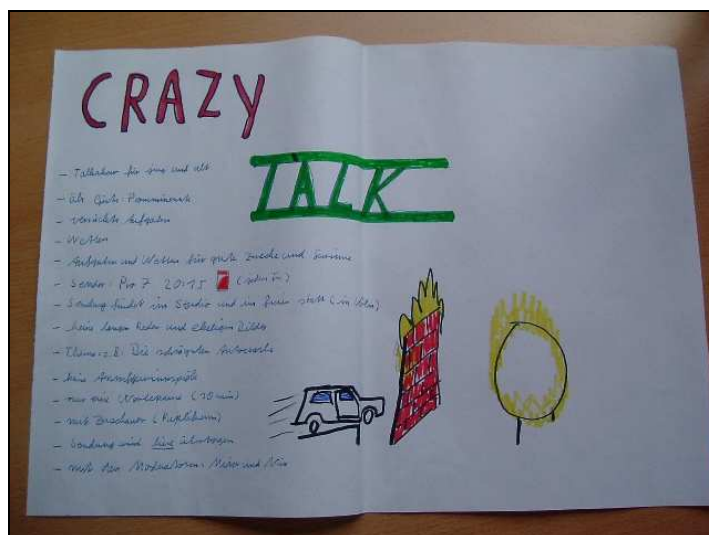


Abbildung 60 und Abbildung 61:Original-Plakat CRAZY TALK und Transkription (7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

Einzelne Ideenbausteine verschiedener Formate wie Gewinnspiele, Moderation, Talkshow etc. wurden hier übernommen und zu einem eigenen Konzept konstruiert: der Sendung CRAZY TALK. Es zeigte sich formales Mediengestaltungswissen über den Aufbau und die Inszenierung eines Unterhaltungsformates und dessen Einbettung in ein Programm. Dabei äußerte die Gruppe ebenso medienkritische Aspekte wie: „nur eine Werbepause“, „keine ekligen Bilder“. Auch persönliche Medienvorlieben nach Unterhaltung und Action, z. B.

„keine langen Reden“, „live“, „verrückt“, sowie gesellschaftliche Werte und Normen. etwa „Wetten für gute Zwecke“, finden sich wieder.

Die bei den Jugendlichen beliebten Genres und Sendungen und die Erfahrungen mit diesen Formaten dienen also als Gestaltungsvorbilder, helfen bei der Auswahl eines inhaltlichen Schwerpunkts und bei dessen medialer Inszenierung. Medienerinnerungen formen somit das eigene mediale Konzept und liefern Anregungen und Ideenbausteine.

Eine Orientierung an Vorbild-Mustern erfolgt jedoch nicht nur in Bezug auf Gestaltungsformen, sondern auch hinsichtlich einer medienspezifischen Dramaturgie und Narration. Die von Schülern und Schülerinnen konzipierten Spannungsbögen und die Auflösungen der Geschichten verweisen auf eine aus eigenen Medienerfahrungen erlernte und in der aktuellen Situation übernommene mediale Erzählweise – die Erzählweise der fiktiven Fernseh- und Kinofilme, der Hollywoodfilme, etc. – die die Jugendlichen nun für die Botschaft und den Ausdruck eigener Geschichten einsetzen.

In den Geschichten der Jugendlichen wurden die Themen zum Beispiel anhand von klischeehaften und dramatischen Verläufen dargestellt. Die Geschichten handelten von Problemen und Schwierigkeiten, beinhalteten schockierende Details und Szenen wie Gewalt, Blut, Zusammenbrüche etc. Die Storys endeten traurig (z. B. mit dem Tod) oder mündeten in ein „Heile-Welt-Happyend“. So nahm etwa in einigen Entwürfen das Trinken von Alkohol auf einer Party ein schreckliches Ende, in dem es in eine Alkoholvergiftung oder in die totale Abhängigkeit mündete. In anderen Geschichten wiederum konnte die Sucht erfolgreich bewältigt werden, beispielsweise durch die Behandlung in einer Klinik oder durch die Hilfe von guten Freunden.

*Problem: Das Abschweifen in Medienerinnerungen und die Vernachlässigung einer thematischen Auseinandersetzung*

Die Orientierung an bekannten medialen Vorbildern kann sich positiv auf die eigene Konzeptfindung auswirken. Im Projekt wirkte sich die mediale Orientierung aber auch gelegentlich hemmend aus. Die kommunikative Auseinandersetzung in der Gruppe wurde dann von den medialen Erinnerungen völlig eingenommen. Es wurde häufig der Rahmen gewechselt: Von dem ursprünglich non-fiktionalen, journalistischen Rahmen, der im Unterricht vorgegeben war, wechselten die Schüler/innen zu einem fiktionalen Rahmen.

Im Storyboard einer siebten Klasse sieht man beispielsweise eine dramatische Action-Geschichte, in welchem der Alkoholkonsum dazu führt, dass ein Mann ausrastet und von seinem Fenster aus jemanden erschießt (siehe Abbildung 62). Die Realitätsferne und Fikti-

onalität der Geschichte ist offensichtlich. Statt eines journalistischen Beitrags glaubt man, die Szene eines Krimis vor sich zu haben.

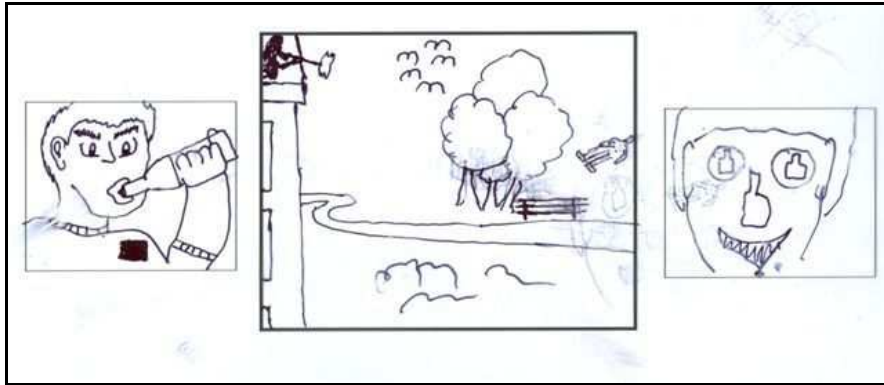


Abbildung 62: Thema: Alkohol (7. Klasse, HS)

Die Schüler/innen berücksichtigten im Laufe der Gruppenarbeit häufig nicht mehr, dass ihre Idee für eine Umsetzung in journalistischen Fernsehformaten gedacht war. Erst durch Hinweise und Impulse der Medienpädagogin nahmen die Gruppen die Reflexionsebene wieder ein und ordneten die eigenen Ideen dann im Nachhinein wieder einem journalistischen Konzept zu. „Ausufernde“ Fantasien einzelner Schüler/innen wurden nicht von allen Gruppenmitgliedern positiv beurteilt, sondern im Hinblick auf die unterrichtliche Aufgabenstellung intern kritisiert. In der folgenden Diskussion wird deutlich, wie Schüler/innen zur Meldung „Mann beißt Hund“ eine Nachricht konzipierten. Die Gruppe durfte sich selbst ausdenken, welche Ursache hinter diesem Vorfall stecken könnte. Dieser Freiraum bot scheinbar einem Gruppenmitglied einen Anlass, zahlreiche Fantasien zu artikulieren. Ein anderes Gruppenmitglied kritisierte dies jedoch:

**J1:** (...) labert wieder die ganze Zeit, die ganze Zeit Schrott hier.

**J2:** Ja, ich soll dir sagen was du schreiben sollst, und dann schreibst du's selber!

**J1:** Ja, weil du nur Scheiße laberst.

**J2:** Ja, was ist hier scheiße? Der Mann hätte auch 25 sein können.

**J1:** Ja, und?

**J2:** Dann halt ein Baby, das mit einer Schrottgun ausgerüstet ist. Er-, erschossen und (...). Und vom Baby niedergeschossen. Blut.

**J1:** 'Mann beißt Hund' heißt das Thema, nicht 'Baby erschießt Hund'!



**J2:** Baby erschießt Hund, dessen dimensionale Größe einen so gigantischen Blutfluss auslöste, dass ganz Berlin und der Umkreis von Blut überschwemmt wurden. Wir sind schon daran, dass ein Baby ...

**J1:** Mit dem kann ich nicht arbeiten, der labert nur Schrott.

**J2:** Wir sind schon, wir sind schon soweit, dass, dass ein Baby mit einer Schrottgun den Hund niedergeschossen hat.

**J1:** Du bist soweit! Ich versuche real zu bleiben!

**J2:** Na ja, bleiben wir realistisch, versuchen wir das Unmögliche.

**J1:** (Lachend) Du bist unrealistisch.

**J2:** (...), das ist so'n geiler Spruch.

**J1:** Ja, sicher.

**J2:** Sagen wir ...

**J1:** Wir haben hier ein Thema, das würd' ich gerne bearbeiten!

**J2:** Bleiben wir realistisch.

(9. Klasse, GS, Thema: Nachrichten)

Die Fantasien von J2 drehten sich um ein Baby, eine „Schrottgun“, einen Hund und um jede Menge Blut. Zahlreiche „Medienspuren“, beispielsweise aus Actionfilmen könnten hier wirksam sein. Der Junge behinderte die Gruppenarbeit durch seine zahlreichen visuellen „Fantasien“. J1 versuchte die Fantasiausbrüche einzudämmen und J2 wieder auf die eigentliche Gruppenarbeit zurückzuführen. Er betonte dabei immer wieder den non-fiktionalen Rahmen, der eingehalten werden sollte: „Ich versuche real zu bleiben!“.

Solche Gruppensequenzen weichen zwar völlig vom Unterrichtskonzept ab, geben aber dennoch Einblicke in eine Medienbildung und Medienerziehung: Selbst wenn mediale Fantasien in der hier gezeigten Gruppenphase einen großen Raum einnahmen und eine thematische Auseinandersetzung schwer machten, fand auch hier eine reflexive Auseinandersetzung statt, allerdings anders als vorgesehen, nämlich nicht mit einem Bezug zu einem im Unterricht vorgegebenen Thema, sondern als eine Auseinandersetzung mit allgemeinen medialen Erfahrungen und einem Wissen über mediale Inszenierungsweisen. Es konnten in vielen Storyboards Spuren von Medientexten entdeckt werden, die im Laufe der Mediensozialisation von den Jugendlichen möglicherweise als spannend erlebt worden waren. Dass sich die Schüler/innen in der Gruppe an diese Szenen erinnerten und sie mit den anderen kommunizierten, weist schon auf die Relevanz der Erlebnisse hin. Die in der Gruppe ent-

worfenen Szenen hatten oft nicht direkt erkennbar etwas mit dem Unterrichtsthema zu tun, sondern wurden eher „passend“ gemacht. Vermutlich war den Gruppen bzw. einzelnen Schülern und Schülerinnen vor allem die Auseinandersetzung mit den intensiv erlebten Medienszenen wichtig, die Angst oder auch Spannung zwischen lustvollem Erleben und Moralität ausgelöst hatten und daher reflexiv aufgearbeitet werden mussten. In medienpädagogischen Projekten können jederzeit andere Thematiken auftauchen und in den Vordergrund rücken.

### *Mediale Vorbilder aus dem Unterricht*

Mediale Vorbilder wurden den Schülern auch direkt in der aktuellen Unterrichtssituation in Form von dort eingesetzten Texten präsentiert. Was machten die Schüler/innen mit diesen Modellen? Teils orientierten sich die Gruppen stark an den im Unterricht präsentierten Medientexten, indem sie beispielsweise den gesamten formal-inhaltlichen Aufbau in ihrem Entwurf aufgriffen. Änderungen wurden dann nur wenige vorgenommen.

Eine Gruppe schilderte beispielsweise, wie im folgenden Beispiel dokumentiert, ihr Konzept für einen journalistischen Beitrag zum Thema „Gewalt“:

**J:** Also, ‚Jugendliche und Gewalt‘. Also zuerst haben wir ‚ne Spielszene, so ein Junge A geht zu einem anderen Jungen B und provoziert ihn. Als er zuschlägt, der Junge B, den Jungen A, der ihn provoziert hat.

Ja, und dann kommt eine Moderation, also die Schlägerei läuft im Hintergrund weiter, und der Moderator (...), ähm, und der sagt, solche Szenen kommen fast jeden, in verschiedenen Schulen vor.

Dann kommt ‚ne Umfrage in der Schule von Schülern und Lehrern, da mit solchen Fragen: ‚Wart ihr schon mal in einer Schlägerei verwickelt?‘, ‚Was hältst du von einer Schlägerei?‘, ‚Was würdest du dagegen tun?‘ in Klammern selbst oder anderen. Und dann ... die Botschaft ist: ‚Gewalt ist in deutschen Schulen, ist in deutschen Schulen alltäglich.‘

(8. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Der formale Aufbau des Beitrags würde also folgendermaßen aussehen:

- Spielszene: Schlägerei
- Moderation mit Bluebox (Schlägerei im Hintergrund)
- Umfrage mit Schülern und Lehrern
- Botschaft: Gewalt ist in deutschen Schulen alltäglich

Stellt man dieses Konzept dem im Unterricht behandelten Themenbeitrag (Videobaustein) gegenüber, so werden zahlreiche inhaltlichen und formalen Parallelen sichtbar (siehe Abbildung 63):



Inhalte / Informationen	Darstellungsform
<p>Anmoderation</p> <p>Beitrag: Schlägereien gehören zum Alltag Jugendlicher. Gewalt hat heute jedoch eine andere Qualität ... (Text)</p>	<p><b>Moderation vor Bluebox: Spielszene</b></p> 
<p>Warum schlägert man?</p>	<p><b>Umfrage unter Jugendlichen</b></p> 
<p>Waren Sie selbst schon mal in Schlägereien verwickelt?</p>	<p><b>Interview mit einem Sozialpädagogen</b></p>

Abbildung 63: Ausschnitt aus dem Aufbau des Videobausteins zum Thema „Gewalt“

Die Idee der Schüler/innen ähnelt dem Videobaustein stark. Gemeinsamkeiten sind die Spielszene einer Schlägerei, die Moderation vor einer Bluebox, in welcher die Schlägerei im Hintergrund weiter läuft, und die Umfrage mit Schülern und Lehrern mit teils identischen Fragen (nach Erfahrungen, Meinungen, Lösungen). Komplette Textteile aus dem Videobaustein wurden für die eigene Moderation und Botschaft verwendet, etwa die Aussage „Gewalt ist alltäglich geworden“.

Eine starke Orientierung an Form und Inhalt des vorgeführten Themenbeitrags wurde in dieser Gruppe also deutlich. Eventuell zeigten die Gruppenmitglieder mit diesem Entwurf ihre positive Bewertung der medialen Inszenierung im Videobaustein: Die Jugendlichen hatten den vorausgegangenen Beitrag möglicherweise als positiv und als dem Thema angemessen empfunden. Zu vermuten ist aber auch, dass diese Gruppe mit der Aufgabenstellung überfordert war und keine eigenen kreativen Ideen hatte. Indem sie sich an das mediale und bereits „erfolgreiche“ – da im Fernsehen ausgestrahlte und im Unterricht verwendete – Vorbild hielten, wähten sich die Schüler/innen der Gruppe auf der „sicheren Seite“: Sie konnten bei ihrer Konzeption keine gravierenden Fehler machen und mussten sich nichts Eigenes mehr überlegen.

Die Übernahme des kompletten Aufbaus war im Projekt jedoch der Einzelfall. Weitaus häufiger griffen die Schüler/innen einzelne inhaltliche oder formale Bestandteile der „Vorbild-Texte“ heraus. Die folgenden Abbildungen zeigen die Arbeit einer Gruppe, die in ihrem Konzept gezielt eine bestimmte visuelle Darstellung vom Videobaustein übernahm. Abbildung 64 zeigt einen Ausschnitt aus der Sendung „Aids“, die mit den Jugendlichen vorher angesehen und besprochen wurde. Zu sehen ist die „Körperpolizei“, eine zeichnerische Darstellung der weißen Blutkörperchen, die die Immunabwehr des Körpers darstellen und bei einer HIV-Infektion außer Gefecht gesetzt werden.



Abbildung 64: Die Körperpolizei aus dem Videobaustein „Aids“

Daneben zeigt die Abbildung 65 eine Zeichnung von Schüler/innen (7. Klasse, HS), die einen Fernsehbeitrag zum selben Thema planten. Die Art und Weise der Zeichnung und die Anordnung der Figur im Bild sowie die inhaltliche Aussage decken sich nahezu mit dem medialen Vorbild. Möglicherweise war den Schülern und Schülerinnen das Bild aus dem Videobaustein noch stark präsent und es hatte sie positiv angesprochen. Das so verinnerlichte Bild wurde in der eigenen Skizze reflektiert und nochmals artikuliert.

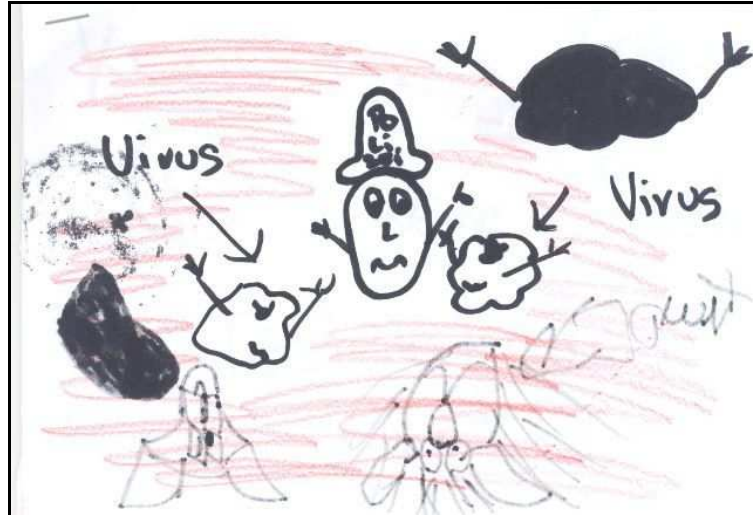


Abbildung 65: Die Körperpolizei der Jugendlichen (7. Klasse, HS)

Der Videobaustein über Aids inspirierte vermutlich auch eine andere Gruppe zu ihrer Darstellung der Thematik „Aids“. Die Gruppe verwendete verschiedene Symbole und verknüpfte diese mit einer Bluebox-Moderation<sup>131</sup>. Diese Gestaltungsweise war auch im Videobaustein verwendet worden: Aids wird dort auf einfache und anschauliche, teilweise symbolhafte Weise dargestellt. Dabei steht die Moderatorin in einer Bluebox und kommentiert eingefügte Bilder und Gegenstände (siehe Abbildung 66).



Abbildung 66: Eine Moderation mithilfe des Bluebox-Prinzips

---

<sup>131</sup> Eine „Bluebox-Moderation“ bezeichnet einen elektronischen Trick, bei welchem die Moderatorin vor einem blauen Studiohintergrund steht. Der blaue Hintergrund kann dann durch ein Fernsehbild „gefüllt“ werden. Vorder- und Hintergrund werden zu einem neuen Gesamtbild kombiniert (vgl. Schult/Buchholz 2000: 428).

Viele Schüler übernahmen sowohl das Prinzip der Bluebox-Moderation sowie einzelne Gestaltungsideen des Videobausteins für den eigenen Entwurf, erweiterten sie jedoch um neue Inhalte und Ideen (siehe Abbildung 67):

**J:** Ja, also, das soll so zeigen, dass man so hier die verschiedenen Ansteckungsmöglichkeiten ..., das symbolisiert die Krankheit, da wird auch was zu der Krankheit erklärt, das symbolisiert die Folgen.

**MP: Wie würdet ihr das im Fernsehen machen? Wäre das ein Zeichentrickfilm?**

**J:** Ja, das ist so 'n, hier auch irgendwie so wie Nachrichten immer, dass einer halt steht, dann hat man hier so'n Fenster, da zeigt er halt zum Beispiel drauf.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

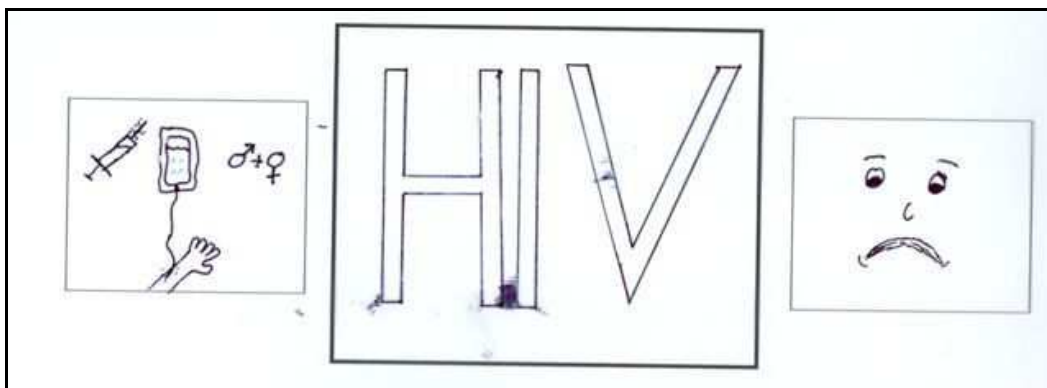


Abbildung 67: Storyboard mit Symbolen (8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Verschiedene Ansteckungsmöglichkeiten werden im Storyboard symbolisch durch die Abbildung einer Spritze, einer Bluttransfusion und der Männlich- und Weiblich-Symbole vermittelt. Aus dem Videobaustein wurde die Idee übernommen, das Wort „HIV“ mit großen Blockbuchstaben darzustellen. In Bild 3 des Storyboards drückt ein Emoticon-Gesicht negative Gefühle aus. Gemäß dem Konzept der Gruppe sollten diese Symbole mithilfe des Bluebox-Prinzips inszeniert werden.

Die Gruppenmitglieder orientierten sich also in ihrer Gestaltung stark am Videobaustein und übernahmen einzelne Gestaltungsformen. Gleichzeitig integrierten die Schüler/innen eigene Ideen, die mithilfe der Vorbild-Formen inszeniert wurden, und wandelten dafür die Vorbild-Idee den eigenen Zwecken entsprechend um.

Journalistische Texte aus der aktuellen Unterrichtssituation und Medientexte aus eigenen Erfahrungen werden also von den Gruppen als inhaltliche und formale Orientierung bei der Gestaltung eines eigenen medialen Konzepts verwendet. Anstelle des reinen Kopierens

nehmen Jugendliche jedoch Änderungen vor, was im nächsten Punkt noch genauer erläutert werden soll.

### **c) Kritische Distanzierung und Weiterentwicklung medialer Vorbilder**

Die Orientierung an medialen Vorbildern war den Schülern und Schülerinnen im Projekt durchaus bewusst und sie wurde in den Gruppen kritisch diskutiert. Die Gruppen strebten in der Regel danach, in ihrem Konzept etwas anders zu machen und Vorbilder umzugestalten. In den Entwürfen fanden sich Veränderungen sowie Weiterentwicklungen medialer Vorbildideen, die dem eigenen Konzept angepasst wurden. Kritische Distanzierungen fanden sich vor allem da, wo Medientexte im Unterricht zuvor zu intensiven Diskussionen und kritischen Reflexionen angeregt hatten. Vor allem die Diskrepanz zu eigenen Erfahrungen der Schüler/innen führte zum Entwurf alternativer oder modifizierter Modelle. Im eigenen medialen Entwurf wurden einzelne Kritikpunkte erneut ins Gespräch gebracht und aufgearbeitet. Die Jugendlichen stellten sich dabei fiktiv vor, wie Aspekte eines Themas besser, d. h. authentischer medial dargestellt werden könnten. Dabei wurden Inhalte und ihre mediale Inszenierung stets eng miteinander verknüpft diskutiert und nicht gesondert betrachtet.

Relativ häufig fanden sich diese Distanzierungen in den Gewalt- und Alkohol-Projekten, in welchen die Schüler/innen die „schlechte“ Inszenierung einer nachgestellten Schlägerei in einem Cartoon über Alkohol sowie in einem Test mit versteckter Kamera bemängelt hatten. Im Folgenden werden zuerst einzelne kritische Aussagen aus den Unterrichtsdiskussionen betrachtet, anschließend die Aussagen mit den Entwürfen der Schüler/innen aus den Gruppenarbeiten verglichen. Auf diese Weise kann rekonstruiert werden, welche Kritikpunkte die Schüler/innen später in ihren medialen Konzepten aufgriffen und abänderten.

Im Fernsehbeitrag zum Thema „Gewalt“ war etwa die Darstellung einer Schlägerei als „unecht“ empfunden worden (siehe Abbildung 68). Die Szene wies, aus Sicht der Jugendlichen, „Fehler“ auf und störte den Eindruck von Realität:



Abbildung 68: Die „unechte“ Schlägerei

**MP: Ja, wie hat euch der Beitrag gefallen?**

**J:** Also, ich fand's schon gut, aber bei den Schlägereien hat man gesehn, dass die gestellt waren, weil der eine hat gelacht und auch wo der andre so auf dem Boden, der auf den Boden kam, und der andre auf dem Boden lag.

