

G+S

Gesundheit
und
Schule

BZgA

Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung

Werkstattbuch Medienerziehung

Zusammenarbeit mit Eltern - in Theorie und Praxis



Herausgeberin: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Werkstattbuch Medienerziehung

Zusammenarbeit mit Eltern - in Theorie und Praxis

Herausgeberin:

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 50819 Köln

**Gesamtprojektleitung von Seiten der
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:**

Dr. Eveline Maslon, Köln

Konzept und Redaktion:

GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik
und Kommunikationskultur, Bielefeld

Anja Pielsticker

Renate Röllecke

Dr. Wolfgang Schill

**Redaktion von Seiten der
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:**

Stephanie Hendriks

Gestaltung, Satz und Lithografie:

MGE MEDIA GROUP ESSEN GmbH

Druck:

Kunst- und Werbedruck, Bad Oeynhausen

Auflage:

1.20.08.16

Bestellnummer:

20284000

1	Einführung: Erziehung heißt auch Medienerziehung	4
2	Theorie-Ansätze zur Förderung der Medienerziehung in der Familie	9
	<i>Bernward Hoffmann:</i> Welche Medien sind gesund und wenn ja wie viele? Gesundheitsförderung und Medienbildung in Berufsfeldern der Gesundheit und der Sozialen Arbeit	9
	<i>Claudia Lampert/Marcel Rechlitz:</i> „In der Theorie ist das natürlich immer super einfach, aber in der Praxis ...“ – Anforderungen an und Ansatzpunkte für eine gelingende Medienerziehung in der Familie	37
	<i>Gudrun Marci-Boehncke:</i> Gemeinsam verantworten – gemeinsam gestalten: Medienerziehung in Bildungsnetzwerken	47
	<i>Mona Kheir El Din:</i> Der vorurteilsbewusste Ansatz in der medienpädagogischen Elternarbeit	58
	<i>Sandra Fleischer/Peter Kroker:</i> Medien in der frühen Kindheit – Medienerziehung immer und überall	67
	<i>Rudolf Kammerl:</i> Intensive und exzessive Internetnutzung in Familien	80
3	Methoden und Konzepte der praktischen Elternarbeit	89
	<i>Anja Pielsticker/Renate Röllecke:</i> Eltern direkt erreichen – Zusammenarbeit mit Eltern gestalten	89
	<i>Markus Schega/Wolfgang Schill:</i> Wie die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule gelingen kann – Beispiel Grundschule	101
	<i>Matthias Felling:</i> „Gib mir mal das Tablet, Mama“ – Familienalltag mit mobilen Medien	120
	<i>Sabine Eder/Carola Michaelis:</i> Methodenpool und Materialien zur Elternarbeit	128
	<i>Kristin Langer:</i> Was Eltern in Fragen der Medienerziehung dringend wissen möchten ... und auch zu fragen gewagt haben	163
4	Angaben zu den Autorinnen und Autoren	173
5	Materialien der BZgA – Überblick	176

1 Einführung: Erziehung heißt auch Medienerziehung

Technische Medien der Kommunikation und Interaktion wie das Fernsehen, der Computer mit Internetzugang, das Tablet oder das Smartphone gehören heute in unserer Gesellschaft meist schon zu selbstverständlichen „Lebens-Mitteln“ von Familien. Welche sozialen Prozesse sich aber durch den Gebrauch dieser und anderer Medien im Binnenraum und im Alltag von Familien abspielen, welchen Einfluss die besonderen Familiensituationen dabei haben und wie sich vor allem das erzieherische Handeln von Eltern auf den Mediengebrauch ihrer Kinder auswirkt, darüber war bislang relativ wenig bekannt. Es gibt zwar eine Fülle von Untersuchungen und Forschungsergebnissen zum Thema „Kinder und Medien“, doch lieferten sie in der Vergangenheit nur wenige Hinweise darauf, welche Bedeutung der Mediengebrauch in Familien für die Sozialisation von Kindern und für das familiäre Zusammenleben hat. Diese Situation hat sich nun seit gut einem Jahrzehnt soweit verändert, als das Thema „Medienerziehung in der Familie“ stärker in den Fokus von sozialwissenschaftlicher Familien-, Medienforschung und Medienpädagogik geraten ist. Als exemplarisches Beispiel dafür kann die sogenannte FIM-Studie 2011 (2012) gelten. Sie stellt die Familienperspektive in den Vordergrund und versteht sich als „Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien“. Unter anderem macht sie deutlich, dass die Mehrheit der befragten Eltern sich nur für „etwas kompetent“ in Fragen der Medienerziehung hält. Angesichts solch eines Befundes liegt es nahe, Fami-