(7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Nicht der Wirklichkeit entsprechend war nach Ansicht des Schülers das Lachen des Unterlegenen in einer Schlägerei. Anhand des reflexiven Vergleichs mit erlebten oder eventuell mit vorgestellten Schlägereien, „So sieht eine Schlägerei aus“, „So verhalten sich Opfer und Täter dabei“, „So würde ich mich verhalten“, konnten bereits Verbesserungsvorschläge für die Szene gemacht werden:

**MP: Wer ist, wenn jetzt, wenn jetzt ihr so einen Beitrag geplant habt und auch so 'ne, so 'ne Szene mit 'ner Schlägerei, äh, geplant hättet, wie hättet ihr das denn gemacht?**

**J1:** So richtig. (Lachen)

**J2:** Richtig zugeschlagen.

**M1:** Ich hätte, ich hätte (...).

**MP: Mhm.**

**M1:** Also ich denk' ich hätt' schon (...).

**J3:** (...) aber wenn man, nur wenn man überlegen ist, also wenn man den andern fertig machen kann, dann muss er lachen, wenn er auf dem Boden liegt.

**MP: Okay., also, du meinst man hätte da so lachen können, aber dann eben nicht jetzt beim Schlägern, sondern wenn dann ...**



**J3:** Wenn er auf dem Boden liegt, wenn dann, äh, dann richtig schlagen, also wenn man ihn dann, äh, fertig schlagen, man kann aber nicht mitten im Kampf dann anfangen, da würd' ich nicht lachen.

(7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Auch den Videobaustein zum Thema „Alkohol“ mit einem Cartoon und den versteckten Kamera-Sequenzen diskutierten die Schüler/innen im Unterrichtsprojekt häufig sehr intensiv (siehe Abbildung 69).



Abbildung 69: Jugendliche ziehen mit versteckter Kamera los

Die Umsetzung der Tests hatten die Schüler/innen als zu wenig „extrem“ empfunden:

**J:** Hätten sie irgendwie besser machen können, die Tests ... Na ja, extremer (...), vielleicht ein bisschen extremer.

**M:** Da wo sie das versucht haben Alkohol zu kaufen oder so was, äh, hätten sie's wirklich, also halt besser machen können, sie zum Beispiel den Verkäufer zu überreden oder so.

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Vor allem die jugendlichen Reporter/innen und deren Auftreten wurden bemängelt. Die Schüler/innen konnten aufgrund der Nähe zur eigenen Lebenswelt, sowohl in Bezug auf die Darsteller/innen (gleichaltrige Jugendliche) als auch in Bezug auf das Thema und die dargestellte Situation (Versuch, an Alkohol zu kommen), eine Perspektivenübernahme vollziehen und so die Darstellung hinsichtlich der Authentizität bzw. aus einer „Verbesserungsmotivation“ heraus kritisch bewerten:

**J1:** Ich glaube, der Test ist so gut ausgefallen, weil die Tester, die sahen ja richtig jung aus.

**S:** Ja! (Mehrere Schüler/innen)

**MP: Die sahen wirklich sehr jung aus, das stimmt.**

**M1:** Vor allem die Jungs. Die Bierflaschen sahen aus, wie wenn die nicht zu ihnen gehörten.

**M2:** Die sahen zu jung aus! Die da auf dem Boden saßen.

(8. Klasse, GS, Thema: Alkohol)

Auch in diesem Fall wurden schon in den Klassendiskussionen Vorschläge gemacht, wie die Darstellung hätte verbessert werden können:

**J1:** Die hat das voll auffällig gemacht, die Kinder so, dass sie zu fünft rein gegangen sind und so.

**MP: Aber das könnt ihr wahrscheinlich, wenn, wenn man jetzt irgendwie als Jugendliche, als Clique auf 'ne Party geht, dann ist dann auch wahrscheinlich auch so, da sind dann mehrere, also man ist dann zu dritt oder zu viert oder, ....**

**J1:** Vielleicht wär' es besser, wenn man alleine rein geht, dann glauben die's halt eher, als wenn man dann zu fünft und sechst hin ist, dann sehn die schon, dass man mehrere sind, wenn man alleine ist, dann geben die das viel öfter.

**MP: Also du meinst, dann hat's für euch etwas Unglaubliches?**

**J2:** Ja. Und außerdem die haben auch alle überhaupt nicht so ausgesehen, also wenn ich so bei uns in der Klasse schaue, es gibt schon manche die wo ein bisschen älter ausschauen, die aber erst 13 sind.

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Bei den Verbesserungstipps spielte das Wissen aus der eigenen Lebenswelt offensichtlich eine entscheidende Rolle. Aus eigenen Erfahrungen, aus Gesprächen mit Freunden oder auch aus den Medien wussten die Jugendlichen Bescheid über Tipps und Tricks, um an Alkohol zu kommen. Dieses Lebensweltwissen half ihnen also zu einer kritischen Distanzierung der im Unterricht rezipierten Szene, aber auch zu einem kritischen Gegenentwurf und zu einem kreativen Eigenentwurf einer lebensweltlich authentischen Szene.

Welche Bedeutung hatten nun diese Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge für die Gruppenarbeitsphase, in welcher die Schüler/innen einen eigenen Medientext entwarfen? In folgender Gesprächssequenz aus einem Alkohol-Projekt wird deutlich, wie die Schüler/innen einzelne Kritikpunkte konkret in den eigenen Konzepten aufgriffen:

**M1:** Also, ich würde 'ne Umfrage machen, weil ...

**M2:** Ja, find' ich ganz richtig, ich bin ganz deiner Meinung.

**M1:** Und ich würd' halt auch die Originaltöne benutzen.

**M2:** Ja.

**M1:** Dass man hört, was sie dann gesagt haben.

**M2:** Ja. Oder zitieren.

**M1:** Genau.

**M2:** Und ich würde aber auch so Spielszenen mit verschiedenen Leuten machen.

**M1:** Ja.

**M2:** Und ich würde auch die Originaltöne benutzen.

**M1:** Mhm.

**M2:** Weil es realer ist.

**M1:** Kein Comic.

**M2:** Weil Comics sind irgendwie für so kleinere Kinder ...

**M1:** Und in den Comics, da nimmt man das dann nicht so wahr, weil da meint man, es ist witzig wie das dargestellt wird.

**M2:** Ja, das wirkt nicht eigentlich abschreckend.

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Die Gruppe suchte in diesem Gesprächsausschnitt nach einer eigenen Idee. Ausgangspunkt waren die verschiedenen Darstellungsformen, die zuvor im Unterricht besprochen worden waren. Dabei konnten sich die Jugendlichen noch nicht für einzelne Formen entscheiden, die Besprechung ähnelte einem Brainstorming. Teils erschien das Einbringen der Ideen chaotisch und willkürlich und als reine Wiederholung der Fachbegriffe, die im Unterricht gehört worden waren, wie „Originaltöne“, „Umfrage“, „Spielszene“. Dann wurden auch kritische Stimmen zu der medialen Inszenierung im Videobaustein laut: „Comics sind nicht abschreckend“. Es ging also nicht mehr nur um die Auswahl einer Darstellungsform, sondern um die „richtige“ und „bessere“ Darstellungsform im Vergleich zu dem vorgeführten Beispiel. Die Gestaltung des Videobausteins lehnten die Schüler/innen ab, da sie dem Thema nicht angemessen wäre und „falsche“ Botschaften sendete: „Weil da meint man, es ist witzig“. Die Intention und die gewünschte Botschaft der Gruppe deutete sich an dieser Stelle bereits an: Die eigene Idee sollte „abschreckend“ wirken.

Eine andere Gruppe plante basierend auf dem Cartoon eine Art Reportage mit „Abschreckungsbildern“. Die Medienpädagogin fragte an dieser Stelle nochmals nach:

**MP: Warum soll's eine Reportage werden?**

**J1:** Ja, weil uns der Info-Clip so n bisschen lasch vorgekommen ist, weil ...

**J2:** Wir wollen's besser machen!

**J1:** Genau. Und wir, wir würden's besser machen und wir würden auch die nachfolgenden Alkoholabhängigen und so zeigen, weil so erschreckt das ja keinen.

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Die Jugendlichen der Gruppe waren sich einig, dass ihre Reportage die Zuschauer/innen „erschrecken“ müsste. Die Protagonisten sollten „reale“ Menschen sein, die alkoholabhängig sind. Weitere Details über die Gestaltung ihrer Reportage finden sich in den nächsten Äußerungen:

**J1:** Ja, genau. Dass sie halt zeigen sollen (...) zum Beispiel, wie jetzt die Lungen schwarz oder wenn, oder wenn halt 'n Bein amputiert halt beim richtigen Menschen und so.

**J2:** Joaaa. (Kichern)

**J1:** Also, ähm, also Bein amputiert heißt das Bein ist ab. Ich wollt' das noch mal so ...

**J2:** Soll ich das jetzt hinschreiben?

**J1:** Wir würden unsere Reportage so drehn. Also, wir würden, wir würden es mit echten Menschen machen,

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Die Schüler/innen bezogen sich hier auf Darstellungen, die sie zum Thema „Rauchen“ kannten, also „Raucherbeine“ und „schwarze Lungen“. Für ihren Fernsehbeitrag über Alkohol wollten die Schüler ähnliche Aufnahmen zeigen, konkretisierten diese Absicht jedoch nicht genauer. Damit wird nochmals die Abgrenzung zu dem Info-Clip bzw. zu dem Cartoon aus dem Videobaustein deutlich. Die Kritik an der verharmlosenden Darstellung der Wirkung von Alkohol führt also zur eigenen Idee der abschreckenden Botschaft, in der die schlimmen Folgen des Alkoholkonsums an „realen“ Menschen visuell aufgezeigt werden.

Die Vorbilder aus den gezeigten Beiträgen oder aus sonstigen Medienerfahrungen, in Hinblick auf Darstellungsformen, Szenen, Bildern, Inhalten etc., dienen also insbesondere dann zur Orientierung, wenn sie zu Kritik anregen. Kritik und Abgrenzungsprozesse vom medialen Vorbild setzen also vermutlich einen kreativen Prozess in Gang. Entscheidende Kriterien für Kritik und die Zielperspektive für die eigene Konzeptentwicklung sind die authentische Umsetzung und die Vermittlung einer gesellschaftsrelevanten und politisch korrekten Botschaft. Von den Schülern und Schülerinnen negativ bewertete Szenen fungieren damit als „Negativfolie“ und als Ausgangspunkt für die eigene Idee. Aus der Kritik heraus erfolgen eine Distanzierung vom Vorbild und eine „Verbesserung“. Ideen werden

gefunden, um ein eigenes Konzept zu entwickeln und die gewünschte Botschaft daraus zu formulieren.

### *Die kreative Konstruktion eigener Darstellungsformen*

Einige Gruppen im Projekt konstruierten in Abgrenzung zum Vorbild innovative Medienformen, die die eigenen Aussagewünsche optimal vermitteln sollten. Teils mischten die Jugendlichen eigene Erfahrungen mit den im Unterricht thematisierten Gestaltungsmöglichkeiten kreativ zu einem eigenen Konzept und bezeichneten sie mit einem selbst gewählten Begriff.

Aus der Darstellungsform des Info-Clips entwickelten Schüler/innen dann beispielsweise eine „Gefühlsbilderfolge“ (siehe Abbildung 70). Die Kommunikation in der Gruppe gibt, wie in der folgenden Unterhaltung ersichtlich ist, Einblicke in den Prozess der Ideenfindung und der Konstruktion dieser Darstellungsform:

**M:** Und dann malst du halt so Menschen hin, nicht so richtig, wie sie sich schützen und wie sie sich fühlen, die Entwicklung, erst sind sie gesund. So ähnlich wie beim Cromagnon-Menschen. Erst sind sie Affen, dann Cromagnon-Menschen, genau was das Immunsystem einen so richtig schwach macht und abbaut.

(7. Klasse, HS, Thema: Aids)

Ein Mädchen der Gruppe zog als Idee für die Visualisierung des Verlaufs der Krankheit „Aids“ eine Parallele zu bekannten Verlaufsmodellen wie etwa der Entwicklung des Cromagnon-Menschen. Die Gruppenmitglieder konnten die Idee des Mädchens nachvollziehen, d. h. auch ihnen waren ähnliche Darstellungsweisen bekannt. Eine andere Schülerin entwickelte die Idee weiter, indem sie auf ein Bild aus dem vorgeführten Videobaustein verwies: „Ich kann ja auch was dazu malen, z. B. das mit der Körperpolizei.“ Basierend auf diesen beiden Gedanken wurde nun eine spezifische Darstellungsform konstruiert und ins eigene Konzept eingebaut:

**M1:** Wir werden eine Bilderfolge mit Menschen machen, wie er' sich fühlt.

**M2:** Ja.

**M1:** Wir werden eine Gefühlsbilderfolge machen.

(...)

**M1:** Clipmix. Wir werden einen Clipmix machen über Aids.

(7. Klasse, HS, Thema: Aids)

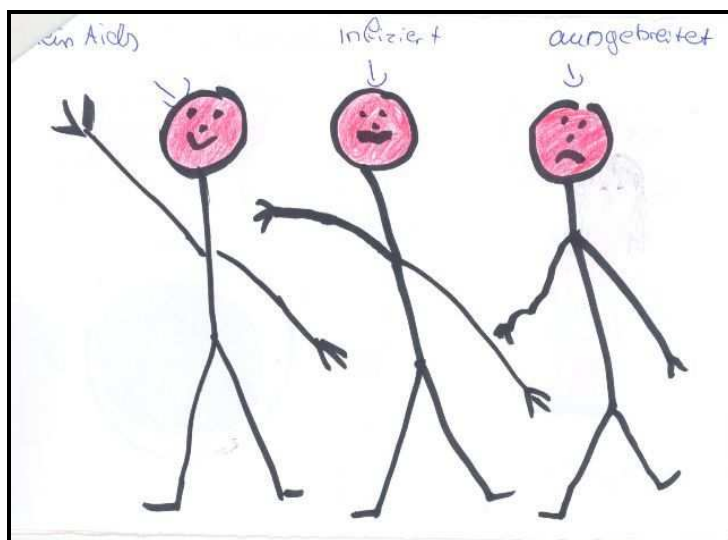


Abbildung 70: Die „Gefühlsbilderfolge“ (7. Klasse, Thema: Aids)

Eine formal-inhaltliche Orientierung erfolgte hier also am Videobaustein sowie an bekannten medialen Darstellungen von Verlaufsprozessen (wie z. B. der phylogenetischen Entwicklung des Menschen). Vor dem Hintergrund von bekannten medialen Darstellungsformen entwarfen die Jugendlichen das eigene Konzept und konstruierten noch dazu eine ganz individuelle Darstellungsform für die Vermittlung der eigenen Interessen.

Eine weitere „Neukonstruktion“ stellte die Darstellungsform der „realen Spielszene“ dar. Diese tauchte vor allem in den Alkohol- und Gewalt-Projekten auf und entwickelte sich vor dem Hintergrund der Kritik an den – nach Ansicht der Jugendlichen – „schlecht“ inszenierten Szenen. Die „reale Spielszene“ erschien den Schüler/innen als Möglichkeit, die von ihnen geäußerten Kritikpunkte aufzugreifen und zu verbessern.

**M:** Wir haben ganz Verschiedenes uns ausgedacht. Also wir wollen erst mal eine reale Spielszene machen, also es soll abschrecken davor, und die soll mit 14- oder 15-Jährigen gedreht werden. Also nicht so arg realistisch, sondern dass gespielt wird ...

(8. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Die Aspekte „real“ und „abschrecken“ wurden als Zielperspektive für die eigene Idee festgesetzt. Dennoch blieb eine Betonung auf dem „Spiel“ bestehen, was eventuell auf Unsicherheiten der Bewertung einer tatsächlich realen Darstellung hinweisen könnte. Die Schüler/innen kreierten in der Gruppe den Begriff „reale Spielszene“ und fanden damit zwei Aspekte, die sich eigentlich gegenseitig ausschließen. Wahrscheinlich verstanden die Jugendlichen darunter eine authentisch wirkende Szene, die zwar Realcharakter aufweist, jedoch nicht den Ernst der Realität widerspiegelt, sondern Fiktion ist.

Diese Darstellungsform setzten viele Gruppen ein. Sie fungierte als „Lösung“ vieler Inszenierungsmängel. Vermutlich basierte die Idee der „realen Spielszene“ auf Medienerfahrungen der Jugendlichen mit aktuellen Genres, in welchen ebenfalls fiktionale und non-fiktionale Inszenierungsstile gemischt werden (z. B. Doku-Soaps, Gerichtssendungen etc.). Durch die Verwendung dieses Genres für die eigenen Ideen war es den Jugendlichen möglich, fiktionale Geschichten, die durch eine Nähe zur Realität gekennzeichnet waren – also tatsächlich so passieren könnten – zu erzählen. Die Fantasie der Jugendlichen war so weniger eingeschränkt und mangelnde „wirkliche“ Lebenswelterfahrungen, zum Beispiel mit Themen wie „Aids“ oder „Gewalt“, konnten durch fiktionale Elemente ersetzt werden.

Die Konstruktion eigener medialer Darstellungsformen ist ein Ausdruck von Kreativität. Jugendliche entwickeln gezielt für ihre Ziele und Inhalte passende Vermittlungsformen und denken sich dafür eigene Begrifflichkeiten aus.

Auch können kommunikative Probleme der Grund für diese Vermittlungsformen sein. Jugendliche sind es nicht gewohnt, mit Begrifflichkeiten einer „medialen Sprache“ umzugehen. Sie haben Schwierigkeiten, ihre Gedanken in diesen Begrifflichkeiten sprachlich auszudrücken und darüber zu diskutieren, wie dies bereits in den Ergebnissen zur Auseinandersetzung mit medialem Wissen deutlich wurde (siehe Ergebnisse 6.1.3).

#### **d) Die Anwendung von journalistischen Begrifflichkeiten**

Bei der Gestaltung eines eigenen medialen Entwurfs versuchten einige Schüler/innen neues, zuvor im Unterricht vermitteltes Wissen über mediale Inszenierungen, in eigenes Handeln umzusetzen. In einzelnen Gruppen rückten journalistisches Wissen und die Fachbegriffe sogar in den Vordergrund des Arbeitsprozesses. Dies geschah jedoch verhältnismäßig selten.

So beschäftigte sich zum Beispiel die folgende Gruppe ausführlich mit verschiedenen Bildausschnitten (die zuvor im Unterricht behandelt worden waren), ohne, dass die Teilnehmer der Gruppe näher auf das eigentliche Thema (Aids) eingingen. Die Schwierigkeiten der Verwendung medienspezifischer Begrifflichkeiten werden hier sehr deutlich:

**M1:** Nein, aber du musst es anders, du musst irgendwas von weit weg malen, dann näher und hin ...

**M2:** Ja, genau.

**M1:** Und dann noch näher hin.

**M3:** Nein!

**M2:** Dann ganz weit weg ...

**M1:** Nein, da ganz nah, dann ...

(...)

**M3:** Schau mal, dann muss ich hier das Männchen noch näher machen.

**M2:** Dann musst du nur den Kopf hinmalen. Du musst ja nicht so viel, weil das, ach, ist doch egal. Ja, und wie willst du's da machen, dann ...

**M3:** Gut, da mach' ich dann ganz weit weg und ...

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Möglicherweise gingen die Schüler/innen der Gruppe davon aus, dass die Lösung der Aufgabenstellung auch den Einbezug des im Unterricht vermittelten Wissens, also aller besprochenen Bildausschnitte, bedeutete. Über Begriffe der natürlichen Wahrnehmung, wie „näher“, „weit weg“, „ganz weit weg“, legten die Jugendlichen der Gruppe die Bildausschnittsgrößen fest. Die Fachbegriffe, wie sie im Unterricht eingeführt worden waren, verwendeten sie jedoch nicht.

Die Verwendung von journalistischem Gestaltungswissen in den Gruppenarbeiten wurde in den meisten Fällen nicht explizit geäußert oder diskutiert. Die Beobachtungen lassen auf einen eher intuitiven Einsatz schließen. Beispielsweise verwendeten die meisten Schüler/innen in den Storyboards automatisch unterschiedliche Bildausschnittsgrößen, die sie aber nicht ausdrücklich benannten. Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit Bildausschnitten fanden jedoch dann statt, wenn die Gruppenmitglieder besprachen, wie groß oder klein etwas im Storyboard dargestellt werden sollte (siehe Abbildung 71):

**J1:** Also, jetzt mal' das, so' n nahes Gesicht, aber groß, damit man's schön sieht.

**J2:** Und mach's nicht so klein.

**J1:** Mal' ihm 'ne Träne.

**J3:** Nein, ich mach' es jetzt so ..., dann doch 'ne Träne. (...)

(7. Klasse, RS, Thema: Gewalt)



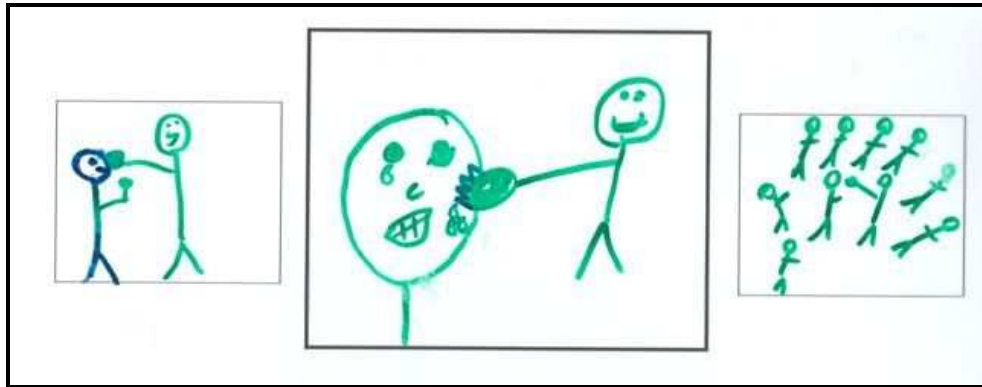


Abbildung 71: „Nahe“ mit Träne (7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Die Jugendlichen wollten also ein Gesicht ganz nah und groß zeigen, damit es gut zu erkennen wäre und damit in dem Gesicht Gefühle („Träne“) artikulierbar gemacht werden konnten. Das Bild macht deutlich, dass die Schüler/innen die Darstellung von Objekten oder Personen durchaus gezielt planten, möglicherweise jedoch nicht vor dem Hintergrund eines spezifischen Fachwissens über Mediengestaltung oder mithilfe der entsprechenden Begrifflichkeiten, sondern aus der Perspektive der natürlichen Wahrnehmung und eines „intuitiven“ Wissens.

Aufgrund dieser Herangehensweise der Schüler/innen liegt die Vermutung nahe, dass die Verwendung verschiedener Bildausschnitte vor allem auf einem impliziten Wissen, das aufgrund eigener Medienerfahrungen erworben worden war, beruhte: Denn den Schülern und Schülerinnen ist aus ihrem Medienhandeln heraus bekannt, dass die Bilder in Filmen und Sendungen wechseln, und die Kamera mal näher oder mal weiter entfernt von den dargestellten Personen und Gegenständen ist. Die Thematisierung einzelner Wissensinhalte und Begrifflichkeiten konnte im Unterricht Reflexionen anstoßen, was zur Folge hatte, dass der Bildausschnitt nun in der Gruppenarbeit eine verstärkte Aufmerksamkeit erfuhr und die Schüler/innen versuchten, ihn einzusetzen.

Anhand des Aspekts der Bildausschnitte lassen sich die Probleme der Anwendung von journalistischem Wissen und journalistischen Begrifflichkeiten deutlich erkennen: Aufgrund der Neuartigkeit können diese nicht immer auf eigenes Handeln übertragen und den eigenen Intentionen entsprechend eingesetzt werden. So stimmten die von den Jugendlichen festgelegte Aussageabsicht eines Bildes und der gewählte Bildausschnitt häufig nicht überein. Das im Unterricht vermittelte Wissen konnte in einigen Fällen also nicht korrekt – im Sinne des Unterrichtskonzepts – angewendet werden. Eine nachträgliche Reflexion der ausgewählten Bildausschnitte initiierte häufig erst die Medienpädagogin.

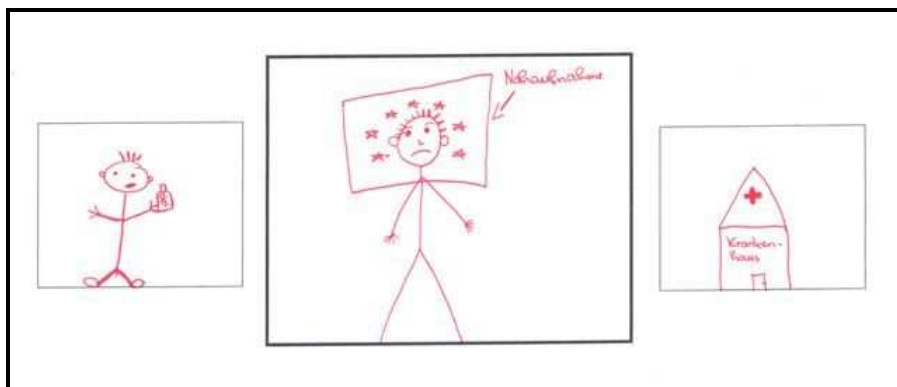


Abbildung 72: Storyboard mit Fehlerkorrektur durch die Gruppe (8. Klasse, GS, Alkohol)

So stellt die Abbildung 72 das Storyboard einer Gruppe dar, in welchem anfangs die Auswahl der Bildausschnitte offenbar nicht gezielt vorgenommen wurde. Die Jugendlichen wollten ursprünglich im zweiten Bild den Gefühlsausdruck „Mir geht’s schlecht!“ vermitteln, was symbolisch anhand von „Comic-Sternchen“ angedeutet wurde. Im Gespräch mit der Medienpädagogin erkannten die Schüler/innen dann, dass ein naher Bildausschnitt hier geeigneter gewesen wäre. Dieses Ergebnis machten sie durch einen nachträglich eingefügten „Ausschnitt“ in Form eines Rechtecks, das sie um das Gesicht des Protagonisten zeichnen, deutlich.

Unterschiedliche visuelle Fähigkeiten und Vorkenntnisse bei der Anwendung von Gestaltungswissen zeigen sich besonders deutlich in einer Gruppe zweier Mädchen, die beide ein Storyboard über das gleiche Thema – nämlich über das „Abnehmen“ – anfertigen (siehe Abbildungen 73 und 74). Während es einem Mädchen gelang, ein Storyboard (1) mit einer erkennbaren filmischen Visualität zu entwerfen, verblieb das andere Storyboard (2) eher auf einem „Bildergeschichten-Niveau“. In Storyboard 1 wird die Anwendung von Wissen über Medien deutlich: Verschiedene Bildausschnitte wurden zu bestimmten Aussagezwecken eingesetzt, wie beispielsweise die Nähe, um Gefühle zu zeigen. Sollte die Figur des Mädchens in den Mittelpunkt gerückt werden (wie im letzten Bild), so nahm die fiktive Kamera eine entsprechende Position ein.



Abbildung 73 und Abbildung 74: Bildbeispiele Reality-TV (7. Klasse, GS)

Angeeignetes journalistisches Wissen wird also zwar von den Schülern und Schülerinnen zur Lösung der Aufgabenstellung eingesetzt und ausprobiert, teils fällt es jedoch schwer, dieses Wissen exakt anzuwenden und die eigene Vorgehensweise explizit zu machen.

Hinzu kommt ein weiteres Problem: Was schon beim Wissen über Medien allgemein und bei der Diskussion von journalistischen Texten zu Tage trat, gilt für die Gruppenarbeiten und für den Entwurf eines medialen Textes ebenso. Offensichtlich fällt es den Schülern und Schülerinnen auch beim Entwurf eines eigenen Medientextes schwer, Ideen diskursiv auszudrücken. Den Jugendlichen fehlen die „richtigen“ Worte und Fachbegriffe, das Vokabular einer medienspezifischen „Sprache“. Dieses Wissen war zwar in Form eines „intuitiven“ Wissens vorhanden und wurde teils im Unterricht angeeignet bzw. erweitert, konnte jedoch meist nicht artikuliert werden.

Jugendliche einer Gruppe aus dem Projekt besprachen sich, wie im nächsten Zitat deutlich ist, über die formale Gestaltung einer Info-Sendung über Aids. Die Schüler/innen überlegten, wie bestimmte Inhalte visuell vermittelt werden könnten. Dabei thematisierten sie u. a. den Schnitt:

**J1:** Berichtet über Aids.

**J2:** Über Aids-Kranke in Deutschland oder in der ganzen Welt?

**J3:** Über Aids-Kranke.

**J2:** Machen wir über Afrika! In der afrikanischen Welt ...

**J1:** Da könnte man immer so Bilder halt dann so, was weiß ich, 'ne halbe Sekunde lang ein Bild, dann das nächste, halt könnten lauter Aids-Kranke zeigen. (Lachen)

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Es wird deutlich, dass der Schüler (J1) hier über den Schnitt sprach und darüber, wie lange die Bildeinstellungen jeweils stehen sollten. Jedoch verwendete er dafür nicht Fachbegriffe, sondern versuchte, das was er meinte, mit eigenen Worten zu umschreiben. Obgleich der Begriff und die Thematik des „Schnitts“ zuvor im Unterricht eingeführt und gemeinsam erarbeitet worden waren, konnte der Junge diese Fachsprache hier nicht einsetzen. Im weiteren Verlauf entwickelte die Gruppe eine Gestaltungsidee, die einem Nachrichtenformat ähnelte. Auch hier fiel die „Wortlosigkeit“ der Schüler auf.

**J1:** Hm, ja, so, jetzt könnten wir schreiben, was wir jetzt erst, erstens anzeigen, zum Beispiel so'n, halt den Nachrichtensprecher, der zeigt auf das, auf das Ding da, auf dieses komische Kästchen und wir machen drauf das, worum es grad' geht.

**J2:** Ja, Okay. Das ist toll!

(...)

**J1:** Da könnte man doch dieses Fensterchen machen, wo dann dieser Sprecher darauf zeigt.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Gemeint war mit dem „Fensterchen“ vermutlich die genrespezifische Gestaltung von Nachrichten, wo mithilfe des Bluebox-Verfahrens im Hintergrund des Sprechers ein kleinerer Bildausschnitt eingebaut wird und der Sprecher dazu eine Meldung verliest.

Im Projekt wurde, aufgrund von sprachlichen Unsicherheiten bei der Konzipierung, immer wieder auf die im Unterricht gezeigten medialen Vorbilder zurückgegriffen. Diese boten einen offenbar „richtigen“ Lösungsvorschlag einer medialen Inszenierung und konnten visuell beschrieben werden. Eine Gruppe zeigte beispielsweise beim Entwurf eines Textes zuerst Unsicherheiten:

**J1:** Und dann, ähm, kurzer, ähm, dieser, ähm, Nachrichten, eine kleine Nachricht, also, oder 'ne Erklärung wieder vom Moderator oder so, ich weiß jetzt auch nicht, wie wir das hinschreiben sollen. So was wenn der sagt, wie er das (...) oder ich weiß nicht!

der Junge (J1) verwies dann auf Bilder und Gestaltungsformen aus dem Video:

**J1:** Ja, genauso wie in dem Beitrag halt, wie die, wie die die Viren ausschauen, also erst mal (...), erst mal wenn alle, alle Viren, also die Viren werden erst mal gezeigt wie die ausschauen und unsere Abwehrdinger wie die ausschauen, damit man überhaupt checkt was da abgeht.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Eine formale Orientierung an den Darstellungsformen im Unterricht oder an den im Laufe der eigenen Mediensozialisation rezipierten Sendungen nahmen die Schüler/innen dann vor, wenn die Verbalisierung der eigenen Vorgehensweise, und auch die Aufgabenstellung als solche, den Jugendlichen offenbar ungewohnt, neu oder schwierig erschien. Vermutlich hatten die Jugendlichen Probleme, gewünschte Inhalte und Aussagen mithilfe einer „medialen Sprache“ umzusetzen, insbesondere wenn es darum ging, geeignete Darstellungsformen auszuwählen. Die Gruppen suchten daher nach Hilfe und Orientierung in Form von bekannten Mustern und Vorbildern für die mediale Vermittlung eines Themas.

#### **e) Inszenierungen in der Gruppe**

Eine reflexive Auseinandersetzung wurde im Projekt nicht nur in arrangierten Lernsituationen angestoßen, sondern passierte auch ganz nebenbei, nicht vom pädagogischen Konzept intendiert oder zuvor mit bedacht. Eine solche Auseinandersetzung initiierten die Schüler/innen in den Gruppen selbst, die Auseinandersetzung zeigte sich in Form spielerisch-kreativer Handlungen. Im empirischen Material finden sich Passagen, in denen Jugendliche mit journalistischem Wissen bzw. mit allgemeinem Wissen über Medien experimentierten sowie die damit verbundenen sozialen Rollen in der Gruppe spielerisch einnahmen und austesteten. In den Gruppen wurden teils fiktive, mediale Rahmen gesetzt, die sich auf bestimmte Sendungen oder Genres bezogen und die als Hintergrund für mediale Inszenierungen und Spiele während der Gruppenarbeit dienten. Die Schüler/innen übernahmen, meist eng verknüpft mit dem Thema und dessen medialer Ausarbeitung, medienspezifische soziale Rollen, etwa die von Nachrichtensprechern, Moderatoren, Schauspielern oder Interviewpartnern (siehe Abbildung 75).



Abbildung 75: Die Inszenierung einer Nachrichtensendung

Die medienspezifischen Rollen in den entworfenen Konzepten besetzten die Gruppen oft mit der konkreten Person aus ihrem Umfeld oder mit Mitschülern und Mitschülerinnen. Auf diese Weise fanden vermutlich eine persönliche Identifikation mit dem Konzept und eine Aushandlung von sozialen Beziehungen statt. Eine Gruppe übertrug beispielsweise Rollen einer Spielszene zum Thema „Gewalt“ auf „reale“ Klassenkollegen. Inszeniert werden sollte der Anlass einer Schlägerei, eine Eifersuchtsszene. Durch die personelle Besetzung mit bekannten Gesichtern wurde eventuell die Fantasie in Gang gesetzt und die Schüler/innen konnten sich die Szene besser bildlich vorstellen. Auch der Spaß kam dabei nicht zu kurz:

**J1:** Okay. Wir machen eine Spielszene. (...)

**J2:** Maxi plus Rose. (Kichern)

**J3:** Michi plus Alex. Flo plus ...

**J2:** (Hüstelt) Julia.

**J1:** Spielszene, Spielszene. (Kichern) Okay.

(7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Für die Rollen suchten sich die Teilnehmer/innen der Gruppen in diesem Beispiel offenbar Mitschüler/innen aus, die auch „reell“ auf irgendeine Art und Weise eine soziale Beziehung verbindet, die sich z. B. gut verstehen, ein Pärchen sind, verkuppelt werden sollen etc. Dass diese Beziehung zwischen den zwei Schüler/innen nicht nur von dieser Gruppe bemerkt worden war und die Szene damit vermutlich tatsächlich lebensweltliche Anteile enthielt, bestätigte sich, als man andere Konzepte dieser Klasse anschaute. Dort

wurde eine ähnliche Story erzählt und dieselben „echten“ Personen zu den „Helden“ der Geschichte gemacht. Möglicherweise fungierten hier aktuelle „Klassenthemen“ und soziale Beziehungen innerhalb der Klasse als Anregung für die Geschichten. Die medialen Rollen wurden dementsprechend mit Klassenkollegen bestückt. Vermutlich handelten die Schüler/innen auf diese Weise auch Freundschaften und Beziehungen kommunikativ aus.

In einer anderen Gruppe wählten sich einzelne Gruppenmitglieder selbst zu den Moderatoren ihres journalistischen Textes.

**J1:** Wer moderiert die Sendung?

**J2:** Na, wir zwei!

**J1:** Ja. (Lachen)

**J2:** Mit den Moderatoren.

**J1:** Nee, wir sind ja die, die, die, die das ausdenken.

**J2:** Na, ich dachte ja eigentlich auch, dass das auch Moderatoren sind.

(...)

**J2:** Mit den Moderatoren Nicolas und Miro. Oder?

**J1:** Weiß ich nicht.

**J2:** Na, ich denk', wir sind unten und stellen auch die Fragen und so. Also! Mi-, mit den Moderatoren, die ja gar keine sind. (Lachen)

**J1:** Niklas und Miro.

**J2:** Ja.

(7. Klasse, GS, Thema: Reality-TV)

Es wird deutlich, dass es hier auch zu einem „kleinen“ Konflikt zwischen unterschiedlichen Rollenübernahmen kam: der Rolle der Medienmacher und Konzeptschreiber sowie der Rolle der Moderatoren. Die Schüler waren unsicher, ob sie beide Rollen übernehmen könnten und ob Moderatoren auch in der Realität diejenigen wären, die sich einen medialen Text ausdachten. In ihrer spielerischen Auseinandersetzung wurden ihnen medienspezifische Fragestellungen, die mit der Produktion eines medialen Textes zusammenhängen, bewusst, und diese Auseinandersetzung regte Reflexionsprozesse an. Einer Antwort und damit einer eindeutigen Lösung gingen die Schüler/innen jedoch in dieser Unterrichtspassage nicht weiter nach. Letztendlich beließen sie es bei dieser Doppelrolle und kennzeichneten durch

das Einnehmen einer humorvollen Haltung, dass die Situation ohnehin nicht ganz ernst zu nehmen wäre.

Wie das letzte Zitat schon andeutet: Die mit medialen Texten zusammenhängenden Produktionsabläufe und die mit medialen Rollen verbundenen Aufgaben, Kommunikations- und Handlungsmuster werden in spielerischen Auseinandersetzungen thematisiert und artikuliert: Die Schüler/innen formulierten Nachrichten- und Moderationstexte, führten Interviews mit Gruppenmitgliedern durch oder präsentierten Texte mit verändertem, mediengerechtem Stimmmodus und Stimmhabitus.

### **6.3.3 Die Auseinandersetzung mit organisatorischen Rahmenbedingungen**

#### **a) Die selbstständige Organisation der Gruppenarbeit und die Abschlusspräsentation**

Neben einer explizit medienbezogenen Auseinandersetzung in den Gruppen finden sich im Datenmaterial viele Gesprächspassagen, in denen sich die Jugendlichen mit organisatorischen Fragen und Aspekten der Zusammenarbeit beschäftigten. Hier lassen sich allgemeine Prozesse eines sozialen Lernens verorten.

Für die Gruppenarbeit selbst waren Rahmenbedingungen vorgegeben, die mit den schulischen Strukturen, den medialen Unterrichtsinhalten und Unterrichtszielen des Projekts eng verknüpft waren, z. B. die zeitliche Einteilung, die Aufgabenstellungen und verwendete Materialien. Die Schüler/innen mussten diese Rahmenbedingungen in der Gruppe berücksichtigen, die vorhandenen Materialien einsetzen, Vorgehensweisen und Lösungen finden sowie sich entwickelnde Konflikte in der Gruppe weitgehend selbstständig klären. Jede Gruppe musste beispielsweise ihre Aufgaben innerhalb eines bestimmten zeitlichen Rahmens von ca. 15 bis 30 Minuten erledigen und bekam dafür Materialien an die Hand (z. B. Plakate, Storyboards, Stifte, Informationsunterlagen). Zwei Medienpädagoginnen waren mit im Raum anwesend und beantworteten Fragen.

Die Gruppe musste intern vor allem verschiedene Rollen und kleinere Aufgaben verteilen, ein Konzept gemeinsam entwickeln und die Texte (Plakat, Storyboard) für die Präsentation im Klassenplenum gestalten. Bis sich eine Lösung der Aufgaben abzeichnete, benötigten die Schüler/innen für die kommunikative Klärung und interne Organisation im Projekt häufig schon den Großteil der verfügbaren Zeit. Sozial-kommunikative, gruppendynamische Prozesse nahmen im Projekt also einen großen Raum ein, bevor überhaupt medienbezogene Reflexions- und Lernprozesse beginnen konnten.

Es kristallisierten sich in der Regel in den Gruppen sofort bestimmte soziale Rollen heraus, die mit spezifischen Tätigkeiten im Rahmen der Aufgabenstellung verbunden waren.



Neben den „Group-Leadern“ spielten die „Mediengestalter/innen“ eine bedeutende Rolle, die sich um die Beschriftung von Plakaten und die Zeichnung von Storyboard-Skizzen kümmerten. Einen anderen Part erfüllten die „Kommentator/innen“ bzw. „Regisseure“, die das Konzept weiter vorantrieben oder Kritik an der formalen Gestaltung des Textes ausübten (z. B. Rechtschreibung, schlechte Zeichnung):

**J1:** Okay. Dann fragt die Moderation um was es geht, erst mal

**J2:** Was?

**J1:** Um was es geht. Um was es geht schreib' ich jetzt. Dann Umfrage, ähm, Leute in der Straße befragen, was sie zu dem Thema meinen.

**J2:** Umfrage in der Fußgängerzone, Fußgäng-, (lacht) zone. Zone. (Lacht)

**J3:** (Lacht) Zome!

**J1:** Egal. Äh,

**J2:** Was sie zu dem Thema halt oder was ...

**J1:** W A S S I E Z U D E M Thema E M A, was sie zu dem Thema halten? Wissen?

**J2:** Genau.

**J1:** W A S S I E Z U D E M Thema E M A, was sie zu dem Thema halten? Wissen?

**J2:** Genau.

**J1:** W I S S ...

**J2:** ... E N.

**J3:** E N.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Neben den ausführenden „Kräften“ der Zeichner/innen und Schreiber/innen bewerteten die „Kommentator/innen“ die schriftliche oder zeichnerische Qualität der praktischen „Mediengestalter/innen“, beispielsweise indem sie Rechtschreibfehler korrigierten. Sie arbeiteten ebenso eher konzeptionell, skizzierten den grundlegenden Aufbau und diktierten Texte. Da eine Arbeitsteilung in der Gruppe häufig ohne lange Diskussionen erfolgte, kann davon ausgegangen werden, dass hier auf bereits vorhandene Rollendifferenzierungen innerhalb des Klassenverbandes bzw. der Kleingruppen zurückgegriffen wurde.



Abbildung 76: Die Verteilung von Rollen in der Gruppe

Vor allem die grafische Gestaltung von Plakat und Storyboard wurde in den Gruppen intensiv diskutiert, beispielsweise wurde erörtert, mit welchen Farben die Plakate beschriftet werden sollten oder wie diese Farben auf die Betrachter/innen wirken würden.

**J:** Also vielleicht 'ne andre Farbe hin.

**J:** Nein!

**J:** Weil ich glaub' Rot sieht ein bisschen zu aggressiv aus. (...)

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

Die Schüler/innen setzten sich also auch mit explizit mediengestalterischen Fragen ihrer Präsentation auseinander, z. B. der Wirkung des Plakats auf ein Publikum oder mit dem formalen Aufbau des medialen Textes.



Abbildung 77: Arbeiten in der Gruppe

Auf den ersten Blick haben diese Prozesse nichts mit einer Medienkompetenz im „klassischen“ Sinn zu tun. Im Prinzip werden hier jedoch auch (medien-)gestalterische Überlegungen angestellt und damit ein medienbezogenes Wissen eingesetzt. Die Jugendlichen denken darüber nach, wie sie ihr Konzept medial am besten darstellen und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen vermitteln können. In Bezug auf eine Medienkompetenz lässt sich hier das Lernen des Lernens innerhalb eines gruppendynamischen Prozesses feststellen: „Wie gestalte ich ein Plakat, um Ergebnisse zu präsentieren?“ „Welche verschiedenen Arbeitsschritte müssen durchgeführt werden, bis die Aufgabe gelöst ist?“ „Wie kann ich meine Botschaft an Andere transportieren?“ etc. Da solche organisatorischen Fragen in der Regel viel Zeit in den Gruppen in Anspruch nehmen, kommt häufig eine Auseinandersetzung mit dem Thema und dem eigenen medialen Konzept zu kurz.

### **b) Der Einbezug der medialen Erhebungstechnik in die Gruppenarbeit**

Zu Erhebungszwecken befanden sich in den Gruppen Audioaufnahmegeräte und Mikrofone. Diese Technik schien viele Jugendliche zu faszinieren und regte zu spielerischen und experimentellen Umgang an, ohne dass dies vom Unterrichtskonzept her angelegt war. Die Gruppenarbeiten wurden durch das Vorhandensein der technischen Medien also mit beeinflusst. Dabei war der Umstand, dass sich die Schüler/innen in einer Forschungssituation befanden, nur teils von Bedeutung. Wichtiger war, dass das Vorhandensein der Medien an sich die Kommunikation in der Gruppe veränderte. Vor allem in Phasen nachlassender Konzentration und Motivation wendeten sich viele der Schüler/innen verstärkt der Medientechnik zu. Teilweise vernachlässigten die Gruppen dann inhaltliche Auseinandersetzungen

und die Ausarbeitung des eigenen Konzepts. Einzelne Funktionen, die die mediale Technik im Rahmen der Gruppenarbeit im Projekt einnahmen, werden im Folgenden beschrieben.

Die Medien setzten viele Schüler/innen etwa dazu ein, die Prozesse innerhalb der eigenen Gruppe zu dokumentieren. Die Jugendlichen fassten den Stand der aktuellen Planungen und die momentanen Arbeitsschritte zusammen und zeichneten ihre Aussagen mithilfe von Mikrofon und Rekorder auf. Dabei stellten sie sich vor, live im Radio zu moderieren, das Projekt und ihre Idee vorzustellen:

**M1:** Und jetzt sind wir wieder live bei der Bayern 3 und Antenne Bayern! (...) Wie wir sehn, haben wir eine Arbeitsgemeinschaft gebildet mit unsern Jugendlichen aus der 9. Klasse der Münchner Hauptschule, wir werden einzi-, hier werden einzelne Themen (...) befragt. Da sehn wir schon unser erstes neues Opfer, (Lachansatz) jetzt fragen wir sie gleich mal. ‚Ähm, Entschuldigung, Entschuldigung, möchten Sie vielleicht Stellung dazu nehmen?’

**M2:** ‚Ja’.

**M1:** Ja, genau, das hier war Anne Sacher<sup>132</sup>, unsre Gestört'ste aus der Kla-, nein, jetzt bitte nochmal von vorne, wir beschäftigen uns wieder mit dem Thema Alkohol (kichert). (...) Wie ihr hier alle wisst, ist Alkohol für viele Jugendliche ein, also! Die Verbraucherzentrale ging nach Hamburg und hat 20 (Pause) übrigens auch an die 15- und 16-Jährigen (Lachansatz) Testverkäufer und die Verbraucherzentrale. Leider stehn die Getränke oft im Limonadenregal, sie können ja leicht (Lachansatz) verwechselt werden. (Kichernd) Was ist denn das, bitte?

**J:** Ist aus, ist aus, lass aus.

(9. Klasse, GS, Thema: Nachrichten)

Die Schüler/innen schalteten an bestimmten Stellen den Rekorder auch wieder gezielt aus oder löschten Aufnahmen sogar. Es wurde ihnen also offensichtlich bewusst, dass alle ihre Äußerungen auf Tonband aufgezeichnet und damit publik gemacht werden könnten. Durch den selbstbestimmten Gebrauch der Technik konnten sie jedoch allein darüber entscheiden, was der Öffentlichkeit zugänglich werden durfte. Dieser Umstand wurde oft innerhalb der Gruppe ausdrücklich angesprochen, z. B. wenn die Jugendlichen über gesellschaftliche Tabuthemen wie „Sex“ oder „Gewalt“ gesprochen hatten:

**M1:** Okay., dann schreiben wir 'ne, 'n neues Gesetz ‚Alcopops schon ab 12’.

**J:** Oh! (Kichern) (...)

**M2:** Also, neues Gesetz, was ist für ein neues Gesetz?

---

<sup>132</sup> Name geändert.

**M1:** Ach, komm weg! Das ekelt mich an, du hast endlich (...), Julia, bitte!

**M2:** Ähhhh!

**M1:** Jetzt hör' auf! (Kichern)

**M2:** Ich will sie eben unten rein, du weißt schon!

**J:** Ja.

**M1:** Das ist voll krass! Oh! (Lachen) Na ja, egal!

**J:** Ja, egal, wir können's überspielen.

**M1:** Nein, nein, nein, hör' auf, wir, lass einfach. Neues Gesetz! (Kichern) Sag', behalt's, auau! Hör' mal auf mich zu hauen!

**J:** Aua!

**M1:** Ist alles, alles, alles nur gespielt hier. (...) Alles, ahahahah. Jetzt, July, hör' auf.

**J:** Ja, ich mag mal zurückspulen und mir das dann anhören. (Lachansatz)

**M1:** Ja, das mach' mal. Okay. (Kichern)

(9. Klasse, GS, Thema: Nachrichten)

Es kommt in diesem Beispiel zu Spannungen zwischen dem Spaß am Austesten von Grenzen und Tabus einerseits und dem Wissen andererseits darüber, dass die Äußerungen in der Öffentlichkeit möglicherweise als „ekelig“ und „krass“ empfunden werden könnten. In der Gruppenarbeit konnten die Schüler/innen solche gesellschaftlich nicht anerkannten Äußerungen artikulieren, da keine unmittelbaren Sanktionen zu erwarten waren. Die Schüler/innen setzten im Beispiel zusätzlich einen spielerischen Rahmen fest – „... alles nur gespielt hier“ – und wiesen so das fiktive Publikum darauf hin, dass nichts ernst genommen werden sollte. Sie waren sich bewusst, dass ihre Aussagen jederzeit durch die technischen Möglichkeiten des Löschens und Überspielens wieder aufgehoben werden könnten.

Die mediale Technik diente den Gruppen als „Bühne“ zur Selbstdarstellung. Die Kassette mit den eigenen Aufnahmen wurde von Gruppen immer wieder vor- und zurückgespult, um die eigenen Stimmen und die ausgedachten Texte, Kommentare, Witze etc. anzuhören und anderen Mitschülern – auch außerhalb der eigenen Gruppe – vorzuführen. Ein Junge sprach zum Beispiel Memos über sich selbst und über die Gruppe auf Band:

**J1:** Memo an mich selbst, ich hab' 'n geilen Arsch!

**J2:** Ja, was? Was hast du gesagt?

**J1:** Memo an mich selbst! Ich hab' 'n geilen Arsch!

**J2:** Michi, Michi, kannst du mir beschreiben, was auf deinem T-Shirt steht. (Lacht)

**J3:** (...) eine Coladose (...), ruft mich an. (...) (Lachen)

**J2:** Ich hör' nichts.

**J1:** Sagen Sie, was ...

**J3:** Du machst mich kaputt. (...)

**J1:** Memo an mich selbst, alle schauen auf einmal ganz bö's'.

**J2:** (Singend) Alex, (...)

**J1:** Was hast du gesagt?

**J2:** (Kichert)

**J1:** Wir spulen zurück, dann hör' ich's. Also, sag's mir. (...) Okay., okay. (...)

(7. Klasse, GS, Thema: Gewalt)

Bei diesen Selbst- und Gruppendarstellungen mithilfe medialer Technik wurden bekannte Muster des Umgangs mit Medien angewendet und ausprobiert. So sangen die Schüler/innen beispielsweise in das Mikrofon hinein, führten Soundchecks durch oder imitierten einen DJ.