lien in Sachen Medien(erziehungs)kompetenz zu stärken, damit sie die individuellen, sozialen und kulturellen Herausforderungen meistern können, die das Leben in einer modernen Mediengesellschaft heute mit sich bringen. In dieser Hinsicht hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in den letzten Jahren im Sinne einer universellen Gesundheitserziehung versucht, einen eigenen Beitrag zu leisten, um sowohl die medienerzieherische Kompetenz von pädagogischen Fachkräften (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2012, 2015) als auch von Eltern (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2014) zu fördern. Im Zuge dieser Maßnahmen hat sie dann im April 2013 in Berlin eine Tagung zum Thema „Medienerziehung in der Familie“ durchgeführt. Diese Tagung hat eine fruchtbare Diskussion in allen relevanten Handlungsfeldern der medienbezogenen Kinder-, Jugend- und Familienbildung ausgelöst. Ein wichtiges Resultat war, dass die verschiedenen Praxis-Modelle und theoretischen Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern einer größeren Öffentlichkeit bereitgestellt werden sollen. Hieran schließt diese Publikation an und führt die Ergebnisse aktualisiert weiter:

- Erziehung in Familien ist heute auch immer Medienerziehung. Einerseits fungieren Eltern aufgrund ihres alltäglichen Mediengebrauchs direkt oder indirekt selbst als informelle Medienerzieherinnen und -erzieher, andererseits wachsen Kinder schon vom ersten Lebensjahr an in Medienumgebungen aller Art auf, die sich heute ständig verändern. So sehen sich Eltern immer aufs Neue zu erzieherischem Handeln herausgefordert, wenn es etwa darum geht, sich konkret mit den Chancen und Risiken der Mediennutzung in der Familie auseinanderzusetzen. In allen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Kinder- und Familienhilfe sollte es deshalb „maßgeschneiderte“ Hilfs-, Beratungs- und Förderangebote für Familien aller Milieus geben, um Familien in ihrer (medienbezogenen) Erziehungsarbeit wirkungsvoll zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich das Buch in einen theoretischen Teil (2. Kapitel), in dem Begründungszusammenhänge und Untersuchungsergebnisse zum Thema „Medienerziehung in der Familie“ aus verschiedenen Arbeits- und Forschungsbereichen dargestellt werden. Im darauf folgenden praxisorientierten Teil (3. Kapitel) werden dann Konzepte und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern beschrieben, die sich in der medienpädagogischen Praxis bewährt haben und die sich gleichsam als Werkzeuge in der medienpädagogischen Arbeit „vor Ort“ nutzen lassen. Angaben zu den Autorinnen und Autoren (4. Kapitel) und die Hinweise auf Materialien/Literatur der BZgA beschließen das Buch.