#### Beispiel 1:

**J:** Ja. Test, Test. One, two, three. Okay. Wir sollen jetzt ein Interview, also so 'ne Reportage machen.

(8. Klasse, GS, Thema: Aids)

#### Beispiel 2:

**J:** Nein, ich schreib' jubjubjubjubjub, MC Max am Mikrofon. Oh! Bumm, bumm! Gib' uns den MC. Yea!

(7. Klasse, HS, Thema: Alkohol)

Das Mikrofon schien in vielen Gruppen Assoziationen zum Medium „Radio“ zu wecken: Die Schüler/innen spielten einen Moderator oder eine Reporterin im Interview, begrüßten ein Publikum und imitierten Musiksongs.

Dieser selbstbestimmte Umgang mit medialer Technik weist auf Aspekte eines medienbezogenen Wissens hin. Die Technik wurde von den Schülern und Schülerinnen im Projekt für aktuelle Bedürfnisse, z. B. zum Überbrücken von langweiligen Phasen sowie zur Dar-

stellung der eigenen Persönlichkeit und der Gruppe genutzt. Verwendung fand dabei auch ein Vorwissen über Medien, z. B. im Sinne von Handlungsmustern oder medienspezifischen Rollen und Gestaltungsmitteln. Der mediale Umgang war dabei eher spielerischer Natur und frei von Tabus. Sanktionen mussten die Schüler/innen nicht erwarten. Hier bot sich also im Projekt – ungewollt, da nicht vom pädagogischen Konzept her intendiert – ein Freiraum für ein selbstbestimmtes, spaßbetontes Experimentieren und Lernen mit medialer Technik.

### **6.3.4 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

Im dritten Teil der Auswertung wurden die kommunikativen Auseinandersetzungen bei der Konzeption eines eigenen journalistischen Textes in der Gruppe untersucht. Folgende Aspekte kristallisierten sich dabei als relevant für eine schulische Medienerziehung heraus:

- Recherche nach Themen und Inhalten aus der unmittelbaren Lebenswelt
- Gesellschaftliche Vorgaben und Diskurse
- Mediale/journalistische Gestaltung mithilfe von Vorbildern und Vorwissen
- Organisation in der Gruppe.

Diese Aspekte sollen im Folgenden nochmals zusammengefasst und im Hinblick auf eine politische Medienbildung reflektiert werden.

#### **Die Recherche nach Inhalten vor dem Hintergrund der eigenen, unmittelbaren Lebenswelt**

Die Jugendlichen setzten sich inhaltlich mit einem Wirklichkeitsbereich auseinander und wählten daraus einen Schwerpunkt für das eigene mediale Konzept aus. Vor allem die eigene, unmittelbare Lebenswelt erwies sich hier als wichtige Recherchequelle. Lebensweltliche Erfahrungen und Wissen über ein Thema dienten den meisten Schülern und Schülerinnen als erster Zugang zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung in der Gruppe und im Anschluss daran für die Ausarbeitung des eigenen Konzepts.

Auch Erfahrungen und Untersuchungen aus anderen medienpädagogischen Praxisprojekten bestätigen einen bevorzugten lebensweltlichen Zugang von Heranwachsenden (vgl. z. B. Röhl 1998, Witzke 2004). Darüber hinaus stellten schon Daniel Hajok (2000, 2004) und Bernd Schorb (2003) fest, dass eine wichtige Information für Jugendliche die ist, die Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenswelt bietet. Dementsprechend werden sicherlich auch subjektiv relevante Informationen vorzugsweise in den eigenen Textentwurf integriert.

Die Aufgabe, selbst einen medialen Beitrag zu kreieren, führte in der Regel im Unterricht dazu, dass Erfahrungen, Geschichten und Vorstellungen der Jugendlichen aktiviert und

einzelne Aspekte als „inhaltliche Füllung“ ausgewählt wurden. Für den Entwurf wurden ebenso einzelne Inhalte aus dem Unterricht herausgezogen. Insgesamt zeigte es sich, dass das vorgegebene Unterrichtsthema von den Schülern so aufgearbeitet wurde, dass subjektiv relevante Thematiken immer wieder durchschienen und teils sogar das Unterrichtsthema „infiltrierten“.

Ein Problem bei der inhaltlichen Auseinandersetzung ergab sich dann, wenn die Schüler/innen in der Gruppe zu anderen Themen abschweiften, die offensichtlich eine hohe Relevanz für sie besaßen. Die Jugendlichen nutzen den Freiraum in der Gruppe dazu, sich über andere, ihnen wichtige, Themen zu unterhalten. Teils suchen die Schüler/innen über solche Nebenthemen auch erst einen Zugang zum Unterrichtsthema. Jedes medienpädagogische Projekt, das die Medienerfahrungen der Schüler/innen aufgreift, wird auf diese Erkenntnis stoßen: Die Themen des Unterrichts sind nicht völlig planbar. Bildungsmomente bieten vor allem die Themen, die die Schüler/innen spontan einbringen.

Das mediale Konzept bekommt sozusagen eine „mediale Rolle“, nämlich die der Vermittlerinstanz zwischen der inneren Realität (Wissen, Erfahrungen, Gefühle ...) und der Artikulation nach außen. Die Medien werden hier also in ihrer Funktion als symbolische Objektivationen, zum Ausdruck von subjektiven Themen, von Erfahrungen, von Gefühlen und von Wünschen bewusst von den Schülern angewendet. Auf diese Weise kann die subjektive Sicht von Welt über die symbolische Objektivation eines medialen Textentwurfs Anderen mitgeteilt und verständlich gemacht werden (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004).

In den Unterrichtseinheiten wurden somit explizit Medienkompetenzen als Kenntnisse und Fähigkeiten zum Selbstaussdruck über und mithilfe einer „medialen Sprache“ gefördert. Doch auch Reflexionsprozesse einer politischen Medienbildung können in den Unterrichtseinheiten verortet werden: Lebensweltliche Erfahrungen und Unterrichtsgegenstände liefern einen Impuls zur Kommunikation in der Gruppe über und zur Konstruktion von Wirklichkeit in einem eigenen Textentwurf. In diesem Sinne fand hier – vor dem Hintergrund der Unterrichtsaufgabe – ein Prozess der kommunikativen Aneignung und Aushandlung statt, wie er im Alltag üblich ist und wie er in dieser Arbeit als relevant für eine politische Medienbildung definiert wurde (vgl. auch Klemm 2001a: 94 f., Krotz 2007).

### **Die Vermittlung von Werten und Normen über die zentrale Botschaft des Textes**

Ein explizit politischer Aspekt kommt hinzu, wenn die Schüler/innen neben einem Lebensweltbezug auch einen Bezug zur Gesellschaft oder zu sozialpolitischen Überlegungen herstellen. In den Konzepten der Schüler/innen erhielten gesellschaftliche Werte und Nor-



men – in Form von expliziten Botschaften oder implizit in den erzählten Geschichten – eine große Bedeutung, die sogar teilweise übertrieben wirkten: Die Storyboard-Entwürfe ähnelten manchmal didaktisierten Präventionsfilmen, die vor den Gefahren der Wirklichkeit warnen und durch schlimme Konsequenzen die Öffentlichkeit aufrütteln wollten.

Die artikulierten moralischen Werte und Normen entsprechen auf den ersten Blick den Erwartungen, die von Seiten des unmittelbaren Umfelds (Schule, Familie) und des weiteren gesellschaftlichen Umfelds an die Schüler/innen gerichtet werden. Diese Erwartungen betreffen beispielsweise die Art und Weise, wie über ein Thema in der Öffentlichkeit diskutiert wird und wie man sich diesem Thema gegenüber verhalten soll. Die Aufgabenstellung, einen Beitrag für das Fernsehen, also für die große Öffentlichkeit zu machen, könnte dazu beigetragen haben, dass die Jugendlichen eine bestimmte Rolle, nämlich die eines Journalisten, und dadurch eine übergeordnete gesamtgesellschaftlichen Perspektive einnahmen und von dieser aus bestimmte Phänomene wie „Aids“, „Gewalt“ etc. kritisch be- und verurteilten.

Der Kontext „Schule“ und „Unterricht“ ist dabei vermutlich von großer Bedeutung: Die Schüler/innen setzten sich mit den dort gültigen sozialen Erwartungen auseinander und übernahmen sie für das eigene Handeln, um die aktuelle Situation zu bewältigen (z. B. um dem Lehrer zu gefallen, eine gute Note zu bekommen, einen guten Eindruck zu machen). Die Schüler/innen gingen im Projekt davon aus, dass eine moralische und kritische Haltung oder auch ein sozial erwünschtes Medienhandeln von ihnen erwartet wurde. Sie wollten sich so präsentieren, wie es den entsprechenden Regeln entspricht.

Meist geschieht die Übernahme einer gesellschaftlich und sozial situierten Sichtweise unhinterfragt und unreflektiert. Eine Kritik an diesen Vorgaben erscheint den Jugendlichen wahrscheinlich nicht nötig. Die verwendeten sozialen Regeln haben sich über die Jahre hinweg innerhalb der Gesellschaft bewährt und werden daher in der Regel ohne jeglichen Zweifel für das Handeln übernommen (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Schütz/Luckmann 2003). Für pädagogische Kontexte und gerade für Bildungsprozesse wäre es aber interessant, diese unreflektierte Übernahme in den Mittelpunkt zu stellen und zu hinterfragen, wie dies in den Projekten teilweise einzelne Schüler/innen selbst taten.

In den Projekten kam es häufig zu einer Diskrepanz zwischen gesellschaftlich und politisch motivierten Sichtweisen auf ein Thema und denen einer Medienethik. Bei der Umsetzung des eigenen Textentwurfs entstanden Spannungsmomente zwischen einer zuvor geäußerten, grundsätzlichen medienkritischen und medienethischen Haltung und einer der gesamtgesellschaftlichen Relevanz verpflichteten Botschaft im eigenen Text. Während die Schüler/innen in den Unterrichtsdiskussionen zu vielen Medienthematiken einen ausgeprägt

kritischen und moralischen Standpunkt eingenommen und diesen im Unterricht offen artikuliert hatten (z. B. Tote sollte man nicht zeigen), fand ein Transfer dieser Einstellungen auf eigenes Handeln in der Gruppenarbeit oft nicht statt. Die Überzeichnung negativer Konsequenzen, der Erhalt des Allgemeinwohls, etc. erschienen den Gruppen nun anscheinend wichtiger als medienethische Überlegungen.

Die Schüler/innen nahmen hier also zugunsten einer bestimmten moralischen Perspektive Abstand von einer anderen moralischen Perspektive (z. B. einer medienethischen Sicht). Gerade die Erfahrung solcher Spannungsmomente weist auf Bildungsprozesse hin, in denen Schülern die Relativität von Sichtweisen bewusst werden kann.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, wie Jugendliche in ihrem Handeln in sozialen Kontexten gesellschaftliche Vorgaben aufgreifen, verinnerlichen und in eigenes Handeln umzusetzen versuchen. Der soziale Anteil der Persönlichkeit, der sich mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollen auseinandersetzt, wird im Unterricht somit reflektiert und weiter entwickelt, muss aber auch stets eine Balance zur „subjektiven Wirklichkeit“ halten (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Krotz 2004: 35 ff.). Die Schüler/innen treten im Unterricht somit in einen sozialkommunikativen Aushandlungsprozess zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit. Sie artikulieren mithilfe der Medien ihre eigene Sicht und ihre Meinung zu einem Thema, indem sie beispielsweise Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt einbringen. Gleichzeitig müssen sie aber auch die gesamtgesellschaftliche Sicht auf ihren Text mit bedenken, denn sie versetzen sich fiktiv in die Rolle eines Journalisten, der eine bestimmte Botschaft in der Öffentlichkeit vermittelt. Sie erkennen durch ein Hinterfragen im pädagogischen Kontext die Differenz und Spannung zwischen unterschiedlichen Sichtweisen, beispielsweise einer medienethischen, einer wahrheitsgemäßen, unterhaltsamen oder einer für die Gesellschaft wichtigen Darstellung eines Themas. Die Jugendlichen erkennen aber auch, dass jede Sichtweise begründet werden kann.

Diese reflexiven Auseinandersetzungen können im Sinne eines lebensweltbezogenen Politikbegriffes auch als politische Bildungsprozesse bezeichnet werden, insofern versucht wird, zwischen mikro- und makrostrukturellen Prozessen oder zwischen Lebenswelt und Gesellschaft einen Bezug herzustellen.

### **Die journalistische Inszenierung eines Themas mithilfe von Vorbildern und Vorwissen**

Bei der Entwicklung eines eigenen, medialen Konzepts gingen die Jugendlichen insgesamt nach dem Prinzip der selektiven Dekonstruktion und Konstruktion vor. Die journalistischen Textentwürfe ähnelten oft einer Art „Bricolage“: Die Jugendlichen wählten einzelne Inhalte und/oder Formen aus Erlebtem, Bekanntem, Beliebtem etc. aus und passten

die Inhalte dann den eigenen Zwecken, Zielen, Wünschen und dem eigenen Entwurf an. Vorhandenes und Bekanntes wurde von den Schülern und Schülerinnen dekonstruiert und zu einer eigenen Konstruktion „zusammengebastelt“.

Die Schüler/innen orientierten sich meist stark an den zuvor im Unterricht präsentierten Medientexten und an eigenen vorausgegangenen Medienerfahrungen. Sie übernahmen beispielsweise mediale Gestaltungsweisen aus den Videobausteinen oder bekannte Darstellungsformen aus der Mediennutzung. Auch format- und genrespezifisches Vorwissen wurde zu Hilfe genommen, etwa um einen bestimmten Formatrahmen zu setzen und diesen dann inhaltlich neu zu füllen (z. B. bei PIMP MY PHONE). Teils griffen die Schüler/innen aus verschiedenen Medienerinnerungen einzelne Ideenbausteine heraus und bastelten sie zu einem eigenen Konstrukt zusammen. Ein Beispiel dafür war die Reality-Show CRAZY TALK, die unterschiedliche Stilelemente in sich vereint. Auch Dramaturgien wurden von medialen Vorbildern übernommen und äußerten sich zum Beispiel in Hollywood- oder thrillermäßigen Storyboard-Geschichten, die im Rahmen eines Journalismusprojekts mitunter sehr realitätsfern wirkten.

Die damit einher gehenden Probleme sind offensichtlich: Die Jugendlichen gingen teils so in ihren als faszinierend oder erschreckend erlebten Medienerfahrungen auf, dass das eigentliche Thema und die reflexive Auseinandersetzung ins Hintertreffen gerieten. Der journalistische, non-fiktionale Rahmen, der im Unterricht eigentlich vorgegeben war und der gerade zu einer thematischen Aufarbeitung anregen sollte, geriet immer wieder aus dem Fokus, manchmal war die Intervention der Medienpädagogin nötig um wieder zum Thema zurückzukehren.

Gerade im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen wird die Notwendigkeit eines weiten Journalismus-Begriffes deutlich, wie ihn Margreth Lünenborg (2005) vertritt. Denn dieser berücksichtigt den Umstand, dass Jugendliche nun mal nicht vorrangig klassisch journalistische Formate, sondern v. a. Unterhaltendes rezipieren. Darüber hinaus beinhalten auch journalistische Formate stets fiktionale Elemente. Eine eindeutige Trennung zwischen Fiktion und Non-Fiktion des Journalismus ist also aus einer rezipienten- und auch jugendorientierten Sicht nicht mehr haltbar (vgl. auch Lünenborg 2005). Ein journalistisches Unterrichtsprojekt sollte daher auch über die Begrenzung auf eindeutig bestimmbare journalistische Formate hinausgehen und sich für Formate öffnen, die Jugendliche häufig und gerne nutzen. Es ist sowohl anhand von „neuen“ journalistischen Formaten (z. B. Docu-Soaps) als auch anhand von fiktionalen Formaten (z. B. Spielfilmen) möglich, explizit journalistische Fragestellungen zu thematisieren (z. B. die Inszenierung von Realität) und verschiedene Formate zu vergleichen. Im Projektunterricht geschah dies teilweise automa-

tisch, indem die Schüler/innen vor allem fiktionale mediale Erfahrungen und Beispiele einbrachten. Die Medienpädagoginnen hatten hier die Aufgabe, einen Bogen zurück zu journalistischen Formaten zu spannen.

Nicht nur eigene Medienerfahrungen, auch die im Unterricht eingesetzten medialen Beiträge, Zeitungsartikel und Lernmaterialien dienten bei der Gestaltung des eigenen Entwurfs im Projekt häufig als Vorbild. Die Schüler/innen griffen auf aktuell erfahrene und vermeintlich „erfolgreiche“ Modelle zurück, um die Aufgaben zu erfüllen. Während eine komplette Übernahme von gesamten Sendungen, Bildern, Inhalten etc. generell eher selten stattfand, bildeten fast immer einzelne Teile oder Inhalte Ausgangs- oder Anknüpfungspunkte für die Gruppenarbeit. Im weiteren Verlauf zeigte sich häufig eine inhaltliche und formale Weiterentwicklung, eine kritische Distanzierung zu den Videobausteinen oder eine „Umfunktionierung“ der Vorbildideen für eigene Ideen und Zwecke.

Eine besondere Motivation für das eigene kreative Handeln der Schüler/innen stellte ein „schlecht“ inszenierter Medientext dar. Vor allem Beiträge und Sendungen, die intensiv und kritisch diskutiert wurden, dienten häufig als „negatives“ Vorbild für das eigene Konzept. Fehler und Unstimmigkeiten wurden gesucht und geäußert, die besagten Kritikpunkte in eigenen Medientexten aufgegriffen und durch eine authentische Darstellung „verbessert“. Teils entwickelten die Schüler/innen sogar aus den im Unterricht vermittelten oder durch eigene Erfahrungen erworbenen Formen eigene Darstellungsvarianten wie etwa die „Gefühlsbilderfolge“. Die „Vorbildformen“ wurden dann meist wegen ihrer Unzulänglichkeit kritisiert und gemäß den eigenen Intentionen und der zu vermittelnden Botschaften abgeändert.

Vor allem der kreative und Realität gestaltende Aspekt einer Medienbildung wird in diesen Ergebnissen erkennbar. Jugendliche spielen mit den Kodes der Medien und interpretieren sie auf kreative und produktive Weise im Hinblick auf ihre eigene Lebensweise, entwickeln beispielsweise neue Bedeutungen oder fügen den gegebenen Bedeutungen weitere hinzu. Die Medien werden auf diese Weise als symbolische Ressource für die Gestaltung eigener Lebensentwürfe und damit zusammenhängend auch für die Weiterentwicklung der persönlichen und sozialen Identität genutzt (vgl. auch Krotz 2004, 2007, siehe Kap. 3.2.3).

In den Gruppenarbeitsphasen des Projekts geschah somit etwas, was in Form von kleinen Details und Handlungen auf „größere“ Prozesse der produktiven Realitätsverarbeitung und Realitätsgestaltung hinweist (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Hurrelmann 1998, siehe Kap. 3.2.1). Die Jugendlichen eignen sich im Rahmen einer sozialen Gruppe eine bestimmte Sicht und Darstellung von Realität aus einem medialen Text an, übernehmen

Darstellung aber nicht eins-zu-eins, sondern gestalten sie um und entwickeln sie weiter, indem sie den medialen Text mit der eigenen Lebenswelt, mit den eigenen Erfahrungen und dem eigenen Wissen verknüpfen. Dabei müssen subjektive Bedeutungen stets in der Gruppe und im Hinblick auf öffentliche Diskurse sozial ausgehandelt werden. Auf diese Weise wird eine Abstimmung zwischen eigenen Bedürfnissen und Interessen sowie den Anforderungen und Vorstellungen der sozialen Umwelt gesucht.

Ein Moment von Medienbildung zeigt sich hier also in der reflexiven Auseinandersetzung mit medialen Texten, die sich anhand der kommunikativen Aushandlung in der Gruppe rekonstruieren lässt: Die Schüler/innen reflektieren, welche Elemente eines medialen Textes für den Ausdruck ihrer subjektiven Sicht sowie für den Ausdruck gesellschaftlicher Belange unangemessen sind, demontieren diese und bauen daraus ihren eigenen Text. Jede Entscheidung darüber muss im sozialen Kontext der Gruppe ausgehandelt werden. Dieser Prozess weist also über einen rein Ich-bezogenen Reflexionsprozess hinaus, denn sowohl die Haltungen anderer Gruppenmitglieder als auch öffentliche Diskurse müssen mit berücksichtigt werden.

### **Der Einsatz von neuem Wissen und von journalistischen Begrifflichkeiten**

Einige Schüler/innen versuchten das im Unterricht vermittelte Wissen über mediale Gestaltung, wie den „Bildausschnitt“ oder den „Schnitt“, in ihrem Konzept anzuwenden. Teils gelang ihnen dies sehr gut, teils zeigten sich hier Schwierigkeiten. Die Inszenierung der eigenen Entwürfe ließ insgesamt eher auf einen „intuitiven“ und nicht bewusst reflektierten Gebrauch schließen. Das theoretische Wissen war zwar vorhanden und konnte auf Nachfrage der Medienpädagogin wiedergegeben, jedoch häufig nicht den eigenen Zielen entsprechend angewendet werden. Lediglich mithilfe medienpädagogischer Unterstützung konnten die Schüler/innen ihr Wissen ausdrücken, ihre Anwendung kritisch reflektieren und teils korrigieren.

Probleme ergaben sich – wie auch in den anderen Ergebnissen in den Kapiteln 6.1. und 6.2 – wieder bei der Artikulation von Wissen über Medien und der Verwendung einer „Mediensprache“. Die Gruppen waren fähig, mediengestalterische Ideen zu entwickeln, konnten diese jedoch häufig nur schwer verbal oder schriftlich ausdrücken. Vermutlich war hier zwar Wissen vorhanden bzw. wurde Wissen im Vorfeld angeeignet, teils fehlten den Schülern und Schülerinnen aber medienspezifische Begrifflichkeiten zur sprachlichen Artikulation. Manche der Begriffe waren ihnen sicherlich im Gebrauch noch ungewohnt, sodass sie sie nicht sofort in der Gruppenarbeit einsetzten. Eventuell zeigten sich hier auch bildungsabhängige Unterschiede der diskursiven Ausdrucksfähigkeit.

Bei der Gestaltung eines journalistischen Textes zeigt sich, wie bereits im Kapitel 6.1 erläutert, dass die Schüler/innen über Subjektive Medientheorien, also über Wissen und Annahmen in Bezug auf Medien, verfügen. Diese individuellen Theorien weisen jedoch meist ein unreflektiertes und unsystematisches Niveau auf (vgl. auch Stiehler 1999). Die Annahmen und Strukturen Subjektiver Medientheorien sind in der Regel sehr vage, nur schwer artikulierbar und daher vermutlich vorerst noch nicht für eigene kommunikative Zwecke einsetzbar.

Auch David Buckingham (2003) bemerkte dies in seinen medienpädagogischen Studien: Die ersten Versuche von Schüler/innen bei der Eigenproduktion medialer Texte zeigten beispielsweise, dass aufgrund von defizitären Kenntnissen oft nicht die Aussage vermittelt werden konnte, die ursprünglich intendiert war. Jugendliche weisen zwar viele mediale Erfahrungen und Kenntnisse vor, jedoch sind diese eher passiver Natur. Um das vorhandene Wissen einsetzen zu können, muss es in ein „aktives Wissen“ umgewandelt werden. Rein theoretische Übungen und Einführungen in mediale Gestaltungsmittel reichen nicht aus, so David Buckingham, wenn sie keinen Bezug zur praktischen Umsetzung oder zu den Texten der Schüler/innen aufweisen (vgl. Buckingham 2003: 131-133).

Dennoch wird hier insgesamt wiederum die Relevanz einer „Metakommunikation“ über Medien für eine Medienerziehung deutlich. Diese bedarf einer Medienkompetenz im Sinne eines Wissens über Begrifflichkeiten, über die Strukturen einer „medialen Sprache“ und die Fähigkeit, diese anzuwenden und zu artikulieren. Die Schüler/innen im Projekt konnten ihr „intuitives“ Wissen zwar visuell ausdrücken, jedoch fehlten ihnen die Fähigkeiten einer Medienbildung, diese zu reflektieren, zu systematisieren und diskursiv zu artikulieren. Dadurch konnten viele Kenntnisse und Fähigkeiten auch nicht für eigenes Handeln eingesetzt werden. Es offenbarten sich hier also Defizite im Einsatz einer „medialen Sprache“ zum Ausdruck subjektiver Sichtweisen und damit auch zur Teilnahme an öffentlichen Diskursen.

## **Die Gruppenarbeit als sozial-kommunikativer Raum für eine Medien- und Persönlichkeitsbildung**

### *Die selbstständige Organisation in der Gruppe*

In der Gruppe müssen die Rahmenbedingungen für eine reflexive Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und damit auch Bedingungen für Lern- und Bildungsprozesse geschaffen werden. Hierunter fallen organisatorische Aufgaben und Aspekte eines sozialen Lernens.

Die Gruppe musste sich im Arbeitsverlauf selbstständig organisieren und eine Präsentation ihres Konzepts vorbereiten. Dies nahm viel Zeit in Anspruch. Die Gestaltung des Plakats (wie Aufteilung, Farbe etc.) wurde zum Beispiel diskutiert, Zeichnungen kommentiert und die unterschiedlichen Aufgaben unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt.

Eine Reflexion des methodischen Ablaufs von Lern- und Gruppenprozessen, in denen Medien u. a. als Mittel zur Kommunikation verwendet werden, ermöglicht ein „Lernen“ über Lernen. Das heißt, auch hier muss die mediale „Sprache“ nicht nur verstanden und bewertet, sondern auch für eigene Zwecke verwendet werden, etwa für die eigene Präsentation. So setzten sich die Schüler/innen mit Fragen auseinander, wie beispielsweise: „Wie kann eine gewünschte Aussage mithilfe eines Plakats vermittelt werden?“, „Welche farbliche Gestaltung erregt die größte Aufmerksamkeit?“. Die Schüler/innen lernten so im Projekt, Aufgabenstellungen mithilfe von Medien und Materialien zu lösen, den Arbeitsprozess in einer Gruppe weitgehend selbstständig zu organisieren und Ergebnisse medial zu präsentieren.

Medienprojekte mit Gruppenarbeiten müssen diesen organisatorischen Aspekt mit berücksichtigen und den Schülern und Schülerinnen den nötigen zeitlichen Rahmen und den Freiraum zum selbstorganisierten Lernen und Arbeiten gewähren. Denn medienpädagogische Projekte beinhalten in der Regel stets Phasen der Gruppenarbeit und die Präsentation medialer Eigenproduktionen. Teils gelangen den Schülern und Schülerinnen in der Gruppenarbeit diese Aufgaben nicht, was sich wiederum in nur rudimentär ausgearbeiteten Konzepten zeigte. Organisatorische und soziale Fähigkeiten liefern also erst die notwendige Rahmenbedingung für die Förderung einer Medienkompetenz und Medienbildung.

#### *Journalistische Darstellungsformen und fiktive Rollenspiele*

Gerade der Rahmen der Gruppe bietet einen kommunikativen Raum für persönlichkeits- und meinungsbildende Auseinandersetzungen. Friedrich Krotz (2004, 2007) betonte schon in Kap. 3.2.3 die Notwendigkeit von Kommunikation für die Entwicklung der Persönlichkeit. Nur im Rahmen von Kommunikation kann festgestellt werden, welche Identität man gegenüber besitzt, und nur vor dem Hintergrund von Kommunikation kann die eigene Identität erworben, entwickelt und präsentiert werden (vgl. Krotz 2004: 35, 2007).

Planten die Gruppen beispielsweise Interviews oder Umfragen, so stellten sie sich auch untereinander die formulierten Fragen und tauschten auf diese Weise ihre persönlichen Meinungen aus. Die Meinungsäußerungen setzen bei Jugendlichen Reflexions- und Positionierungsprozesse in Gang. Eigene Meinungen werden mit denen Anderer verglichen,

erweitert, bestätigt, korrigiert etc. Vor dem Hintergrund anderer Meinungen bildet sich so die eigene Positionierung.

Durch den Austausch von Meinungen in der Gruppe wird ebenso eine konsensuelle Position sozial-kommunikativ ausgehandelt. Diese Position schlägt sich in der kollektiv geteilten Haltung zum Thema und in den medialen Entwürfen der Gruppen nieder, z. B. in der Botschaft, der erzählten Geschichte. „Interviewspiele“ setzen dabei in der Gruppe einen fiktiven Rahmen, der eine Abstimmung in Richtung einer Gruppenmeinung erleichtert und eine Art „Probephühne“ darstellt. Eigene Meinungen können spielerisch in das Gruppengespräch eingebracht und die Reaktion der Anderen darauf „getestet“ werden. Der fiktive Rahmen einer medialen Inszenierung in der Gruppe ermöglicht also einen eher spielerischen Umgang mit Situationsdefinitionen und damit auch mit Persönlichkeitsentwürfen. Innerhalb dieser Situationen muss z. B. die in einer fiktiven Rolle als Interviewpartner geäußerte Meinung nicht unbedingt die eigene sein. Im Rahmen eines solchen „Interviewspiels“ kann die Reaktion der Gruppenmitglieder auf artikulierte Meinungen beobachtet werden.

Die Wahl der Darstellungsform bestimmt also mit darüber, wie ein Thema in der Gruppe aufgearbeitet wird. Die journalistischen Darstellungsformen erweisen sich damit selbst als pädagogische Methoden bzw. als Bildungsraum, in welchem Prozesse der Persönlichkeitsbildung angestoßen werden können. Über die mediale Darstellungsform können eigene Persönlichkeitsanteile präsentiert, in einem spielerischen Raum ausgetestet und sozial ausgehandelt werden.

#### *Der spielerische Umgang mit medialer Technik in der Gruppenarbeit*

Der in den Gruppen zum Zweck der Aufzeichnung vorhandene Technik (wie Aufzeichnungsgerät und Mikrofon) kam eine besondere Bedeutung zu, auch wenn dies so nicht im Unterrichtskonzept beabsichtigt war. Die mediale Technik faszinierte viele Jugendliche und regte zu spielerischen und experimentellen Auseinandersetzungen an. Die Gruppensituation und die reflexive Auseinandersetzung mit Medien wurden in diesem Fall durch das Vorhandensein von medialer Technik beeinflusst. Teilweise ging die Gruppe völlig in diesem lustvollen Umgang mit der Medientechnik auf und vernachlässigte inhaltliche Auseinandersetzungen bzw. die eigentliche Aufgabenstellung. Mikrofon und Aufzeichnungsgerät wurden dazu benutzt, die Prozesse innerhalb der Gruppe und das Handeln einzelner Gruppenmitglieder zu dokumentieren oder die bereits vorhandenen Ergebnisse zusammenzufassen und einem imaginären Publikum vorzustellen. Einzelne Jugendliche fanden Gefallen daran, die eigene Person in den Mittelpunkt zu rücken und mithilfe von



Mikrofon und Aufzeichnungsgerät sich selbst zu inszenieren, beispielsweise indem Lieder vorgesungen oder Witze aufgenommen wurden. Ein Bewusstsein für die potenzielle Öffentlichkeit der Aufnahmen war bei den Schülern und Schülerinnen vorhanden und äußerte sich in den Versuchen, die Kontrolle zu behalten und Aufzeichnungen wieder zu löschen oder bestimmte Themen als Tabuthemen festzusetzen.

Das eigene Konzept der Jugendlichen wurde meist in einen bestimmten fiktiven medialen Rahmen (z. B. ein bestimmtes Format, wie BLITZ/SAT.1) eingeordnet und teils von den Gruppen spielerisch inszeniert, etwa als Nachrichten oder in einer Interviewsituation. Die Schüler/innen übernahmen dabei häufig selbst die Rollen von medialen Figuren, z. B. von Reportern. Elemente dieser Rollenspiele wurden in den Untersuchungsergebnissen gefunden, so z. B. die Imitation bestimmter Berufe, die fiktiven Handlungen (wie beispielsweise die Moderation) und auch das Zusammenspiel mit anderen Gruppenmitgliedern, die beispielsweise interviewt wurden. Neues Wissen wurde so im Spiel auf eine humorvolle Art und Weise, ohne soziale Kontrolle, ausgetestet und eingeübt. Durch die Übernahme einer sozialen Rolle konnte mit neuen sozialen Anforderungen experimentiert und neue Fähigkeiten erworben werden.

Hier offenbart sich also ein Lernen über und mit Medien, das im Unterrichtsprojekt nicht intendiert war, bei dem es vor allem um den Spaß und die Unterhaltung ging. Eine spielerische Auseinandersetzung mit Lerninhalten und eine Übernahme medienspezifischer Rollen verhelfen möglicherweise zu einem Transfer allgemeiner, neuer Wissensstrukturen auf eigene, konkrete Handlungen. Der Einsatz von technischen Medien, wie etwa das Aufzeichnungsgerät, fördert ein solches Lernen und Spielen. Das heißt auch: Medienpraktische Anteile (im Sinne eines Umgangs mit medialer Technik), die im Konzept nicht mit eingeplant waren, fanden dennoch irgendwie Eingang ins Projekt. Medienpraktische Aktionen sind von großem Wert für eine Medienbildung, was kein Medienpädagoge bestreiten würde. Die Erfahrungen aus dem Projekt bestätigen dies sogar für den Fall, wenn der Umgang mit medialer Technik im Konzept nicht berücksichtigt wird. Auch wenn der Schwerpunkt im medienpädagogischen Unterricht auf reflexive Methoden gelegt wird, sollte daher auch ein praktisches Tun integriert werden. Möglich sind beispielsweise auch kleine Aktionen, wie eben das Aufzeichnen von Audioaufnahmen oder das Filmen mit einem Handy.

Die positiven Funktionen des Rollenspiels, die im Projekt beobachtet werden konnten, müssen jedoch im Rahmen der Erhebungssituation und im Hinblick darauf, ob hier tatsächlich eine Medienbildung stattfindet, kritisch betrachtet werden. So bedeuten der lustvolle Umgang und das ironische Spiel mit medialen Rollen nicht unbedingt, dass diese auch reflektiert wurden. Dafür trat das Spiel zu sporadisch auf und war eng mit der momentanen

Situation verbunden. Vermutlich stand bei vielen der im Projekt gefundenen Spielmomente vor allem der augenblickliche Spaß an der Sache im Vordergrund. Hier hätte von medienpädagogischer Seite ein kommunikativer Raum der Reflexion dieser Spiele und des Umgangs mit Medientechnik integriert werden müssen, um tatsächlich von einer Medienbildung sprechen zu können.

## 6.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für eine schulische Medienerziehung

Die Forschungsziele, die vor dem Hintergrund der Ergebnisse untersucht werden sollten, waren:

- Die Rekonstruktion von Prozessen einer politischen Medienbildung
- Die Rekonstruktion von Chancen und Problemen bei der Umsetzung des journalistischen Unterrichtprojekts.

Abschließend werden die Erkenntnisse der qualitativen Untersuchung nochmals zusammengefasst, in den Kontext medienpädagogischer Ansätze eingeordnet und daraus Schlussfolgerungen für eine schulische Medienerziehung gezogen, die

- eine politische Medienbildung über ein journalistisches Projekt fördern will,
- den Schwerpunkt auf eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung legt,
- von einem weiten Journalismus- und Politikverständnis ausgeht,
- und für die Zielgruppe „Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit“ (Hauptschule, Gesamtschule) gedacht ist.

*Wie wurde der Begriff „politische Medienbildung“ für diese Arbeit definiert?*

Bildung beschreibt Winfried Marotzki (1999) als „reflexiven Modus des menschlichen Inder-Welt-Seins“ (Marotzki 1999: 59). Allein durch eine reflexive Haltung gegenüber Medien und medialen Texten komme das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zum Ausdruck. Manuela Pietraß (2006) schreibt, dass Medienbildung die Frage nach der Art und Weise stellt, wie die Relation Mensch-Welt durch Medien geformt wird. Bildung ist dann das Ergebnis des reflexiven Umgangs mit den Gegenständen, Ereignissen, anderen Menschen etc. – somit der gegenständlichen und sozialen Welt –, wie sie über die Medien vermittelt wird (vgl. Pietraß 2006: 38).

In dieser Dissertation wird aber nicht nur von einer Medienbildung, sondern von einer „politischen Medienbildung“ gesprochen. Politische Medienbildung wird zum einen als ein kritisches „Lesen“ medialer Texte verstanden, in welchen die soziale Welt vermittelt wird. Den Rezipienten soll bewusst werden, dass er/sie selbst wie auch die Medien in gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind. Jede mediale Vermittlung von Welt und jede Deutung medialer Texte findet in einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext statt. Mithilfe eines Wissens über die Produktion medialer Texte oder über die Welt kann der Rezipient befähigt werden, mediale Texte aus einer distanzierteren Sicht heraus zu interpretieren und zu beurteilen.

Zum anderen bedeutet eine politische Medienbildung auch die eigene Gestaltung medialer Texte und die Teilhabe an einer medialen Kultur. Über eine aktive Partizipation können mithilfe der Medien eigene Meinungen und Sichtweisen auf die Welt artikuliert werden. Dazu ist ein Wissen über eine „mediale Sprache“ wichtig. Beide Aspekte einer politischen Medienbildung – das kritische „Lesen“ und die aktive Gestaltung – können in den Kontext einer politischen Bildung eingeordnet werden, insofern sie eine reflexive Auseinandersetzung mit der sozialen Realität (in medialen Texten vermittelt), die Ausdifferenzierung der Persönlichkeit und ein soziales Lernen bedeuten.

Im Prinzip ist jede Medienbildung auch eine politische Medienbildung. Der Aspekt der medial vermittelten sozialen Welt ist im Konzept der Medienbildung bereits enthalten. Jede Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und mit mir selbst ist zugleich auch eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und mit Anderen. Eine politische Medienbildung legt lediglich den Fokus auf gesellschaftliche und soziale Fragestellungen.

Eine politische Medienbildung, so das Ziel des Projekts, kann durch die Reflexion von gesellschaftlich relevanten Themen und journalistischen Texten gefördert werden. Differenziert wurden die Unterrichtsziele in:

- Kritische Reflexivität in Bezug auf den Inhalt und dessen Bedeutung für den Rezipienten und für die Gesellschaft.
- Kritische Reflexivität in Bezug auf die Konstruktion von Bedeutung in medialen Texten. Eine reflexive Haltung sollte sich also sowohl in Fähigkeiten des „Lesens“ als auch des „Schreibens“ medialer Texte äußern.

Als zentrale Aspekte einer politischen Medienbildung ließen sich in der Untersuchung des Projekts erkennen: die lebensweltlichen Erfahrungen und das Wissen der Jugendlichen, die Anforderungen von Seiten der Gesellschaft und die Kommunikation, die für die reflexive Auseinandersetzung mit beiden zentral ist. Diese Bezugspunkte und ihr Eingebundensein in Bildungssituationen werden im Folgenden reflektiert.

#### **6.4.1 Politische Medienbildung und Lebenswelt**

*Politische Medienbildung ist immer eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt.*

Die lebensweltlichen Erfahrungen und das Lebensweltwissen dienen den Schülern im Projekt als Bezugsrahmen für die Aneignung und Ausdifferenzierung sowohl eines Wissens über Medien als auch eines Wissens über Wirklichkeit. Die Heranwachsenden eignen sich die Lebenswelt an, sie wirkt in ihrem Denken und Handeln. Gleichzeitig können die Jugendlichen durch ihr Denken und Handeln auch selbst die Lebenswelt mitgestalten und

verändern (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Hurrelmann 1998, siehe Kap. 3.2.1). Sowohl Aneignung als auch Veränderung von Welt kann Bildung sein.

Die Medien sind Teil dieser Lebenswelt: Kinder und Jugendliche eignen sich mediale Texte vor ihrem lebensweltlichen Hintergrund an und nutzen die Medien als symbolisches Material, um wiederum ihre Lebenswelt zu gestalten und um ihre Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. auch Bachmair 1996, Mikos 2005c, siehe Kap. 3.2.2). Die Schlussfolgerung liegt somit nahe, dass auch der Erwerb von Medienkompetenz und eine Medienbildung vom lebensweltlichen Hintergrund und den darin angewandten kulturellen Praxen nicht unbeeinflusst bleiben. Die Lebenswelt bestimmt die Art und Weise, wie Wissen angeeignet wird und die Fähigkeiten, mit Medien umzugehen (z. B. diese in den Alltag zu integrieren oder diese kritisch zu reflektieren).<sup>133</sup>

Der alltägliche Umgang mit Medien sowie eine Medienbildung in der Schule sind also eng miteinander verknüpft. An der Lebenswelt der Jugendlichen muss daher jedes medienpädagogische Unterrichtskonzept anknüpfen und auf die Lebenswelt muss jedes Unterrichtsziel wieder zurückführen, damit angeeignetes Wissen und ausdifferenzierte Fähigkeiten auf den eigenen Alltag übertragen werden. Die besonderen Bedingungen der Lebenswelten der jeweiligen Zielgruppe müssen in pädagogischen Konzepten mit bedacht werden.

Welche Momente von politischer Medienbildung, die auf diesen engen Zusammenhang mit der unmittelbaren Lebenswelt verweisen, wurden im Unterrichtsprojekt gefunden?

### **Wissen über Medien: Bezug zu Vorwissen und ganzheitliche Modelle**

*Politische Medienbildung ist eine Auseinandersetzung mit den Medien als Gegenstand und als Vermittler von Wirklichkeit.*

Ziel im Projekt war die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Konstruiertheit journalistischer Texte und damit auch der Konstruiertheit der in diesen Texten vermittelten Wirklichkeit und Informationen. Außerdem konnten die Schüler/innen selbst einen journalistischen Text entwerfen, also die „mediale Sprache“ für ihre Zwecke einsetzen und eigene Interessen darin artikulieren. Ein Wissen über Medien ist hierfür Voraussetzung.

---

<sup>133</sup> Die Lebenswelten Jugendlicher unterscheiden sich in ihren Bedingungen: So verfügt beispielsweise nicht jeder Heranwachsende über die gleichen kulturellen oder sozialen Ressourcen, um kritische Lesefähigkeiten auszubilden oder um Medien selbst aktiv gestalten zu können. Hier erweisen sich häufig der Bildungsgrad und das familiäre, soziale Milieu als eine entscheidende Variable (vgl. auch Treumann u. a. 2007, Artelt u. a. 2001, siehe Kap. 3.4).

Dies ist ein außerordentlich wichtiges Ziel und wird darum auch in den meisten medienpädagogischen Ansätzen und Konzepten von Medienbildung und Medienkompetenz gefordert: Der handlungsorientierte und themenzentrierte Ansatz (vgl. Schell 1999, Schorb u. a. 2007 a, b), das Konzept einer Medienkompetenz als Handlungskompetenz (vgl. Mikos 2004b) oder eine Media Literacy, wie sie David Buckingham (2003) beschreibt, streben beispielsweise eine Sensibilisierung des Bewusstseins für mediale Botschaften, die Decodierung von medialen Texten und die Rekonstruktion ihrer Bedeutung für die Konstruktion von Wirklichkeit an. Neben der Förderung von „Lesefähigkeiten“ wird in diesen Ansätzen auch das eigene „Schreiben“ von medialen Texten betont. Heranwachsende sollen mediale Texte produzieren, um auf diese Weise Anteile des eigenen Selbst ausdrücken zu können, und um sich dabei Wissen über Medien anzueignen (vgl. auch Buckingham 2003, Schell 1999, Schorb u. a. 2007 a, b).

Ein Wissen über Medien muss nicht von Grund auf neu aufgebaut werden, denn es ist bei den Schülern und Schülerinnen schon vorhanden. Ein Medienwissen bzw. Subjektive Medientheorien, wie Stiehler (1999) dies nennt, bestehen aus einem individuellen Set an medienspezifischen Denk- und Handlungsmustern, die den alltäglichen Umgang mit Medien lenken.

Im Unterricht greifen die Schüler/innen nun auf ihr Lebensweltwissen und auf Erfahrungen mit Medien und medialen Texten zurück und setzen sie als „Hilfsmittel“ für die Aneignung von neuem Wissen oder die Ausdifferenzierung von „altem“ Wissen ein. So wurden im Projekt beispielsweise die im Alltag angeeigneten Texte zur Veranschaulichung von theoretischen Begrifflichkeiten oder zur Bekräftigung medienkritischer Argumentationen herangezogen. Auch bei der eigenen Gestaltung von Texten gingen die Schüler/innen weitgehend „intuitiv“ vor und stützten sich auf ihr im Alltag erworbenes Wissen.

Neues Wissen und neue Begrifflichkeiten wurden bevorzugt angeeignet, wenn sie mit den vorhandenen Wissensstrukturen konform gingen. War dies nicht der Fall, so stützten sich die Schüler/innen in der Regel auf ihr bereits gefestigtes Alltagswissen und waren einer alternativen Sichtweise und einer kritischen Reflexion nur schwer oder gar nicht zugänglich. Wie ist dies zu erklären?

Wissen wird dann gefestigt, wenn es von Relevanz für den Alltag ist und in ihm Anwendung findet (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004, Schütz/Luckmann 2003). Eine journalistische „Sprache“ und deren Gestaltungsmittel haben nur selten eine Alltagsrelevanz. Ein analytischer Zugang zu medialen Texten ist eher ungewöhnlich. Eine inhaltliche und persönliche Auseinandersetzung findet im alltäglichen Medienhandeln hingegen häufiger statt. Das bedeutet, der Rezipient achtet in der Regel während der Rezeption selten

bewusst auf die mediale Gestaltung eines Textes, sondern setzt sich vorrangig mit den vermittelten Inhalten auseinander. Auch im schulischen Rahmen steht das Wissen über mediale Gestaltungsmöglichkeiten, die Analyse von Medien oder das Gestalten eines eigenen Medientextes selten im Mittelpunkt.

Insgesamt kann für das Unterrichtsprojekt „Die Realität der Medien“ festgehalten werden, dass zwar neues Wissen über eine journalistische „Sprache“ durchaus angeeignet und vorhandenes Wissen erweitert wurde. Jedoch verblieb dieses größtenteils auf einem voranalytischen Niveau. Insbesondere die Probleme beim Einsatz von neuen Wissensselementen, bei der Konzeption eines eigenen Textes und die Probleme beim Transfer von Wissen weisen darauf hin.

Defizite können auch dem Unterrichtskonzept zugeschrieben werden, nämlich dort, wo die Vermittlung des Wissens zu theoretisch und bruchstückhaft angelegt war. David Buckingham (2003) betont vor dem Hintergrund seiner medienpädagogischen Forschungen, dass rein theoretische Übungen und Einführungen in mediale Gestaltungsmittel wenig Sinn haben, wenn sie keinen Bezug zur praktischen Umsetzung oder zu den Erfahrungen der Schüler/innen aufweisen. Er plädiert für eine wechselseitige Verknüpfung von Theorie und Praxis: Die Schüler/innen lernen durch das praktische Handeln. Das Handeln muss aber auch immer wieder theoretisch reflektiert werden, um die dabei gesammelten Erfahrungen verallgemeinern und auf andere Situationen übertragen zu können (vgl. Buckingham 2003: 131-133).

Interessant ist der Umgang der Schüler/innen mit Vorbildern (aus dem Unterricht oder aus eigenen Erfahrungen), auf die sie im Projekt immer wieder zurückgreifen. Vermutlich zeigt diese Lernstrategie der Schüler/innen auf, wie Praxis und Theorie besser verbunden und damit ein Lernen angestoßen werden können.

Mediale Vorbilder wurden in der Regel nicht eins-zu-eins kopiert, sondern dekonstruiert und für den eigenen Entwurf neu zusammgebaut. Das heißt, die Schüler/innen beurteilten Texte in ihrer Alltagstauglichkeit kritisch, griffen sich einzelne inhaltliche oder formale Bestandteile heraus und bastelten sie kreativ für den eigenen journalistischen Text neu zusammen. Die Vorbilder bieten den Jugendlichen Muster, anhand derer exemplarisch einzelne Gestaltungselemente deutlich gemacht werden können. Mediale Vorbilder ermöglichen den Schülern und Schülerinnen darum einen ganzheitlichen Zugang zu einer kritisch-reflexiven und kreativen Auseinandersetzung.

Die theoretische Vermittlung eines Wissens, vor allem neue Begrifflichkeiten einer journalistischen „Sprache“, ist gerade in Bezug auf Jugendliche einer niedrigeren Bildungszugehörigkeit, zwiespältig einzuordnen. Sicherlich bedarf es geeigneter Begriff-

lichkeiten, um sich überhaupt über den Gegenstand Medien austauschen zu können (vgl. z. B. Spanhel 2006), jedoch können in diesem Bereich im Projekt nur geringe Lernerfolge aufgezeigt werden (siehe auch spätere Ausführungen zu Kommunikation). Interessant ist in diesem Zusammenhang wiederum der Umgang der Schüler/innen mit medialen Vorbildern, wie er eben beschrieben wurde: Anhand medialer Vorbilder gelingt es den Schülern scheinbar, eine „mediale Sprache“ einzuüben und anzuwenden, indem beispielsweise ein Vorbildtext als Grundstruktur für den eigenen Entwurf übernommen und dann erst kreative, eigene Änderungen vorgenommen werden. Mit dem medialen „Vor-Bild“ gelingt also ein kritisch-konstruktiver Transfer auf das eigene Handeln, ohne dass dafür viele Worte gebraucht werden müssen.

Ein Fazit lautet hier: Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einem Wissen über mediale Gestaltungen ist vor allem über einen ganzheitlichen Zugang zu medialen Texten und nicht über eine theoretisch-isolierte Vermittlung einzelner Begrifflichkeiten und Analysen möglich.

Auch die Handlungsorientierung und die Aktivität der Lernenden spielen eine große Rolle. Ein medienpraktischer Zugang (inkl. Reflexion) würde bei der Vermittlung von Wissen möglicherweise bessere Erfolge erzielen, da hier automatisch ein direkter Bezug zum Handeln gegeben ist. In Unterrichtsprojekten ohne medienpraktische Bausteine muss ein solches Handeln durch aktive und sozial orientierte Methoden (z. B. Gruppenarbeit, Rollenspiele, Simulationen ...) angestoßen werden.