Das 2. Kapitel bietet sechs theoretische Zugänge, in denen umrissen wird, welche generellen Zielvorstellungen in verschiedenen Berufsfeldern für die medienpädagogisch akzentuierte Arbeit und die Kooperation mit Eltern bedeutsam sind und wie sie mittel- und langfristig erreicht werden können. In diesem Sinne wird das Kapitel durch den Beitrag von Bernward Hoffmann eingeleitet, der die provokante Frage stellt: „Welche Medien sind gesund und wenn ja wie viele?“ Aufgrund seiner differenzierten Auseinandersetzung mit dieser Frage formuliert er fünf Thesen für eine Medienbildung im Kontext von Gesundheitsförderung und macht vor allem deutlich, dass Gesundheit ohne „ein gesundes Maß“ an Medienkommunikation nicht zu haben ist und dass „Medienkompetenz“ uns dazu befähigen kann, dieses Maß individuell zu bestimmen. Im anschließenden Beitrag zeigen Claudia Lampert und Marcel Rechlitz auf der Grundlage eines Forschungsprojekts zur „Medienerziehung in der Familie“ auf, dass sich verschiedene Muster medienerzieherischen Handelns in Familien erkennen lassen. Wenn die medienbezogene Zusammenarbeit mit Eltern gelingen soll, hat sie zum einen solche familienspezifischen Unterschiede zu berücksichtigen und zum anderen sollten auch Einrichtungen wie Kindergarten und Schule mit ihren (noch zu entwickelnden) Unterstützungsangeboten gezielt in diese Kooperation eingebunden werden. Mit Bezug auf den letzten Aspekt zeigt Gudrun Marci-Boehncke auf, dass Medienbildung kein statischer Begriff ist, welche Verantwortung den Sozialisationsinstanzen bei diesem komplexen Bildungsprozess zukommt und dass verbindliche Bildungsnetzwerke eine Möglichkeit böten, diese schwierige Bildungsaufgabe gemeinsam zu gestalten und zu bewältigen.

Dabei stellt sich immer wieder die Frage, wie Eltern erreicht werden können, die nicht über gute Deutschkenntnisse verfügen, einen Migrationshintergrund haben oder ein „problematisches“ Medienerziehungsmuster in der Familie leben. Mona Kheir El Din bezieht sich in ihrem Beitrag auf eine vorurteilsbewusste medienpädagogische Elternarbeit und macht anhand des Anti-Bias-Ansatzes deutlich, wie diese gelingen kann. Dabei geht es vor allem darum, die unterschiedlichen Herkunftssprachen und kulturell-diversen Lebenswelten zu berücksichtigen und in die Elternarbeit einzubeziehen.

Sandra Fleischer und Peter Kroker umreißen in ihrem Beitrag die Rolle der Medien in der frühen Kindheit und stellen dabei heraus, dass Medienerziehung sowohl in der Familie als auch „immer und überall“ stattfindet. Und sie weisen darauf hin, dass bei allen Bemühungen um pädagogisch wertvolle Inhalte und geschützte Medienräume auch immer die Frage zu stellen ist, welche Wünsche, Interessen und Bedürfnisse Kinder haben. Dass die medienbezogenen Interessen von Kindern und Jugendlichen nicht selten zu problematischem Medienhandeln führen,

ist immer wieder Gegenstand einer breiten öffentlichen Debatte. Sie bezieht sich unter anderem auf die intensive und exzessive Internetnutzung in Familien. Mit dieser kommunikativen Problemlage setzt sich Rudolf Kammerl in seinem Beitrag auseinander, wobei er sich auch auf ein eigenes Forschungsprojekt bezieht. Er macht mit seinen Ausführungen deutlich, dass eine gute Kommunikation zwischen Eltern und Kind, eine Funktionalität der Familie, eine positive Eltern-Kind-Beziehung sowie die unterstützende elterliche Beobachtung das Risiko einer problematischen Internetnutzung bei Jugendlichen vermindern. Und er empfiehlt unter anderem als präventive Maßnahme (bereits im Vorschulbereich) die Stärkung medienerzieherischer Kompetenz von Eltern und Pädagogen. Neben Angeboten für Eltern und Multiplikatoren sollten aber auch Programme zur Lebenskompetenz- und Medienkompetenzförderung der Heranwachsenden zum Einsatz kommen.

Das 3. Kapitel, in dem es um Konzepte und Methoden der medienbezogenen Zusammenarbeit mit Eltern geht, wird eingeleitet durch den Beitrag von Anja Pielsticker und Renate Röllecke. Im Mittelpunkt stehen erfolgreiche Konzepte und ausgezeichnete Projekte zur Elternarbeit. Die Projekte haben jeweils das Ziel, Eltern in ihrer Medienerziehung zu unterstützen und einen aktiven, direkten Austausch der Eltern untereinander zu fördern. Der Beitrag stellt verschiedene Varianten direkter Elternarbeit vor. Sie reichen von aufsuchender Elternarbeit in Bildungseinrichtungen, bis zu moderierten informellen Treffen bei Eltern zu Hause und praktischen Eltern-Kind-Aktionen. Der Beitrag gibt Anregungen, wie Elternarbeit gelingen kann und wie Eltern erreicht werden können.

Markus Schega und Wolfgang Schill stellen in ihrem Beitrag an konkreten Fallbeispielen dar, wie die Zusammenarbeit mit Eltern in einer Berliner Grundschule gelingen kann. Für sie sind dabei drei Eckpunkte bedeutsam: Eltern sind an der Entwicklung eines schulischen Medienkonzepts zu beteiligen, medienbezogene Problemlagen sind von Lehrkräften, Eltern und Kindern gemeinsam zu bearbeiten und Eltern sind soweit wie möglich in medienbezogene Unterrichtsvorhaben einzubinden. Dass vor allem mobile Endgeräte wie Smartphone und Tablet mehr und mehr in den Familienalltag einziehen und Probleme für das Zusammenleben in der Familie mit sich bringen können, ist für manche Eltern eine Alltagserfahrung. Wie man solche Problemsituationen aufnehmen, bearbeiten und sinnvoll klären kann, stellt Matthias Felling in seinem Beitrag dar.

Ein umfangreiches Methoden-Repertoire und Kopiervorlagen für die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern stellen Sabine Eder und Carola Michaelis vor. Die vielen bewährten Verfahren regen pädä-

gogische Fachkräfte dazu an, mit Eltern über Erziehungsvorstellungen nachzudenken, sich gemeinsam Medienwissen anzueignen, die eigene Medienkompetenz zu erweitern und gemeinsam (medienbezogene) Erziehungsfragen zu klären.

Welche Fragen Eltern in Sachen Medienerziehung stellen und wie man sie plausibel und praktikabel beantworten kann, das stellt Kristin Langer in ihrem Beitrag vor. Sie bezieht sich dabei auf ihre Praxis als Mediencoach für den Elternratgeber „SCHAU HIN!“ und bietet mit ihren Antworten pädagogischen Fachkräften gleichsam einen Leitfaden für die alltägliche medienpädagogische Arbeit.

Literatur

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2012): Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien. Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2014): Gut hinsehen und zuhören! – Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie“. 2. aktualisierte Auflage. Köln

Abrufbar unter: <http://www.bzga.de/infomaterialien/kinder-und-jugendgesundheit/gut-hinsehen-und-zuhoeren-ratgeber-fuer-eltern/> [Stand: 14.07.2015]

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören! – Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte. 2. erweiterte Auflage. Köln
Abrufbar unter: http://www.bzga.de/botmed_20282000.html [Stand: 14.07.2015]

FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion und Medien (2012), herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart
Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>
[Stand: 14.07.2015]

2 Theorie-Ansätze zur Förderung der Medienerziehung in der Familie

Welche Medien sind gesund und wenn ja wie viele?

Gesundheitsförderung und Medienbildung in Berufsfeldern der Gesundheit und der Sozialen Arbeit

Bernward Hoffmann

Kann Mediennutzung per se gesund oder ungesund sein? Oder ist bereits die Frage widersinnig? Was haben Gesundheit und Medien überhaupt miteinander zu tun? Keine Gesundheit ohne Bildung, „Keine Bildung ohne Medien!“¹. Und keine Kindheit ohne Spinat. Denn Spinat ist gesund, weil er viel Eisen enthält. Mit dieser Weisheit wurde mancher heute Erwachsene in seiner Kindheit gequält und dabei beruhte diese Alltagsformel auf einem Messfehler. Spinat ist zwar vermutlich

1 Unter dem Titel „Keine Bildung ohne Medien!“ wurde 2009 in einer einmaligen Allianz relevanter Institutionen in Deutschland ein medienpädagogisches Manifest veröffentlicht; die Initiative arbeitet seitdem bei weiteren Aktionen zusammen, z. B. der Forderung nach einer Grundbildung Medien in allen pädagogischen Studiengängen: www.keine-bildung-ohne-medien.de.

nicht generell ungesund, aber kann auch riskanter Nitratspeicher sein; das grüne Blattgemüse sollte mit Bedacht verzehrt werden und kein Anlass sein, Kinder zum Essen zu nötigen.