### **Wissen über Wirklichkeit: Bezugspunkt für medienkritische Auseinandersetzungen und eigene Textentwürfe**

*Politische Medienbildung heißt, ich setze mich mit der Wirklichkeit auseinander.*

Nicht nur in Bezug auf Medien wird Wissen angeeignet. Jugendliche haben sich im Alltag ebenso ein Wissen über verschiedene Wirklichkeitsbereiche angeeignet. Es zeigt sich, dass Konzepte von Medienkompetenz zu kurz greifen, wenn sie die Inhaltsseite medialer Texte vernachlässigen und damit auch den Aspekt unbeachtet lassen, dass unsere Vorstellung von Wirklichkeit stark durch die Medien mit geprägt ist. Die kognitive Dimension einer Medienbildung beschreibt daher ein Wissen über Wirklichkeit, das notwendig ist, um eine medial vermittelte Wirklichkeit von der „real“ erlebten Wirklichkeit unterscheiden zu können (vgl. auch Pietraß 2006).

Eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und mit Medien wird vor allem in handlungsorientierten medienpädagogischen Ansätzen verfolgt, denen sowohl themenzentrierte als auch journalistische Projekte zugeordnet werden können (vgl. Schorb u. a. 2007b: 5 f.).



Eine politische Medienbildung sollte im Projekt „Die Realität der Medien“ durch die reflexive Auseinandersetzung mit öffentlich relevanten Themen und gesellschaftlichen Deutungen einerseits und durch die eigene Konzeption und Artikulation eines solchen Textes andererseits erreicht werden. Im Unterricht wurden jedoch nicht nur Themen vorgegeben, die eine gesellschaftliche Relevanz besaßen, sondern auch solche, die eine Relevanz für Jugendliche aufwiesen. Auf diese Weise wurde eine lebensweltbezogene politische Bildung angestrebt, die von einem weiten Politikbegriff ausgeht und den Heranwachsenden Verbindungen zwischen mikro- und makrostrukturellen Aspekten aufzeigen kann.

Die eigene, unmittelbare Lebenswelt spielt für eine so definierte politische und mediale Bildung eine besondere Rolle. Denn das „Lesen“ medialer Texte zeigte sich im Projekt meist in einem Abgleich und Vergleich der eigenen Lebenswelterfahrungen und dem vorhandenen Wissen (Lebensweltwissen) mit der im journalistischen Text vermittelten Deutungen. Die Beurteilung medialer Texte durch die Schüler/innen fand stets vor einem „subjektiven“ Hintergrund statt.

Beim „Lesen“ der journalistischen Texte kam es zu Bestätigungen und Übereinstimmungen zwischen medialem Text und subjektiver Wirklichkeit, aber häufiger zu Diskrepanzen. Die Schüler/innen im Projekt stellten fest, dass der mediale Text nicht immer den eigenen Wirklichkeitserfahrungen entsprach. Dies war in Bezug auf das Thema aber auch in Bezug auf die mediale Vermittlung der Fall. Ein Text wurde vor allem dann kritisiert, wenn „Fehler“ im Detail entdeckt wurden, etwa wenn ein Gewehr nicht in einen Schulrucksack passt oder wenn die Ernsthaftigkeit eines Themas wie „Alkohol“ im Fall eines Cartoons nicht vermittelt wurde. Solche Diskrepanzen konnten zu einer medienkritischen Haltung führen. Fanden medienkritische Reflexionsprozesse statt, wurden der mediale Text und dessen Bedeutung dekonstruiert. Sein Wahrheitsgehalt wurde in Frage gestellt und einzelne Anhaltspunkte für diese Einschätzung gesucht. Die Kriterien der Beurteilung wurden später beim „Schreiben“ eines Textes wieder aufgegriffen und vor diesem Hintergrund ein neuer oder anderer Text konstruiert. Die Schüler/innen entwickelten meist aus der Kritik heraus die Motivation, es „besser zu machen und entwarfen dann vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelterfahrungen und ihres Wissens einen realitätsgerechteren Text.

Der lebensweltliche Zugang und das Entdecken von „Fehlern“ in medialen Texten sind für eine politische Medienbildung äußerst wichtig. Bildung entsteht dort, wo Diskrepanzen ausgelöst und Unstimmigkeiten erkannt werden. Solche Spannungsmomente lösen Reflexionsprozesse aus.

Voraussetzung für diese Bildungsprozesse sind eigene Erfahrungen und ein Vorwissen zum Thema. Wichtig wird in diesem Zusammenhang von Seiten der Schule eine Öffnung

der Unterrichtsgegenstände für die Lebenswelt und für das spezifische Medienhandeln der Jugendlichen. Ein Journalismusprojekt macht beispielsweise wenig Sinn, wenn hierbei nicht ein weites Verständnis von journalistischen Formaten (vgl. auch Lünenborg 2005) leitend ist. Nur ein weit gefasster Journalismusbegriff kann auch Formate berücksichtigen, die für die Lebenswelt der Jugendlichen aktuell von Relevanz sind. Ein Politikprojekt muss beachten, dass Jugendliche mit „klassisch“ politischen Themen nichts anfangen können.

Bei einem lebensweltlichen Zugang soll dennoch nie der medienpädagogische Anspruch vergessen werden: Medienpädagogik muss darauf abzielen, den Schülern und Schüler/innen einen „anderen“ Blick auf ihre Lebenswelt zu ermöglichen. Bildung bedeutet stets eine kritische Haltung und ein „In-Frage-Stellen“ von eigenem Wissen und Erfahrungen.

### **Wissen über Gesellschaft: Übernahme und Aushandlung von gesellschaftlichen Deutungen und sozialen Rollen**

*Politische Medienbildung bedeutet, dass man sich mit der Gesellschaft auseinandersetzt.*

*Politische Medienbildung ist auch Sozialisation.*

Es ist klar, dass sich die Schüler/innen im Projekt nicht nur mit sich selbst, sondern auch stets mit einer „objektiven Wirklichkeit“ oder mit der vorgegebenen gesellschaftlichen Deutung von Wirklichkeit in journalistischen Texten, auseinandersetzen (vgl. auch Berger/Luckmann 1969/2004). Im Projektunterricht ging es im Sinne einer politischen Bildung vor allem darum, medial vermittelte gesellschaftliche Deutungen zu reflektieren und zu diskutieren. Gleichzeitig mussten die Schüler/innen moralische Überlegungen hinsichtlich medialer Inszenierungen eines Themas anstellen und das Ergebnis in Bezug zum eigenen Handeln setzen. Vor diesem Hintergrund sollten Meinungsbildungs- und Positionierungsprozesse angestoßen werden, die etwa im Sinne eines „Demokratie-Lernens“ relevant für eine politische Bildung sind (vgl. auch Himmelmann 2004, Reinhardt 2004).

Journalistische Formate wie Nachrichten genießen bei Jugendlichen in der Regel eine hohe Glaubwürdigkeit, so ist auch zu erwarten, dass sich Jugendliche an deren medial vermittelten Deutungen von Welt orientieren (vgl. z. B. Hajok 2004, mpfs 2005, 2008, Treumann u. a. 2007).

Eine Orientierung wurde im Unterricht durchaus deutlich. Beispielsweise artikulierten die Schüler/innen medienkritische Äußerungen, indem sie die Kritik an Medien aus den Medien selbst wiedergaben, z. B. über Paparazzi, über Reality-TV-Sendungen. Wurde im Unterricht eine Medienkritik gefordert, hielten sie sich an ihr Wissen darüber, was im Allgemeinen in den Medien oder in der Gesellschaft kritisch beurteilt wird.

Eine schulische Medienerziehung ist hier aufgefordert, solche medialen Klischees und Deutungen zu relativieren und mehr Hintergrundwissen zu vermitteln, wie auch Pietraß (2006) meint. Es wurde jedoch im Unterricht ersichtlich, dass dies kein leichtes Unterfangen ist, denn die Schüler/innen weigerten sich in der Regel, ihr im Alltag entwickeltes, funktionales Wissen und ihre angeeigneten Deutungen zugunsten einer neuen Perspektive aufzugeben. Die Subjektiven Theorien der Schüler/innen über Medien und über Wirklichkeit erwiesen sich in ihrer gesellschaftlichen und lebensweltlichen Situiertheit als sehr fest gefügt und nur schwer relativierbar.

Gerade im Kontext der Schule als gesellschaftliche Institution sind diese oben genannten manifestierten Alltagskonzepte der Schüler/innen effektiv wirksam. Im Rahmen der Schule nehmen die Schüler/innen bestimmte soziale Rollen ein und verhalten sich auch gemäß dieser. Den Schülern und Schülerinnen ist bewusst, dass bestimmte Anforderungen und Erwartungen an sie gestellt werden, die sie in der Regel zu erfüllen suchen, z. B. die, dass sie sich medienkritisch verhalten sollen. Darum geben sie vermutlich im Unterricht nicht zu, dass sie Boulevardformate gerne rezipieren. Die Schüler/innen gaben ihre persönliche Perspektive häufig auf und nahmen eine soziale, gesamtgesellschaftliche Sichtweise ein. So integrierten sie beispielsweise sehr moralische Botschaften in ihre Storyboards und stellten dort die Botschaft der Abschreckung der Rezipienten vor ernststen und schwerwiegenden Gefahren in den Mittelpunkt.

Vermutlich werden hier also sozialisierende Einflüsse der Aneignung einer objektiven Wirklichkeit wirksam: Durch die Einnahme einer sozialen Perspektive versuchen die Schüler/innen letztendlich sich den gegebenen gesellschaftlichen Diskursen und dem aktuellen Kontext anzupassen.

Der Wert dieser Orientierung kann in Bezug auf seine soziale Funktion positiv gesehen werden: Indem sich die Schüler/innen an allgemeingültigen Werten und Normen orientieren, finden eine Aneignung gesellschaftlicher Deutungen und damit Sozialisationsprozesse statt. Die Schüler/innen reflektieren soziale und moralische Perspektiven. Sie setzen sich damit auseinander, was innerhalb einer Gesellschaft für „gut“ und „richtig“ befunden wird und eignen sich auf diese Weise die objektive Wirklichkeit an. Eine reine Übernahme bedeutet jedoch noch nicht Bildung.

Im Projekt gab es dagegen Unterrichtsphasen, die deutlicher auf Bildungsprozesse hinweisen. So artikulierten beispielsweise einige Schüler/innen Kritik an den sozial erwünschten Haltungen ihrer Mitschüler/innen und reflektierten damit selbstkritisch, welche Bedeutung der soziale Kontext für die eigene Meinungsäußerung hat. Die Schüler/innen setzten sich darüber hinaus kritisch mit den Unterrichtsaufgaben auseinander und „infiltrier-

ten“ diese mit subjektiv wichtigeren Themen. Sie gaben somit den „sicheren“ Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen Deutungen auf, stellten diese in Frage und entwarfen neue Bedeutungen.

Dass auch gesellschaftliche Deutungen nicht eindeutig und stets relativ sind, wurde den Schülern und Schülerinnen wahrscheinlich im Zusammenhang mit den eigenen visuellen Entwürfen bewusst: Medienethische Perspektiven, z. B. Tote dürfen nicht gezeigt werden, wurden in den eigenen Storyboards nämlich häufig hinten angestellt und es wurden teils erschreckende und brutale Bilder gezeichnet. Hier wurde also zum einen eine auf den Journalisten bezogene ethische Haltung aufgegeben und eine andere moralische Perspektive eingenommen, nämlich die, die eine Aufklärung der Gesamtgesellschaft im Blick hatte. Zugunsten dieser sozialen Perspektive ließen die Schüler/innen ethische Aspekte einer Medienkompetenz außer Acht. Die Spannung zwischen beiden Sichtweisen legitimierten die Schüler/innen bei kritischem Nachfragen mit dem Ernst des Themas, der Wichtigkeit einer Abschreckungsbotschaft oder mit der Fiktionalität der Szene. Gerade solche Spannungsmomente und Konflikte, wie die eben beschriebenen, weisen auf Reflexionsprozesse hin, die sich mit den gesellschaftlichen Deutungen, mit Werten und Normen einer Gesellschaft, kritisch auseinandersetzen.

Durch das Aufzeigen unterschiedlicher, nicht dem Common Sense entsprechender Perspektiven sowie durch die Infragestellung von allgemeingültigen Haltungen und Argumentationen können Meinungsbildungs- und Positionierungsprozesse angestoßen werden. Diese Prozesse beinhalten nicht nur eine Übernahme sozial erwünschter Sichtweisen, sondern auch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und deren Relativität. Gerade eine solche Auseinandersetzung ist Kennzeichen von Bildung. Solche Momente traten im Projekt zwar auf, jedoch hätten sie verstärkt aufgegriffen und reflektiert werden müssen.

#### **6.4.2 Politische Medienbildung, Meinungsbildung und Persönlichkeitsentwicklung**

*Politische Medienbildung ist gleichzeitig Meinungsbildung und Persönlichkeitsentwicklung.*

Wenn Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit journalistischen Texten sich mit subjektiv relevanten Themen ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, dann ist nachvollziehbar, dass eine journalistische Medienerziehung nicht nur eine Medienbildung, sondern auch eine Persönlichkeitsbildung fördert. In diesem Zusammenhang waren im Unterricht vor allem sozialkognitive und emotionale Prozesse der Perspektivenübernahme, der Empathie und der Identifikation sowie Rollenspiele relevant. Die Schüler/innen übernahmen fiktiv die Per-

spektive medial präsentierte Figuren, die von Zuschauern oder medienspezifische Rollen und argumentierten aus diesen Sichtweisen heraus.

Eine Perspektivenübernahme gelang z. B. gut bei jugendlichen Darsteller/innen, die den Schüler/innen aufgrund desselben Alters oder einer ähnlichen Lebenssituation eine bessere Identifikation ermöglichten. Die Schüler/innen konnten dann vor diesem Hintergrund einerseits aus der Sicht der medialen Figur heraus argumentieren, und zwar in Bezug auf die von der Figur vertretene Rolle oder Meinung. Andererseits waren jedoch auch eine Perspektivenübernahme und eine kritische Reflexion in Bezug auf die mediale Inszenierung möglich.

Der Bezugsrahmen der Reflexion und die darin anschließende Argumentation schienen auch davon abhängig zu sein, welchen Zugang der Schüler, die Schülerin zu dem Text wählte:

- Inhaltlicher, persönlicher Zugang, bei dem sich die Schüler/innen vor allem mit der Thematik an sich auseinandersetzten
- Analytische, medienbezogene Sichtweise, die sich mit Fragestellungen der medialen Inszenierung eines Themas oder von Personen beschäftigte.

Bei einem analytischen Zugang kritisierten die Schüler/innen beispielsweise häufig journalistische Inszenierungsstrategien oder Haltungen. Sie reflektierten die Bedeutung, die die medialen Inhalte für die dargestellten Personen oder für die Rezipienten mit sich bringen könnten.

Übernahmen die Schüler/innen stattdessen eher eine Rezipientenrolle, trat die analytisch-kritische Reflexion in den Hintergrund und eine inhaltliche Auseinandersetzung behielt die Oberhand. Beispielsweise entwickelten die Schüler/innen ihre Meinungen zu einem Thema weiter, indem sie sich an den medial vermittelten Haltungen störten, diese kritisierten und im Anschluss daran ihre eigene Sicht artikulierten. Vermutlich fand hier so etwas wie eine kommunikative Aushandlung mit den medialen Darsteller/innen statt.

In der Regel praktizierten die Schüler/innen nicht beide Zugänge gleichzeitig, meist bevorzugten sie eine inhaltliche Auseinandersetzung. Ein analytischer Zugang wurde häufig erst durch medienpädagogische Impulse angestoßen.

Eine andere Weise der Auseinandersetzung mit sich selbst und Anderen zeigte sich in Bezug auf medienbezogene Rollen. In den Gruppenarbeitsphasen konnte man häufig eine Art von „Medienspiel“ beobachten: Wenn die Schüler/innen ihren eigenen TV-Beitrag in der Gruppe entwarfen, setzten sie sich spielerisch fiktive Rahmungen (z. B. den eines TV-Magazins) und nahmen vor diesem Hintergrund bestimmte berufsbezogene, soziale Rollen ein (z. B. Moderator). Die Schüler/innen agierten aus diesen Rollen heraus und entwickelten auf diese Weise das eigene Konzept weiter. Interviews wurden nachgespielt, dabei eigene

Meinungen artikuliert und mit den Mitschülern diskutiert. Die Schüler/innen inszenierten sich in der Gruppe, äußerten „probehalter“ eigene Meinungen zum Thema oder spielten mit sozialen Rollen, ohne „ernste“ Sanktionen befürchten zu müssen. Bei solchen medialen Inszenierungen spielte gleichzeitig auch die Aushandlung von sozialen Beziehungen und Freundschaften zu den Mitschülern eine Rolle.

Für die hier geschilderten Prozesse ist der soziale, kommunikative Rahmen von zentraler Bedeutung: Eine Persönlichkeitsbildung kann nur im Austausch mit Anderen erfolgen. Vor allem die Gruppenarbeit erweist sich hier als geeigneter Raum. Die Medien fungieren innerhalb der Gruppe als Gesprächsgegenstand und als „Mittler“, mit dessen Hilfe eigene Persönlichkeitsanteile nach außen getragen, diskutiert und weiter ausdifferenziert werden können (vgl. auch Krotz 2004, 2007, Mikos 2007).

### **6.4.3 Politische Medienbildung und Kommunikation**

*Politische Medienbildung erfolgt im kommunikativen Austausch mit Anderen.*

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation in schulischen Kontexten für eine Medienbildung eine besondere Rolle spielt, vor allem der Austausch mit Anderen über Sprache: Sprache stellt eine kulturell vermittelte und vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung dar, die es einem ermöglicht, zum einen sich seiner selbst zu vergewissern und zum anderen eine konsensuelle Realität mit anderen herzustellen. Sprache ist also für Subjektivierungs- und Sozialisationsprozesse wichtig (vgl. auch Maiwald 2005: 79 ff.).

Im Unterrichtsprojekt wurde der Schwerpunkt auf sozial-kommunikative Prozesse gelegt, also auf eine gemeinschaftliche Erarbeitung von Wissen und Aushandlung von Bedeutungen. Die im Rahmen von Studien zur sozial-kommunikativen Aneignung gefundenen Prozesse, wie etwa das Deuten, das Übertragen und Einordnen (vgl. z. B. Klemm 2001a), konnten auch im Unterrichtsprojekt beobachtet werden. Diese Übereinstimmungen weisen darauf hin, dass Prozesse der Anschlusskommunikation, wie sie in alltäglichen Rezeptionssituationen stattfinden, gleichsam für eine schulische Medienerziehung von großer Relevanz sind. In ihnen kommen reflexive Momente zum Ausdruck oder diese können mit ihnen angestoßen werden.

Zum einen ist der Ausdruck des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen im Unterricht nur über Kommunikation möglich. Um zu zeigen, wie medienkompetent oder gebildet jemand ist, muss dieser das eigene Wissen artikulieren und die eigenen Fähigkeiten Anderen demonstrieren können. Die Artikulation von Wissen und Erinnerungen stellt den ersten Schritt dar, eigene Erfahrungen bewusst zu machen und weiter reflektieren zu können. Erst

so kann aus einer Erfahrung ein Wissen und aus einem „intuitivem“ Wissen ein reflektiertes und systematisches Wissen werden, das auch auf andere Bereiche oder Gegenstände übertragbar ist.

An dieser Stelle gab es im Projekt Probleme, die vor allem mit den Begrifflichkeiten einer journalistischen bzw. „medialen Sprache“ zu tun hatten. Die Jugendlichen hatten Schwierigkeiten, mithilfe einer „medialen Sprache“ zu kommunizieren, eigene Ideen auszudrücken oder zu argumentieren. Den Schülern und Schülerinnen fehlten für eine Diskussion einzelner medialer Gestaltungselemente ein entsprechendes medienspezifisches „Vokabular“. Auch die im Unterricht vermittelten Begrifflichkeiten wurden hier nur von einigen Schülern aufgegriffen und eingesetzt. Eine verbale Auseinandersetzung über journalistische Texte und deren Wahrnehmung war für die Jugendlichen möglicherweise auch ungewohnt und neuartig, da diese in anderen Alltagssituationen selten relevant oder üblich ist. Die Ursache kann aber auch darin liegen, dass Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit mit diskursiven Ausdrucksformen Schwierigkeiten haben (vgl. z. B. Artelt u. a. 2001).

Es wird daher vermutet, dass für diese Gruppe Jugendlicher ein Zugang über Bilder und Symbole im Rahmen von Bildung geeigneter ist (vgl. z. B. Mikos 2000, 2001, Röhl 1998). Für einige Situationen war ein solch visueller Zugang im Unterricht durchaus hilfreich. Es wurde ersichtlich, dass sich die Schüler/innen über Bilder an ein Wissen über Medien heranwagten oder visuelle Vorstellungen für ihre Analysen und medienkritischen Argumentationen aufgriffen. Sie brachten beispielsweise eigene Medienerlebnisse oft als visuelle Erinnerung in den Unterricht ein oder verbanden Begrifflichkeiten mit bestimmten visuellen Szenen.

Eine besondere Aufgabe besteht seitens der Schule daher in der Anerkennung präsentativer Ausdrucksformen. Die Ergebnisse zeigen, dass Wissen vor allem in Zusammenhang mit konkreten, häufig visuellen Erfahrungen artikuliert und weiter entwickelt wurde. Gerade Jugendliche einer niedrigen Bildungszugehörigkeit, die sich mit der Sprache oder Schrift schwer tun, darf dieser Zugang zu einem Lernen nicht verwehrt werden. Eine schulische Medienerziehung muss präsentativen Ausdrucksformen daher den gleichen Status zuerkennen wie den diskursiven. Sie muss sich an einem erweiterten Textverständnis orientieren, wie es derzeit in vielen medienpädagogischen Ansätzen gefordert wird (vgl. z. B. Bachmair 2007c, Buckingham 2003, Maiwald 2005, Röhl 1998).

Jedoch muss hier angemerkt werden: Schwierigkeiten der „Unartikulierbarkeit“ fanden sich im Projekt auch in Bezug auf visuelle Darstellungen. Bildtexte konnten von den Schülern und Schülerinnen teilweise nicht kritisch und analytisch reflektiert werden. Hinzu kommt, dass Bildern eine hohe Glaubwürdigkeit zugeschrieben und sie selten auf ihren

Realitätsgehalt hin hinterfragt wurden, wie dies etwa auch die Studie von Klaus Peter Treumann u. a. (2007) feststellte. Mediale Botschaften von Bildszenen wurden im Projektunterricht beispielsweise zwar erkannt, jedoch konnte deren Konstruiertheit und das mediale Erleben nicht miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Auch die Fähigkeit, eigene Bilder mit einem bestimmten Inhalt im Storyboard zu gestalten, fiel den Schülern und Schülerinnen nicht immer leicht: Die Bilder entsprachen häufig nicht den von den Gruppen intendierten Botschaften. Obwohl im Unterricht zuvor die Möglichkeit thematisiert worden war, über Bildausschnitte bestimmte Bedeutungen zu vermitteln, schafften es die Jugendlichen oft nicht, diese adäquat und für die eigenen Zwecke einzusetzen.

Die Artikulation mithilfe von Bildern kann somit ein Zugang zu Medienbildung sein, darf sich jedoch darin nicht erschöpfen. Durch Bilder einen Lernprozess anzuregen, fällt in der Regel nicht so leicht, wie häufig angenommen wird. Die visuelle Wahrnehmung muss stets in einen sprachlichen Akt der Erkenntnis überführt werden, um auf ein höheres Niveau des Verstehens zu gelangen, fordert etwa Klaus Maiwald (2005) in seinem Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Angesichts der eigenen Erfahrungen im Projekt kann Klaus Maiwald zugestimmt werden, denn über die Bilder allein konnte keine hinreichende Kommunikation stattfinden. Die Sprache musste stets die präsentativen Ausdrucksformen begleiten und ergänzen (z. B. bei Interpretationen, Verständnisfragen), um Reflexionsprozesse anzuregen.

Im Rahmen pädagogischer Kontexte muss eine gemeinsame Kommunikationsbasis gefunden werden, um eine Medienerziehung überhaupt möglich zu machen. Die medienpädagogische Unterstützung muss entsprechende Begrifflichkeiten und Möglichkeiten des Ausdrucks – diskursiv wie auch präsentativ – vermitteln und sie mit den Schüler/innen einüben. Nur mithilfe eines gemeinsamen „Vokabulars“ gelingt es, über die mediale Inszenierung von Texten in einer sozialen Gruppe überhaupt diskutieren zu können. Auf diese Weise wird die Basis bzw. das Hintergrundwissen für eine Dekonstruktion medialer Texte geschaffen. Eine Medienbildung bedarf daher im Unterricht vor allem einer Hinführung zur sprachlichen Artikulation von Reflexionen, Wissen, eigenen Medienerinnerungen, Emotionen etc.

Erfolge zeigten sich im Unterricht deutlich im Rahmen der sozial-kommunikativen Erarbeitung von Unterrichtsstoff sowie bei der Aushandlung von Meinungen und Sichtweisen. Hier waren insbesondere die Unterstützung der Medienpädagogin sowie die der Mitschüler/innen und Gruppenmitglieder relevant. So gelang beispielsweise die Reflexion von „intuitivem“ Wissen oder von Medienerfahrungen im Unterrichtsprojekt häufig erst dann, wenn die Medienpädagogin entsprechende Impulse setzte oder die Mitschüler/innen ent-



scheidende Hinweise gaben, die eine weitere Erarbeitung möglich machten. Auch die journalistischen Texte wurden im Unterricht hinsichtlich ihrer Bedeutung stets gemeinsam aufgearbeitet. Nur selten geschah es, dass eine Lösung von Fragen und Aufgaben von einem einzigen Schüler alleine geleistet wurde bzw. dies überhaupt möglich war. Das Unterrichtskonzept ermöglichte also den Schülern und Schülerinnen einen Raum der Unterrichts-Mitgestaltung, indem sie durch ihre Hinweise und Impulse häufig den Verlauf von Diskussionen und Gesprächen in bestimmte Richtungen lenken und zu Lösungen führen konnten. David Buckingham (2003: 139 f.) wies bereits auf ein solches „dialogisches“ Modell von Medienerziehung hin, nach welchem Schüler/innen und Lehrer/innen in ein Gespräch über Medien eintreten und beide Seiten ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit einbringen. Durch die soziale Aushandlung beider Erfahrungsebenen gelingt eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Medienbildung.