Dass – wie so viele schöne Dinge im Leben – auch Mediennutzung riskant und irgendwie ungesund sein kann, steckt in den Hinterköpfen vieler Menschen: Handystrahlung, Kommunikations-Stress, Bildschirme sind schlecht für die Augen, Computerspielen macht süchtig, im Fernsehen und in Netz-Abos gibt es immer mehr Angst und Schrecken, die den Schlaf rauben ... Solche Verdachtsmomente gegen Medien werden immer wieder geschürt.²

Aber gleichzeitig können und wollen wir Zeitgenossen nicht ohne Medien und andere Genussmittel auskommen, weil diese vieles so bequem machen, so unterhaltsam und (zunehmend oberflächlich?) informativ sind, weil sie Alltagsgegenstand geworden sind; und weil unsere modernen Gesellschaften abhängig sind von Medien. Zwischen Alltagsgefühl und wissenschaftlicher Erkenntnis ist da nicht so leicht zu vermitteln. Der Begriff „Mediatisierung“ als „Metaprozess sozialen und kulturellen Wandels von heute“ (Krotz 2007: S. 11) soll die zeitlich, räumlich und sozial fortschreitende Durchdringung des Alltags menschlicher Wahrnehmung und Kommunikation mit Medien erfassen; dies ist in der wissenschaftlichen Diskussion derzeit ein akzeptierter Begriff. Aber über den Begriff hinaus hat diese Durchdringung des Alltags mit Medien als Veränderungsprozess spürbar die meisten Menschen hierzulande und unser soziales Miteinander erfasst, ohne dass wir uns dessen im Detail bewusst sind. Ein gelegentliches Unwohlsein bleibt. Als „Gegenmittel“ (Heilmittel, Medikament) werden je nach Standpunkt Verzicht oder aber Medienkompetenz bzw. Medienbildung empfohlen bis beschworen; aber warum eigentlich „Gegenmittel“? Medienkompetenz kann Zielsetzungen markieren, wie Mediatisierung begreifbarer wird; Medienbildung kennzeichnet den kritisch reflexiven Umgang des Subjekts mit Mediatisierungsprozessen. „Die Theorie der Mediatisierung will Antwort auf die Frage geben, warum und wie sich Medien und Kommunikation entwickeln und weiter entwickeln werden und welche Folgen das für Mensch und Identität, Kultur und die Formen des menschlichen Zusammenlebens hat.“ (ebd.: S. 12) Das ist Thema und Gegenstand von Medienbildung.

2 Z. B. durch Buchtitel wie „Die neuen Medien machen uns krank“ (Glogauer 1999) oder „Digitale Demenz“ (Spitzer 2012), „Der gefrorene Blick: Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes“ (Patzlaff 2013), „Aufmerksamkeitsdefizite: Wie das Internet unser Bewusstsein korrumpiert und was wir dagegen tun können“ (Neider 2013).

Im Alltag nehmen wir es nicht so genau. Der Streit darum, ob überhaupt bzw. welche Medien „gesund“ sind, hat Parallelen in der Diskussion um Ernährung. Ein Gläschen Rotwein am Tag ist gesund oder? Leben Vegetarier oder gar Veganer gesünder oder fehlt denen was? Und auch im sozialen Miteinander gilt ja nicht einfach, dass Wohlstand glücklich und Armut unglücklich macht, oder dass eine Menge Kontakte und Beziehungen für den Menschen per se besser (oder schlechter) sind; auch Einsiedler können glückliche Menschen sein und das Bedürfnis nach Sozialkontakten und finanzieller Sicherheit ist unterschiedlich ausgeprägt.

Im Folgenden werden mögliche Schnittmengen von Gesundheitsförderung, Sozialpädagogik und Medienbildung betrachtet. Ich habe bewusst drei verschiedene Begriffsteile gewählt: Förderung, Pädagogik, Bildung und den Begriff Erziehung könnte man als vierten hinzunehmen; mit den Begriffen Gesundheit, sozial und Medien lassen sie sich alle kombinieren. Die Begriffe sind nicht identisch, werden aber häufig wechselnd mit ähnlicher Intention gebraucht. Der Streit um die Begriffe ist teils ein akademischer (vgl. Moser/Grell/Niesyto, 2011), aber Begriffe stehen für Theorien und sollten weniger als Abgrenzung zur Konkurrenz denn als positives Spannungsfeld genutzt werden. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, verschiedenen Sprachgebrauch und unterschiedliche Denkweisen in den Bereichen einander anzunähern und Vertreter der Disziplinen ins Gespräch um Medienbildung einzubeziehen. Dabei ist die Perspektive des Autors auf Gesundheitsförderung die eines Medienpädagogen in der Ausbildung des Sozialwesens, der versucht, an Diskussionen in den anderen Feldern anzuknüpfen.

Der Zusammenhang von Gesundheitsförderung, Sozialpädagogik und Medienbildung wird politisch evident, wenn man den 13. und den 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zusammen sieht. Der 13. Bericht (2009) hatte den Schwerpunkt Gesundheit und der 14. Bericht (2013) als „Gesamtbericht“ reflektiert u. a. die Folgen der Mediatisierung für Kindheit und Jugend und markiert eine mangelnde Chancengerechtigkeit. Begriffe sind „Handlungsmandate, die zu ganz unterschiedlichen pädagogischen Handlungsaufforderungen und Aufgaben führen“ (Spanhel 2011: S. 97). Der Begriff Medienbildung scheint mir derzeit besser geeignet als der Kompetenzbegriff, um der folgenden These nachzugehen: Berufsbezogene Medienkompetenzen einerseits und diverse Nützlichkeiten von Medien zu Kommunikations- und Datenverarbeitungszwecken andererseits müssen kritisch-konstruktiv mit dem gesellschaftlichen Veränderungsprozess der Mediatisierung generell zusammengedacht werden, um nachhaltige „pädagogische“ Konsequenzen für die Berufsfelder daraus zu ziehen.

Es geht im Folgenden um drei Fragenkomplexe:

- Was heißt Gesundheitsförderung und wie hat Mediatisierung damit zu tun?
- Kann Gesundheitskommunikation mit pädagogischen Intentionen die Schnittmenge zwischen Gesundheitsförderung, Sozialer Arbeit und Medienbildung sein?
- Welche Themen sollte Medienbildung im Kontext eines umfassenden Verständnisses von Gesundheitsförderung einbringen?

1 Gesundheitsförderung und Medien

Gesundheitserziehung? Wie langweilig! Das hat sie mit Medienerziehung (und möglicherweise Erziehung überhaupt) gemeinsam. Und unwirksam sind beide, wenn sie gegen Reize z.B. diverse Risikofaktoren erziehen wollen. Warum sollte ein junger Mensch die Hinweise seines Arztes oder Lehrers auf Risiken annehmen, wenn gerade diese das Leben reizvoller machen und mögliche Folgen wohl absehbar, aber (noch) nicht spürbar sind? Das ist eine Bildungsfrage und deshalb mit Ungleichheit verbunden. Die entscheidende Frage ist, wie Wissenselemente verhaltensrelevant transportiert werden können; wie motiviert man Menschen dazu, ihr (gesundheitsschädliches) Verhalten zu überdenken und zu ändern? Wie kann man Mediengewohnheiten und -Spaß über Einsicht beeinflussen? Informationsangebote allein genügen nicht. „E-Motion“ (motion = Bewegung) muss hinzukommen. Im Bereich digitaler Medienkommunikation bezahlen wir freiwillig (?) für uns vorteilhafte und scheinbar kostenlose Netzangebote mit unseren Daten, mit der Preisgabe unserer Privatheit. Mit der Warnung vor den Risiken solchen Handelns ist unterschwellig ein falscher Umkehrschluss verbunden: Wer gesund lebt, wird nicht krank; wer krank ist, ist selbst schuld. Wer seine Daten akribisch schützt, der ... – ja, was hat er eigentlich davon? Wer wenig Medien oder diese wenig nutzt, lebt wohl kaum deshalb gesünder.