Einen weiteren wichtigen Part, der bereits im Rahmen der Persönlichkeitsbildung angesprochen wurde, nahmen die Schüler/innen bei der sozialen Aushandlung von Bedeutungen ein: Die Schüler/innen diskutierten nämlich in den Gruppen und in der Klasse ihre Erfahrungen und Wissen, Werte und Normen. Eine solche Aushandlung dürfte neben der Medienbildung auch für meinungsbildende Prozesse sowie für die Entwicklung des sozialen und des personalen Anteils der Persönlichkeit von großer Bedeutung sein. Sie kann in Konzepte eines sozialen Lernens eingeordnet werden. Die eigene Sichtweise auf das medial vermittelte Thema, auf Medien etc. wird dabei in der Gruppe geäußert und dort mit Anderen diskutiert. Verschiedene Sichtweisen treten zutage und werden kommunikativ ausgehandelt, so dass sich letztendlich eine gemeinsame Perspektive innerhalb der Gruppe entwickeln kann. Die kommunikative Verständigung über den journalistischen Text und die darin vermittelte Wirklichkeit bedeuten damit eine Aushandlung und Verständigung innerhalb der sozialen Gruppe wie auch eine Verständigung mit sich selbst (vgl. auch Faber 2001: 32 ff., Klemm 2001a).



## 7 Schluss

Das Ziel des Projekts „Die Realität der Medien“ war die Förderung einer politischen Medienbildung. Dazu gehören sowohl kritische Fähigkeiten des „Lesens“ als auch der Teilhabe an einer medialen Gesellschaft und Kultur. Nicht nur explizite Medienkompetenzen im Sinne von kognitiven und mediengestalterischen Kenntnissen und Fähigkeiten sind für eine politische Medienbildung relevant, sondern vor allem die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen und dem aktuellen Weltgeschehen, die weitgehend über die Medien vermittelt erfahren werden. Eine politische Medienbildung zeigte sich im Unterrichtsprojekt weitgehend als Auseinandersetzung mit journalistischen Texten vor dem Hintergrund der eigenen Persönlichkeit, der lebensweltlichen Erfahrungen und einem schon vorhandenen Wissen.

Die Ergebnisse weisen auf den Zusammenhang einer politischen Medienbildung mit Sozialisations- und Subjektivierungsprozessen hin. Studien zur Medienkompetenz und Medienbildung müssen sich generell für Prozesse öffnen, die mit dem Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie mit ihrem Medienhandeln verbunden sind. Dazu gehören Prozesse der Sozialisation, der Persönlichkeitsentwicklung, des Lernens, der Bildung, des Handelns, des Wissenserwerbs, der Rezeption, der Mediennutzung etc. Nur mit engem Bezug zur Lebenswelt und zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen kann ein Einblick gewonnen werden, wie medienspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, reflektiert und weiter entwickelt werden. Und nur mit engem Bezug zur Lebenswelt und zum Medienhandeln können wiederum Konzepte von Medienerziehung entwickelt werden.

Sozialisationsprozesse zeigten sich im Projekt vor allem darin, dass die Jugendlichen bei ihren Äußerungen die gesellschaftlichen Werte und Normen im Blick hatten und versuchten, politisch korrekt zu urteilen und zu handeln. Die Schule als Ort einer Medienerziehung stellt einen sozialen Ort dar, der ein solches werte- und normengemäße Denken und Handeln stark beeinflusst, da es den dort gültigen Regeln und Anforderungen entspricht. Im Sinne einer politischen Medienbildung und angesichts der aktuellen, gesellschaftlichen Entwicklungen wäre es hier wichtig, diese „Regeln“ ein Stück weit aufzubrechen und den Schülern den Pluralismus und die Relativität aller Sichtweisen nahe zu bringen. Gleichzeitig muss ihnen aber auch Orientierung gegeben werden, indem ihnen Methoden, Kriterien und Maßstäbe im Umgang mit verschiedenen Perspektiven vermittelt werden. In wissenschaftlichen Untersuchungen zur Medienkompetenz und Medienbildung muss der Aspekt der sozialen und gesellschaftlichen Situiertheit stärker berücksichtigt und herausgearbeitet werden.

Der Journalismus erwies sich dabei als Unterrichtsthema, anhand dessen das Aufzeigen einer solchen Pluralität gut möglich ist, und anhand dessen politische Themen aufgegriffen werden können, die sich gleichzeitig durch eine Gesellschafts- und eine Jugendrelevanz auszeichnen. Wichtig ist hier jedoch der Ausgang von einem lebensweltbezogenen Politik- und einem rezipientenorientierten Journalismusbegriff, damit die Schüler/innen dort „abgeholt“ werden können, wo ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Interessen liegen.

Die Kommunikation ist ein wichtiges Mittel zum Anstoß von Bildungsprozessen, denn in ihr liegt das Potenzial, soziale Aushandlungen und innere Auseinandersetzungen anzuregen. Gleichzeitig ist sie ein Medium des Ausdrucks von Bildungsprozessen, indem sie Reflexionen und Distanzierungen zur „Sprache“ bringt. „Sprache“ bedeutet jedoch nicht nur eine verbale oder schriftliche Sprache. Das Projekt hat gezeigt, dass die Jugendlichen ebenso Bilder heranziehen, um eigene Erfahrungen deutlich zu machen oder neue Kenntnisse zu erwerben. Die Schule sollte daher ihr Ausdrucksrepertoire erweitern und auch visuelle Kommunikationsmöglichkeiten in ihren Unterricht integrieren. Auf diese Weise käme sie vor allem den vorhandenen visuellen Kompetenzen Heranwachsender einer niedrigen Bildungszugehörigkeit entgegen, die gerade im schriftlichen und verbalen Bereich Defizite vorweisen.

Die Sprache behält dennoch ihren besonderen Stellenwert im Schulkontext, denn sie bringt automatisch ein reflexives und damit auch ein bildendes Moment mit sich. Im Projekt war die Sprache nach wie vor am besten dazu geeignet, eigene Anliegen und Meinungen deutlich zu machen und diese mit Anderen zu diskutieren. Das Bild bzw. bewegte Bilder konnten nur durch zusätzliche sprachliche Hinweise angemessen verstanden werden.

Interessant wären hier weitere Forschungen, die den Zusammenhang zwischen einer Medienbildung, dem Erwerb von Medienkompetenz und der Kommunikation umfassend untersuchen. Folgende Fragenstellungen wären bedeutsam: „Ist der Austausch mit Anderen für eine Medienbildung eine Grundbedingung oder können schon ‚innere‘ Prozesse des Denkens und der Reflexion als Bildung bezeichnet werden?“, „Wie unterscheidet sich die verbale Artikulation von Wissen von einer Artikulation durch Bilder und Symbole?“ und „Ist eine Medienkompetenz im Allgemeinen eher eine visuelle Kompetenz?“ etc.

Es wurde im Unterricht deutlich, dass sich Bildung vor allem dort ereignet, wo Brüche, Fehler, Spannungen, Unstimmigkeiten etc. auftauchen. Solche Momente weisen auf Situationen hin, die mit dem bewährten Wissen und vor dem Hintergrund von eigenen Erfahrungen nicht lösbar sind und Fragen aufwerfen. Solche Spannungsmomente können zur Reflexion und zur Diskussion, also zu Bildung, führen.

Es hat sich aber auch herausgestellt, dass Spannungsmomente im Projekt wohl angestoßen werden, diese jedoch nicht immer zu Veränderungen auf Seiten der Schüler/innen führen. Oft bleibt es hier beim Rückzug auf vorhandene Wissens- und Erfahrungsstrukturen. Bildung erscheint den Schülern möglicherweise als ein Weg, der nicht ohne Schwierigkeiten zu gehen ist und der auch bedeutet, etwas, was vorher Orientierung verschafft hat, aufzugeben. Medienbildung erscheint den Schülern also aus ihrer subjektiven Sicht heraus nicht immer sinnvoll. Häufig suchen sich die Schüler/innen im Unterricht ihre ganz eigenen, individuellen Wege der reflexiven Auseinandersetzung, die mit dem Projektkonzept oder mit den Erwartungen der Lehrer/innen nichts zu tun haben müssen.

Der kritisch-reflexive Zugang zu einer politischen Medienbildung (ohne zusätzliche praktische Einheiten des produktiven Umgangs mit Medien), der ja als methodischer Zugang im Projekt gewählt wurde, erweist sich dort positiv, wo auf irgendeine Art und Weise ein soziales Handeln oder eine ganzheitliche Herangehensweise für die Schüler/innen möglich ist. Defizite zeigen sich dann, wenn der Unterricht auf eine rein theoretische Auseinandersetzung und isolierte Vermittlung von Kenntnissen und Begrifflichkeiten ausgerichtet ist. Sinnvoll ist das Arbeiten mit medialen Modellen und Beispielen, mit beliebten, aber auch durchaus kontrovers zu diskutierenden, Formaten.

Gleichzeitig sollte Raum für ein medienbezogenes Handeln und für den Umgang mit Technik in der Gruppe gegeben werden, der ein gemeinschaftliches Lernen ermöglicht. Lernerfolge in Bezug auf eine Medienkompetenz können hier schon durch einfache Mittel erreicht werden, z. B. durch Aufnahmen mit einem Kassettenrekorder oder mit einer Kamera, durch die Gestaltung eines Plakats oder Storyboards. Auf diese Weise kann eine Medienpädagogik in der Schule auch unter schwierigen strukturellen Bedingungen umgesetzt werden. Durch eine verstärkte Praxisforschung und durch Fortbildungen sollten Lehrkräfte darin bestärkt werden, dass auch „kleine“ medienpädagogische Aktionen und Unterrichtseinheiten Erfolge vorweisen und in den Unterricht integriert werden können. Es müssen nicht immer spektakuläre Projekte durchgeführt oder „besondere“ Medien und Techniken zum Einsatz kommen: Für eine Medienerziehung reichen auch die an der Schule vorhandenen oder die im Besitz von Lehrern und Schülern befindlichen Medien aus (z. B. Fotoapparat, Handy, Overheadprojektor etc.).

Eine Partizipation an der medialen Kultur, wie sie im Konzept einer politischen Medienbildung gefordert wird, konnte mit dem Projekt „Die Realität der Medien“ sicherlich nicht erreicht werden. Hier wurden einige Grundlagen gelegt und Prozesse lediglich angestoßen. Eine wirkliche Teilhabe wäre dann möglich gewesen, wenn die Schüler/innen ihre Textentwürfe und Sichtweisen einer größeren Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt hätten, z. B.

im Internet, als Film etc. Der alltägliche Unterricht bietet für diese Aktionen oft keine geeigneten Bedingungen (z. B. Zeit, Medien, Öffentlichkeit). Dennoch sind solche „Startaktionen“, wie es das Projekt „Die Realität der Medien“ darstellte, wichtig, denn sie können im Unterricht platziert werden. Neben einem medienpädagogischen Unterricht müssen dann Projektstage oder besondere Veranstaltungen für weiterführende Maßnahmen genutzt werden. Lehrkräfte können Schüler/innen darüber hinaus zur Partizipation motivieren und sie über entsprechende Möglichkeiten informieren.

Das Projekt „Die Realität der Medien“ und dessen qualitative Untersuchung in dieser Arbeit stellten nur kleine Schritte auf einem potentiellen Weg dar. Eine politische Medienbildung ist ein komplexer Prozess, der durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lernbereiche und Lernprozesse gekennzeichnet ist. Für schulische Aktionen wären fächerübergreifende Konzepte und eine kontinuierliche Medienarbeit sinnvoll, um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themen zu fördern und dabei auf bereits erworbenem Medienwissen aufzubauen. Es wäre wünschenswert, wenn vermehrt empirische Untersuchungen durchgeführt würden, die längerfristig angelegt werden, um aussagekräftigere Erkenntnisse zu erhalten.

Ob die medienpädagogischen Bemühungen in Projekten zu einer Medienbildung führen, hängt letztendlich stets von den Schülern und Schülerinnen selbst ab. Der lebensweltliche und subjektive Hintergrund der Schüler/innen muss im Rahmen einer schulischen Medien-erziehung daher den größten Raum einnehmen. Die in der Schule vermittelten theoretischen Erkenntnisse müssen wieder auf den praktischen Alltag zurückgeführt und dort von Relevanz werden können.

Eine letzte Schlussfolgerung soll hier noch angebracht werden: Die qualitative Untersuchung des Projekts stellte einen explorativen Zugang dar, der – statt eindeutige Antworten zu geben – zu mehr Fragen geführt hat. Eine Medienbildung kann nur für bestimmte Situationen, Gruppen und Personen, in Form kurzer Momente erforscht werden. Die Forscher/innen stehen zu nahe an der konkreten Situation, um das komplexe Bild und die Möglichkeiten von Medienbildung überblicken zu können. Mit einer größeren Distanz könnten sie jedoch die einzelnen Komponenten des „Bildes“ nicht mehr erkennen und verstehen. Diese Arbeit bevorzugte den „nahen“ Zugang und versuchte, ganz „dicht“ an einem exemplarischen Geschehen zu sein. Auf diese Weise war ein „kleiner“ Einblick in die Praxis einer Medienbildung möglich, der sich jedoch nur bedingt auf andere „Bilder“, Situationen, Personen, Gruppen etc. übertragen lässt.







## 8 Literatur

- Allespach, Martin; Held, Josef: Forschende Medienarbeit mit Jugendlichen. Ansätze für einen subjekt-wissenschaftlichen Umgang mit Medien in der Jugendarbeit. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed 2001, S. 115-125.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud; Welte, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 640-660.
- Anfang, Günther u. a.: Medienpädagogische Projekte an Schulen. In: Merz. Medien + Erziehung, 49/2005/2, S. 34-42.
- Anonymer Autor: Medienpraktische Arbeit. Lehrveranstaltungs-Wiki Medienbildung (Stand: 22.01.2009) [http://wiki.strukturelle-medienbildung.de/doku.php?id=medienpraktische\\_arbeit&rev=1232609979](http://wiki.strukturelle-medienbildung.de/doku.php?id=medienpraktische_arbeit&rev=1232609979) (Zugriff: 13.03.2009).
- ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Marketing (Hrsg.): Was Sie über Rundfunk wissen sollten. Materialien zum Verständnis eines Mediums. Berlin: Vistas 1997.
- Artelt, Cordula u. a.: Lesekompetenz: Textkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 69-140.
- Aufenanger, Stefan: Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe, -/1999a/142, S. 21-24.
- Aufenanger, Stefan: Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter u. a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999b, S. 94-97.
- Augsburger Allgemeine Zeitung: Zeitung in der Schule (Stand: 04.06.2008). <http://www.zeitung-fuer-bildung.de/index2.htm> (Zugriff: 06.03.2009).
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer 1997.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien Praktisch, 20/1996/2, S. 4-10.
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl., München: Juventa 1980 (1. Aufl. 1973).
- Bachmair, Ben: Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

- Bachmair, Ben: Projekt [www.Schulmedien austauschboerse.de](http://www.Schulmedien austauschboerse.de) (Stand: 11.10.2008).  
<http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=Forschung-Schulmedientauschboerse>  
 (Zugriff: 31.03.2009).
- Bachmair, Ben: Mediensozialisation – die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen. In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007a, S. 118-143.
- Bachmair, Ben: Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figurationen. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007b, S. 67-91.
- Bachmair, Ben: Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. -/2007c/28, S. 32-38.
- Bachmair, Ben: Mediensozialisation im Alltag. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2005, S. 95-114.
- Bachmair, Ben: Kulturelle Ressourcen. Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen. In: Medien Praktisch, 27/2003/1, S. 56-61.
- Bachmair, Ben: Kulturelle Ressourcen. Teil 1: Medien- und Lesekompetenz nach PISA. In: Medien Praktisch, 26/2002/4, S.17-21.
- Bachmair, Ben: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Bachmair, Ben: Tiefenstrukturen entdecken – Medienanalyse und Massenkommunikation. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 43-57.
- Bachmair, Ben: Ethnomethodologie als handlungstheoretische Grundlage einer Didaktik der Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, -/1979/3, S. 229-240.
- Bader, Roland: Qualität in der aktiven Medienarbeit. In: Merz. Medien + Erziehung, 47/2003/4, S. 18-26.
- Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000.

- Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 15-68.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Hauptschule, München (Stand: 2004).  
<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=27> (Zugriff: 17.12.2007).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Medienbildung – Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Stand: 07.08.2003).  
[www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/medienerziehung/2.pdf](http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/medienerziehung/2.pdf) (Zugriff: 17.01.2007).
- Berger, Franz S. u. a. (Hrsg.): Abenteuer Journalismus. Wien: Dachs 2002.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer 2004 (1. Aufl. Frankfurt a. M. 1969).
- Bergmann, Susanne u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004.
- Besand, Anja: Alles in Watte packen? Politische Bildung zwischen medialer Über- und medialer Unterforderung. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 13-22.
- Blömeke, Sigrid: Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 231-244.
- Blömeke, Sigrid: Was ist ein gutes Medienprojekt? Annäherungen aus lehr-lerntheoretischer und empirischer Sicht. In: Vorndran, Oliver (Hrsg.): Tipps und Tricks für Medienprojekte im Unterricht. Erfahrungen aus dem Netzwerk Medienschulen. Gütersloh: Bertelsmann 2002, S. 9-21.
- Boeckmann, Klaus: Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Medien Praktisch, 20/1996/3, S. 36-40.
- Boeckmann, Klaus: Thema: „Medienmündigkeit“ (1). Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung. In: Medien Praktisch, 18/1994/4, S. 34-37.
- Bofinger, Jürgen: Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern. Donauwörth: Auer 2004.
- Bohnsack, Ralf : Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 492-502.

- Bonfadelli, Heinz: Medienkommunikation und Gespräche: Fragestellungen, Perspektiven und Befunde der Kommunikationswissenschaft. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach 2008, S. 19-35.
- Bonfadelli, Heinz: Die Wissenskluft-Perspektive. Konstanz: UVK 1994.
- Brand, Eva; Brand, Peter (Hrsg.): Die Zeitung im Unterricht. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft mbH 2007.
- Brenner, Gerd; Niesyto, Horst (Hrsg.): Handlungsorientierte Medienarbeit. Video, Film, Ton, Foto. Weinheim, München: Juventa 1993.
- Brown, James A.: Media Literacy Perspectives. In: Journal of Communication. Media Literacy Symposium, 49/1998/1, S. 44-57.
- Brüggen, Nils; Wagner, Ulrike: Pädagogische Konsequenzen. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: ko-paed 2008, S. 223-246.
- Bucher, Priska; Bonfadelli, Heinz: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Medien. In: Mikos, Lothar; Winter, Rainer; Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim, München: Juventa 2007, S. 223-245.
- Buckingham, David: The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom (Stand: 22.11.2005).  
[http://www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml\\_children.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf)  
 (Zugriff: 31.03.2009).
- Buckingham, David: Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, Malden: Polity Press 2003.
- Buckingham, David: The Making of Citizens. Young People, News and Politics. London, New York: Routledge 2000.
- Buckingham, David: Children Talking Television. The Making of Television Literacy. London: Falmer 1993.
- Buckingham, David; Sefton-Green, Julian: Cultural Studies Goes to School. London, New York: Taylor & Francis 1994.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Integrationsreport. Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008.
- Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4. überarb. u. akt. Aufl., Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2002.

- Cassirer, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. 9. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Charlton, Michael: Entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Mangold, Roland; Vorderer, Peter; Bente, Gary (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe für Psychologie 2004, S. 129-150.
- Charlton, Michael: Rezipientenaktivität beim Lesen, Zuschauen und Zuhören. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin, München: Quintessenz 1995, S. 113-117.
- Charlton, Michael: Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozessen. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 11-26.
- Charlton, Michael; Borcsa, Maria: Thematische Voreingenommenheit, Involvement und Formen der Identifikation. In: Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hrsg.): Rezeptionsforschung: Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997, S. 254-267.
- Charlton, Michael; Neuman-Braun, Klaus: Medienkindheit, Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz 1992.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (ed.): Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge 2000.
- Crick, Bernard: Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA 1998.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer 2002.
- Döveling, Katrin; Hoffmann, Dagmar: Emotional-personalisierte Vermittlung und Rezeption von Politik – Potenziale für die politische Ansprache von Jugendlichen. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 205-228.
- Dröge, Franz u. a.: Der alltägliche Medienkonsum. Grundlagen einer erfahrungsbezogenen Medienerziehung. Frankfurt a. M.: Campus 1979.
- Durner, Alexandra: Wie lassen sich DVD und CD-ROM „Die Realität der Medien“ in der Schule einsetzen? In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007a, S. 64-86.
- Durner, Alexandra: Politische Medienbildung für die Schule – Die kritische Auseinandersetzung mit Welt und ihrer medialen Inszenierung. In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit

- Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007b, S. 44-55.
- Durner, Alexandra: Die Beiträge der Jugendlichen In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen. Politische Medienbildung für die Schule. München: kopaed 2007c.
- Durner, Alexandra; Götz, Maya: Von „viel gelernt“ bis „Journalismus ist nicht immer spannend!“. In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007, S. 224-240.
- Eco, Umberto: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977.
- Eimeren, Birgit van; Krist, Renate: Mediennutzung und Fernsehpräferenzen der 12- bis 17-Jährigen. In: TelevIZion, 17/2004/2, S. 12-20.
- Faber, Marlene: Medienrezeption als Aneignung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001, S. 25-40.
- Feierabend, Sabine: Medienzugang und -nutzung Jugendlicher mit unterschiedlichem Bildungshintergrund. Ergebnisse aus der Studie „Jugend, Information, Multimedia“ (JIM-Studie) – Vortrag. In: Hackl, Christiane: Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus. Expertenveranstaltung der Bundeszentrale für Politische Bildung am 10. und 11. November 2005 in Bonn. Dokumentation. Unveröffentlichter Bericht 2005, S. 5-11.
- Fiske, John: Die kulturelle Ökonomie des Fantums. In: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim: Bollmann 1997, S. 54-69.
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt 1996.
- Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995.
- Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995a, S. 147-173
- Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995b, S. 432-434.
- Frederking, Volker (Hrsg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. Lesen und Symbolverstehen. München: kopaed 2004.
- Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 503-534.

- Fritsche, Christian : Qualitätskriterien für Medienprojekte. In: Merz. Medien + Erziehung, 49/2005/2, S. 23-27.
- Gaitzsch, Markus: Medienkompetenz laut Lehrplan. Wie viel schulisch vermittelte Medienkompetenz darf der Jugendschutz bei Kindern und Jugendlichen voraussetzen? In: TV Diskurs, 10/2006/4, S. 36-39.
- Gapski, Harald (Hrsg.): Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. München: kopaed 2006.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 7. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001.
- Gensicke, Thomas: Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer 2003, S. 139-212.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41/1995/6, S. 867-888.
- Geulen, Dieter; Hurrelmann, Klaus: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz 1991, S. 51-70
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 6. Aufl., Weinheim, München: Juventa 1997.
- Goffman, Ervin: Rahmen-Analyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993.
- Göttlich, Udo; Winter, Carsten: Wessen Cultural Studies? Zur Rezeption der Cultural Studies im deutschsprachigen Raum. In: Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 25-42.
- Götz, Maya: Lernen mit Wissens- und Dokumentationssendungen. In: TelevIZIon, 17/2004/1, S. 33-63.
- Götz, Maya (Hrsg.): Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München: kopaed 2002.
- Götz, Maya: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung in der weiblichen Adoleszenz. München: Kopäd 1999.
- Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007.
- Götz, Maya; Seige, Caroline; Durner, Alexandra; Gartner, Andrea; Hell, Maria: Die Realität der Medien. Unterrichtseinheiten und Videobausteine zur politischen Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2006. DVD.

- Groeben, Norbert: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa 2002a, S. 11-22.
- Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa-Verlag 2002b, S. 160-197.
- Groeben, Norbert u. a.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke 1988.
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 101-141.
- Hajok, Daniel: Jugend und Fernsehinformation: Eine explorativ-deskriptive Studie. Berlin: Digitale Dissertation (Stand: 2004). <http://www.diss.fu-berlin.de/2004/126/> (Zugriff: 19.03.2009).
- Hajok, Daniel: Information oder Infotainment: Zugänge und Urteile von Jugendlichen. In: Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hrsg.): „Ein bisschen wählen dürfen ...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformationen durch 12- bis 17-Jährige. München: KoPäd 2000, S. 83-110.
- Haldenwang, Vera: Fernsehnachrichtenverständnis und -bewertung von Jugendlichen. Evaluation einer medienpädagogischen Intervention in sechs Schulklassen der Mittel- und Oberstufe. Berlin: dissertation.de 2002.
- Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen 1999a, S. 92-112.
- Hall, Stuart: Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999b, S. 393-441.
- Hall, Stuart: Introduction – Who needs „Identity“? In: Hall, Stuart; Gay, P. du (Hrsg.): Questions of Cultural Identity. London u. a.: Sage 1996, S. 1-17.
- Hall, Stuart: Encoding/Decoding. In: Hall, Stuart u. a. (Hrsg.): Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies (1972-1979). London: Hutchinson 1980, S. 128-138.
- Hepp, Andreas: Beim Fernsehen sprechen. Medienkompetenz und die kommunikative Aneignung von Fernsehtexten. In: Medien Praktisch, 20/1996/2, S. 20-25.
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler 2001.
- Hickethier, Knut: Orientierungsvermittlung, Verhaltensmodellierung, Sinnstiftung – Zu den gesellschaftlichen Funktionen der Medien. In: Merz. Medien und Erziehung, 43/1999/6, S. 348-351.



- Hickethier, Knut; Bleicher, Joan Kristin: Die Inszenierung der Information im Fernsehen. In: Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998, S. 369-383.
- Hildenbrand, Bruno: Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, Uwe u. a (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995, S. 256-260.
- Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (Stand: Juni 2004). <http://www.blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/himmelmann-gerhard-2004-demokratie-lernen-was-warum-wozu.html> (Zugriff: 27.04.2009).
- Hipfl, Brigitte: Medien – Macht – Pädagogik (Stand: 25.02.2004). [www.medienpaed.com/03-2/hipfl02-2.pdf](http://www.medienpaed.com/03-2/hipfl02-2.pdf) (Zugriff: 19.03.2009).
- Hipfl, Brigitte: Zur Politik von Bedeutung: Medienpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 34-48.
- Hipfl, Brigitte: Medienmündigkeit und Körpererfahrung. Medienkompetenz aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Medien Praktisch, 20/1996/3, S. 32-36.
- Hipfl, Brigitte: Thema: „Medienmündigkeit“. Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: Medien Praktisch, 18/1994/4, S.38-41.
- Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar: Mediensozialisationstheorien. Neue Modell und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Hoffmann, Dagmar; Merckens, Hans: Einleitung: Die Sozialisationsperspektive in der Jugendforschung. In: Hoffmann, Dagmar; Merckens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa 2004, S. 7-15
- Hollein, Rudolf: News, news, news ... Berichterstattung im Fernsehen. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Sammelwerk Medienzeit. Amberg: Buch- und Kunstverlag Oberpfalz 2002.
- Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001.
- Holten, Susanne von; Würfel, Maren: Supermensch dank Gentechnik? Medienarbeit als Schlüssel zur Auseinandersetzung mit bioethischen Fragestellungen. In: Neuß, Norbert; Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld: GMK 2007, S. 92-101.

- Holzwarth, Peter: Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 97-116.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969.
- Horster, Detlef (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Hug, Theo: Medien-Generationen-Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung - dargestellt am Beispiel der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 13-26.
- Hugger, Kai-Uwe: Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 93-99.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bände. Bd. 1. 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 56-233 (Orig. 1792).
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2004, S. 37-60.
- Hurrelmann, Bettina: Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa-Verlag 2002, S. 111-126.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Persönlichkeit und Sozialstruktur. Weinheim, Basel: Beltz 1998.
- Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. 5. Aufl., Weinheim, München: Juventa 1997.
- Hurrelmann, Klaus: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1983/1, S. 91-103.
- Hüther, Jürgen: Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 210-215.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 116 -125.
- Iconkids & youth international research GmbH: Trend Tracking Kids 2008.
- Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche (Stand: Dez. 2008). <http://www.br->

online.de/jugend/izi/jugendfernsehen/projekte/Journalismus/journalismus.html (Zugriff: 09.03.2009).

Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI); Bundeszentrale für politische Bildung: Die Realität der Medien. Eine Unterrichtseinheit zur politischen Medienbildung. 2005. DVD und CD-ROM.

IZOP (Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren): Zeitung in der Schule (Stand: 2009). <http://www.izop.de/projekte/zeitunginderschule.php> (Zugriff: 06.03.2009).

Jones, Sigrid: Das Manifest der Medienbildung (Stand : 2006), <http://www.medienabc.at/page5/page7/page7.html> (Zugriff: 12.03.2009).

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried: Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2009.

Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit... Film. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1998.

Kelle, Udo; Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich 1999.

Kerr, David: Citizenship Education in England: The Making of a New Subject (Stand: 2003). [http://www.sowi-online.de/journal/2003-2/england\\_kerr.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2003-2/england_kerr.htm) (Zugriff: 27.04.2009).

Keupp, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999.

Klaus, Elisabeth; Lünenborg, Margret: Cultural Citizenship. Ein kommunikationswissenschaftliches Konzept zur Bestimmung kultureller Teilhabe in der Mediengesellschaft. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, 52/2004/2, S. 193-213.

Klaus, Elisabeth; Lünenborg, Margret: Journalismus: Fakten, die unterhalten – Fiktionen, die Wirklichkeit schaffen. In: Baum, Achim; Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2002, S. 152-164.

Klemm, Michael: Sprachhandlungsmuster. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001a, S. 83-114.

Klemm, Michael: Themenbehandlung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001b, S. 115-142.

Kluge, Susann: Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich 1999.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1969.

Kress, Gunther: Literacy in the New Media Age. London, New York: Routledge 2004.

- Krist, Renate: Die erste Multimediageneration – Die Mediennutzung und Fernsehpräferenzen. In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007, S. 28-43.
- Krotz, Friedrich: Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Krotz, Friedrich: Gesellschaftliches Subjekt und kommunikative Identität: Zum Menschenbild von Cultural Studies und Symbolischen Interaktionismus. In: Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 3. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 125-138.
- Krotz, Friedrich: Identität, Beziehungen und die digitalen Medien. In: Merz. Medien + Erziehung. Wissenschaft. 48/2004/6, S. 32-45.
- Krotz, Friedrich: Medien als Ressource der Konstitution von Identität. Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus. In: Winter, Carsten; Thomas, Tanja; Hepp, Andreas (Hrsg.): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln: Herbert von Halem Verlag 2003, S. 27-48.
- Krotz, Friedrich: Cultural Studies – Radio, Kultur und Gesellschaft. In: Neumann-Braun, Klaus; Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim, München: Juventa 2000, S. 159-180.
- Krotz, Friedrich: Kontexte des Verstehens audiovisueller Kommunikate. Das sozial positionierte Subjekt der Cultural Studies und die kommunikativ konstruierte Identität des Symbolischen Interaktionismus. In: Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hrsg.): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997, S. 73-89.
- Krüger, Heinz-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- Kübler, Hans-Dieter: Zurück zum „kritischen Rezipienten“? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik. In: Niesyto, Horst; Rath, Matthias; Sowa, Hubert (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München: kopaed 2006, S. 17-52.
- Kübler, Hans-Dieter: Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005a.
- Kübler, Hans-Dieter: „Weltwissen“ und/oder „Medienwissen“ von Kindern. „Wissensforschung“ – ein Desiderat pädagogisch orientierter Medienforschung. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005b, S. 101-126.
- Kübler, Hans-Dieter: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopäd Verlag 1999, S. 25-49.

- Kübler, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch, 20/1996/2, S. 11-15.
- Kultusministerkonferenz: Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Bonn: KMK 1997.
- Lakoff, George; Johnson, Mark: Metaphors We Live By. Chicago, London: The University of Chicago Press 1980.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995a.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995b.
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M.: S. Fischer 1965.
- La Roche, Walther von: Einführung in den praktischen Journalismus. 18. Aufl., Berlin: Vista 2008.
- Leister, Angela: Zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Aneignung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001, S. 287-308.
- Lüders, Christian: Evaluationsforschung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2006, S. 55-56.
- Lünenborg, Margreth: Journalismus in der Mediengesellschaft: Ein Plädoyer für eine integrative Journalistik. In: Winter, Carsten; Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich (Hrsg.): Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 269-289.
- Lünenborg, Margreth: Unterhaltung als Journalismus – Journalismus als Unterhaltung: Theoretische Überlegungen zur Überwindung einer unangemessenen Dichotomie. In: Scholl, Armin; Renger, Rudi; Blöbaum, Bernd (Hrsg.): Journalismus und Unterhaltung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 67-85.
- Lünenborg, Margreth: Journalismus als kultureller Prozess. Zur Bedeutung von Journalismus in der Mediengesellschaft. Ein Entwurf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Lukesch, Helmut; Bachmaier, Regine; Zügner, Cathrin: Im Fernsehen wird alles so gezeigt, wie es in Wirklichkeit ist? – Die quantitative Evaluation der Unterrichtseinheiten. In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007, S. 87-103.
- Lukesch, Helmut; Bachmaier, Regine; Zügner, Cathrin: Evaluation einer medienpädagogischen DVD „Die Realität der Medien. Unterrichtseinheiten zur politischen Medienbildung“ 2005 (unveröffentlichter Forschungsbericht).

- Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed 2005.
- Maiwald, Klaus: Was hat die Eminent Show in PISA verloren? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Mediatisierung. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2003. Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Lesen und Symbolverstehen. München: kopaed 2004, S. 67-82.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias: Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim, Basel: Beltz 2007.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: kopaed 2006.
- Marotzki, Winfried: Pädagogik und Bildung im Zeichen neuer Informationstechnologien. In: Wiedemann, Dieter; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft. Bielefeld: GMK 2006, S.50-59.
- Marotzki, Winfried: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer; Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 63-74.
- Marotzki, Winfried: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 57-68.
- Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin: Medienbildung. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 100-109.
- Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internets. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Massing, Peter: Bürgerleitbilder und Medienkompetenz. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2001, S. 39-50
- Mattusch, Uwe; Mörchen, Markus: Workshop Medien. Nachrichten unter der Lupe. Unterrichtsideen in der Sek. I. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1997.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. überarb. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.

- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 14. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005 (amerikan. Original 1934).
- Mediaculture online: Zeitung. Die Zeitung der kleinen Experten (Stand: k. A.). <http://www.mediaculture-online.de/Zeitung.828+M51ce911291d.0.html> (Zugriff: 25.03.2009).
- Meister, Dorothee M.; Hagedorn, Jörg; Sander, Uwe: Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 169-186.
- Merkert, Rainald: Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.
- Mendack, Susanne: Berufsfeld Journalismus: Printmedien; Hörfunk und Fernsehen; Neue Medien. Regensburg, Düsseldorf, Berlin: Fit for Business 2001.
- Mikos, Lothar: Symbolischer Interaktionismus und kommunikatives Handeln. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 156-159.
- Mikos, Lothar: Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 27-46.
- Mikos, Lothar: „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!“ Fernsehen, Wissen und soziale Differenzierung. In: TV Diskurs, 9/2005a/2, S. 46-49.
- Mikos, Lothar: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Medien – Identität – Identifikationen. In: TV Diskurs, 9/2005b/4, S. 20-25.
- Mikos, Lothar: Alltag und Mediatisierung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2005c, S. 80-94.
- Mikos, Lothar: Der Faszination auf der Spur. Zur Bedeutung der Film- und Fernsehanalyse in der Medienpädagogik. In: JFC Medienzentrum Köln (Hrsg.): Medien Concret: Kritische Zeiten. Medienkritik mit Kinder und Jugendlichen. Köln: JFC Medienzentrum 2005d, S. 64-67.
- Mikos, Lothar: Selbstermächtigung mit populären Fernsehformaten. In: Merz. Medien + Erziehung, 49/2005e/2, S. 54-59.
- Mikos, Lothar: Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. In: Bergmann, Susanne u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004a, S. 26-31.
- Mikos, Lothar: Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz . In: Hoffmann, Dagmar; Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationsstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa 2004b, S. 157-171

- Mikos, Lothar: Zwischen Mitleid und Schadenfreude! Die Show „Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!“ und ihre jugendlichen Zuschauer. In: TV Diskurs, 7/2004c/3, S. 34-43.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2003.
- Mikos, Lothar: Bilderwelten – Zum Verhältnis von Lesekompetenz und visueller Kompetenz in der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen. In: Richter, Karin; Trautmann, Thomas: Kindsein in der Mediengesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz 2001, S. 17-33.
- Mikos, Lothar: Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente (Stand: 17.03.2000). In: Medienpädagogik. Onlinezeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, -/2000/1, <http://www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf> (Zugriff: 07.04.2009).
- Mikos, Lothar: Erinnerung, Populärkultur und Lebensentwurf. Identität in der multimedialen Gesellschaft: In: Medien Praktisch, 23/1999a/1, S. 4-8.
- Mikos, Lothar: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: Merz. Medien + Erziehung, 43/1999b/1, S. 19-23.
- Mikos, Lothar: „It´s only Rock´n Roll, but I like it!“ Zur Rolle von Musik, Medien und Jugendkultur im Alltag. In: Medien Praktisch, 22/1998/2, S. 32-34
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1996, S. 70-83.
- Mikos, Lothar: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. München: Quintessenz 1994.
- Mikos, Lothar: Fernsehen im Kontext von Alltag, Lebenswelt und Kultur. Versuch zur Klärung von Begriffen zum Zwecke der theoretischen Annäherung. In: Rundfunk und Fernsehen, 40/1992/4, S. 528-543.
- Mikos, Lothar; Töpfer, Claudia: „Man müsste das Gefühl haben, dass ich was verändern kann“. Jugend, Medien, Politik. In: TelevIZIon, 19/2006/2, S. 11-15.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan Medienerziehung. Erprobungsfassung (Stand: 2004). [www.bildung-mv.de/download/rahmenplaene/rp-medienerziehung.pdf](http://www.bildung-mv.de/download/rahmenplaene/rp-medienerziehung.pdf) (Zugriff: 17.01.2007).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Deutsch (Stand: 1997/1998). <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?hv=5&link=5&action=baum> (Zugriff: 18.07.2008).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschu-



- le, Gymnasium, Gesamtschule. Kunst (Stand: 1997/1998).  
<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?hv=5&link=5&action=baum> (Zugriff: 18.07.2008).
- Moser, Heinz: Die Medienpädagogik und der zweite Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 23-50.
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. überarb. u. akt. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Moser, Heinz: Bedürfnisse, soziale Texte und die Cultural Studies (Stand: 20.02.2004a).  
[www.medienpaed.com/03-2/moser03-2.pdf](http://www.medienpaed.com/03-2/moser03-2.pdf) (Zugriff: 31.03.2009).
- Moser, Heinz: Bilden Medien? In: Große-Loheide, Mike; Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Netzwerke für die Informationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 36. Bielefeld: GMK 2004b, S. 14-21.
- Moser, Heinz: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska; Paus-Hasebrink, Ingrid; Süß, Daniel (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2004c, S. 53-70.
- Moser, Heinz: Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule, Lambertus-Verlag 2003.
- Moser, Heinz: „Lehrerforschung“ – ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion? In: Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zuber, Michael (Hrsg.): Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH 1995, S. 283-309.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest): JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs 2008.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest): JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs 2007.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs 2005.
- Negt, Oskar; Kluge Alexander: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.
- Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: KoPäd 2000, S. 131-154.

- Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann 1999.
- Nießen, Manfred: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München: Wilhelm Fink 1977.
- Niesyto, Horst: Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit. In: Merz. Medien + Erziehung, 50/2006/5, S. 29-37.
- Niesyto, Horst: Medienkritik und Mediensozialisation. In: Niesyto, Horst; Rath, Matthias; Sowa, Hubert (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München: kopaed 2006b, S. 53-70.
- Niesyto, Horst: Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulumilieus. In: Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München: Juventa 2004, S. 122-136.
- Niesyto, Horst: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zu den methodologischen Herausforderungen einer Forschungsperspektive. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed 2001, S. 7-14.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Wegweiser. Wie Jugendliche zur Zeitung finden. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service 1997.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage 2002, S. 258-318.
- Ofcom: What is media literacy? (Stand: 31.03.2009).  
[http://www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/of\\_med\\_lit/whatis/](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis/) (Zugriff: 31.03.2009).
- Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 71-87.
- Otto, Hans-Uwe; Kutscher Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München: Juventa 2004.
- Pasuchin, Iwan: Medienbildung/Mediendidaktik. Differenzen, Analogien, Synergien. In: Merz. Medien + Erziehung, 49/2005/5, S. 60-65.
- Paus-Hasebrink, Ingrid: Zur politischen Partizipation von Jugendlichen im Kontext neuer Medien – Aktuelle Ansätze der Jugend(medien)forschung. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 133-150.
- Paus-Haase, Ingrid; Hasebrink, Uwe: Talkshows im Alltag von Jugendlichen: Zusammenfassung der ‚Talkshow-Studie‘. In: Göttlich, Udo; Krotz, Friedrich; Paus-Haase, Ingrid (Hrsg.): Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag 2001, S. 137-156.

- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle; Wijnen, Christine W.: Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Familien. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung - /2007/13 (Stand: 21.07.2007). <http://www.medienpaed.com/13/paus-hasebrink0707.pdf> (Zugriff: 31.03.2009).
- Pfaff, Nicolle: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Pietraß, Manuela: Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- Pietraß, Manuela: Für alle alles Wissen jederzeit ... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Hubert, Kleber (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed 2005, S. 39-50.
- Pietraß, Manuela: Medienbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 393-407
- Pietraß, Manuela; Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf: Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8/2005/3, S. 412-426.
- Plake, Klaus: Handbuch Fernsehforschung. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Potter, James W.: Media Literacy. Second Edition. Thousand Oakes, London, New Delhi: Sage 2001.
- Pöttinger, Ida: Lernziel Medienkompetenz – Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd 1997.
- Prenzel, Annedore: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 599-627.
- Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung (Stand: 13.11.2008). [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf) (Zugriff: 31.03.2009).
- Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung (Stand: 10.01.2006). [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf) (Zugriff: 31.03.2009).
- Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung, Universität Leipzig: PID – Perspektiven im Diskurs (Stand: 31.03.2009). <http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/projekt/pid-perspektiven-im-diskurs> (Zugriff: 31.03.2009).
- Püschel, Ulrich; Holly, Werner: Kommunikative Fernsehaneignung. In: Der Deutschunterricht, -/1997/3, S. 30-39.

- Rager, Günther; Schäder, Katharina: *ZeitungsZeit – Nachrichten für die Schule*. Evaluationsbericht im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und des Zeitungsverlegerverbandes Nordrhein-Westfalen e. V. (ZVNRW). Düsseldorf: LfM 2008.
- Rauscher, Michael S.: *Medienpädagogische Radioarbeit in der Schule*. Medienkompetenz und Medienerziehung. Zur empirischen Überprüfung eines Modellversuchs. Stuttgart: ibidem 2008.
- Reich, Kersten: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz 2005.
- Reinhardt, Sibylle: *Demokratie-Kompetenzen*. In: Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (Stand: November 2004). <http://www.blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/reinhardt-sibylle-2004-demokratie-kompetenzen.html> (Zugriff: 27.04.2009).
- Reischmann, Jost: *Weiterbildungsevaluation*. Lernerfolge messbar machen. Neuwied: Luchterhand 2006.
- Röll, Franz Josef: *Mythen und Symbole in populären Medien*. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. Abt. 1998.
- Schachtner, Christina: „Ich bin verbunden, also existiere ich“. Identität und Kommunikation in virtuellen Räumen. In: *Nexum*. Das Netzwerk, -/2002/6, S. 8-11.
- Schachtner, Christina: *Lernziel Identität*. Medienkompetenz als Identitätskompetenz. In: *Medien Praktisch*, 25/2001/1, S. 4-9.
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang: *Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests*. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 197-241.
- Schatz, Eva: „Das Thema an sich war o. k., aber ...!“ – Die Qualitätskriterien Jugendlicher. In: Götz, Maya; Durner, Alexandra (Hrsg.): *Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche*. Politische Medienbildung in der Schule. München: kopaed 2007, S. 130-160.
- Schatz, Eva; Götz, Maya: *Kompakt, verständlich, authentisch*. Was Jugendliche von journalistischen Beiträgen erwarten. In: *TelevIZION*, 17/2004/2, S. 21-27
- Schatzmann, Leonard; Strauss, Anselm L.: *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1973.
- Schell, Fred: *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. Theorie und Praxis. München: KoPäd 1999.
- Schell, Fred: *Aktive Medienarbeit*. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: KoPäd 1997, S. 9-18.

- Schneekloth, Ulrich: Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Bonn: bpb 2006, S. 103-144.
- Schorb, Bernd: Jugend, politische Sozialisation und Medien. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 151-167.
- Schorb, Bernd: Politische Sozialisation durch Medien. In: Fritz, Karsten; Sting, Stephan; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 75-92.
- Schorb, Bernd: Medienforschung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 228-234.
- Schorb, Bernd: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich 1995.
- Schorb, Bernd; Stiehler, Hans-Jörg (Hrsg.): Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien. München: KoPäd 1999.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hrsg.): „Ein bisschen wählen dürfen ...“. Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige. München: KoPäd 2000.
- Schorb, Bernd u. a.: Abschlussbericht. Informieren – reflektieren – partizipieren. Medien als Mittler und Mittel Jugendlicher im Diskurs zu ethischen, rechtlichen und sozialen Fragen der modernen Medizin und Biotechnologie (Stand: 08.01.2007a).  
[http://www.uni-leipzig.de/~sasm/pdf/diskurs\\_abschlussbericht.pdf](http://www.uni-leipzig.de/~sasm/pdf/diskurs_abschlussbericht.pdf) (Zugriff: 06.03.2009).
- Schorb, Bernd u. a.: Modelle & pädagogische Hinweise für themenzentrierte aktive Medienarbeit zum Thema Gentests (Stand: 15.02.2007b).  
<http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/professur/sitesource/TAM.pdf> (Zugriff: 31.03.2009).
- Schult, Gerhard; Buchholz, Axel (Hrsg.): Fernsehjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 6., akt. Aufl., München: Econ Ullstein List Verlag 2000.
- Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974 (1. Aufl. 1932).
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2003.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Bonn: bpb 2006.
- Sliwka, Anne: Vorbild auch für Deutschland: „Education for Citizenship“ in England. In: Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (Stand: Februar 2005). <http://www.blk->

- demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/sliwka-anne-2005-vorbild-auch-fuer-deutschland-education-for-citizenship.html (Zugriff: 27.04.2009).
- Sonnenschein, Sabine: Wie es euch gefällt! Außerschulische Jugendarbeit mit Medien – Trends und Tendenzen. Eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen in der medienpädagogischen Praxis. In: Bergmann, Susanne u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004, S. 14-20.
- Spanhel, Dieter: Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 33-54.
- Spanhel, Dieter: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Handbuch Medienpädagogik Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta 2006.
- Spanhel, Dieter: Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. In: Merz. Medien und Erziehung, 49/2005/2, S. 17-22.
- Spanhel, Dieter: Medienkompetenz muß Lehrerinnen und Lehrern in der universitären Ausbildung vermittelt werden. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag 1999a, S. 305-312.
- Spanhel, Dieter: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: kopaed 1999b.
- Stahlberg, Dagmar; Frey, Dieter: Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In: Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles; Stephenson, Geoffrey M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1996, S. 219-252.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2004, S. 243-273.
- Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2006.
- Stiehler, Hans-Jörg: Subjektive Medientheorien – Zum Begriff. In: Schorb, Bernd; Stiehler, Hans-Jörg (Hrsg.): Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien. München: KoPäd 1999, S. 12-26.
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink 1994.
- Sutter, Tilmann: Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 131-145.

- Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa 2002, S. 80-105.
- Sutter, Tilmann: Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999, S. 73-81.
- Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 27-42.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1997.
- Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai: Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, -/2007/28, S. 3-9.
- Treumann, Klaus Peter u. a.: Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Treumann, Klaus Peter u. a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 145-167
- Tulodziecki, Gerhard: Schulprofil Medienkompetenz. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.): Themen. Rundbrief 43. Denkräume: Szenarien zum Informationszeitalter. Rückblick, Ausblick, Realisation. Bielefeld: AJZ 2000a, S. 144-150.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München: Kopäd Verlag 2000b, S.13-31.
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Handbuch Medienpädagogik Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta 2004.
- Vach, Karin: Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Berlin: Frank & Timme 2005.
- Vogelgesang, Waldemar: Jugendliche und Medien: (k)ein Spannungsverhältnis? In: Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München: Juventa 2004, S. 137-155.
- Vogelgesang, Waldemar: Videocliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte von jugendlichen Fangemeinschaften. In: Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Weinheim, München: Juventa 1995, S. 120-132.

- Voigt, Jörg: Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997, S. 785-794.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed 2008.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (Hrsg.): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. BLM-Schriftenreihe Band 85. München: Verlag Reinhard Fischer 2006.
- Wächter, Jörg-Dieter: Die Bedeutung der Medien im Prozess der Weltaneignung. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, -/2001/2, 113 ff.
- Wegener, Claudia: Reality TV. Fernsehen zwischen Emotion und Information? Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer 1993.
- Willis, Paul: Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg, Berlin: Argument Verlag 1991.
- Winter, Rainer: Cultural Studies und kritische Pädagogik (Stand: 06.02.2004). <http://www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf> (Zugriff: 19.03.2009).
- Winter, Rainer: Medien und Fans. Zur Konstitution von Fan-Kulturen. In: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim: Bollmann 1997, S. 40-53.
- Winter, Rainer: Der produktive Zuschauer: Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München: Quintessenz 1995.
- Witzke, Margrit: Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. München: Kopäd 2004.
- Witzke, Margrit: Selbstbilder in eigenproduzierten Videos – ein Vergleich präsentativer und diskursiver Selbstdarstellungen Jugendlicher. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed 2001, S. 187-200.
- Würfel, Maren; Holten, Susanne von: Themenzentrierte aktive Medienarbeit. In: Moser, Heinz u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag 2008, S. 187-205.
- Würfel, Maren; Holten, Susanne von: Aktive Medienarbeit – ein Weg zur politischen Beteiligung Jugendlicher. Erfahrungen aus einem Praxisprojekt. In: Medienimpulse, 15/2006/58, S. 37-40.