Über Gesundheit machen sich gerade junge Menschen wenig Gedanken, solange sie gesund sind. Sie wird allenfalls mit Leistungsfähigkeit assoziiert, später ist dann Leistung gleich Arbeitsfähigkeit und verführt zum freiwilligen (?) Missbrauch von Hirndoping-Mitteln (vgl. DAK-Gesundheitsreport 2015). Erst gesundheitliche Probleme bringen zum Nachdenken. Die aktuelle Welle der KIGGS-Studien zeigt, „dass es den allermeisten Kindern und Jugendlichen in Deutschland gesundheitlich gut geht“ (KIGGS 2014).

Aber es werden auch Problempunkte und Risikogruppen benannt:

- „Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen belasten die Betroffenen, die Familie und das soziale Umfeld. Bei jedem fünften Kind (20,2 Prozent) zwischen 3 und 17 Jahren können Hinweise auf psychische Störungen festgestellt werden. [...] Jungen (23,4 Prozent) sind dabei häufiger betroffen als Mädchen (16,9 Prozent).“ (ebd.)
- „Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozialem Status sind häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen.“ (ebd.) Wenn „psychosoziale Probleme Heranwachsender zunehmend medikalisiert werden“ (Keupp 2011: S. 12), dann trägt das nicht zur Stärkung ihrer Ressourcen bei.
- „Ein riskanter Alkoholkonsum ist bei einem von sechs Jugendlichen (15,8 Prozent) im Alter von 11 bis 17 Jahren festzustellen.“ (KIGGS 2014)

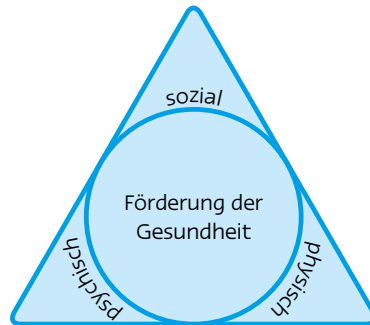
Ähnliches lässt sich auch für riskantes Medienverhalten feststellen. Die Mehrheit der Heranwachsenden kommt erstaunlich gut mit den vielen Optionen digitaler Medien zurecht. Über Zusammenhänge wird noch zu reden sein. Die sogenannten Risikogruppen sind weithin dieselben und sowohl für Gesundheitsförderung wie für Medienbildung schwer zu erreichen.

Im Gesundheitswesen hat sich in den letzten Jahrzehnten zumindest in der Theorie ein bemerkenswerter Wandel vollzogen, der bislang in der Debatte um Medienkompetenz und -bildung kaum aufgegriffen wurde. Ein traditionell medizinisches („pathogenetisches“) Verständnis von Gesundheit ging von einer Negativbestimmung aus und verstand Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit. Durch Präventionsmaßnahmen sollten Krankheiten vermieden werden, z. B. durch die Reduzierung von sogenannten Risikofaktoren (Übergewicht, Bluthochdruck, Rauchen etc.). Und das setzt Verhaltensänderung beim Einzelnen voraus. Gesundheitserziehung behandelte dann in erster Linie Themen der körperlichen Gesundheit, z. B. Ernährung, Bewegung und Körperhaltung, und zielt auf eine Beeinflussung des individuellen Verhaltens.

Ein deutlich erweitertes Verständnis von Gesundheitsförderung als kultureller Leistung will sicherlich auch dazu beitragen, Krankheiten zu vermeiden, aber mit einem anderen Verständnis dessen, was Gesundheit ausmacht.

Eine ganzheitliche „biopsychosoziale“ Perspektive umfasst drei Bereiche:

- physische, körperliche Gesundheit: z. B. Körperhaltung, Hygiene, Bewegung, Ernährung;
- psychische Gesundheit; z. B. Erfolgserlebnisse, positive Rückmeldung, Empathie, Stressbewältigung;
- soziale Gesundheit: z. B. Interaktion, Begegnung, Kommunikation, Erarbeiten von Möglichkeiten einer erfüllten Lebensgestaltung.



Neben der physischen Konstitution haben persönliche und soziale Ressourcen offensichtlich hohen Einfluss auf die gesundheitliche Befindlichkeit (das Gefühl, gesund zu sein) und auf die Motivation zu gesundheitsbezogenem Verhalten. Mit einer Art „Idealnorm“ (BZgA 2001: S. 16) definierte die Weltgesundheitsorganisation WHO Gesundheit als „Zustand völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit oder Gebrechen“ und dies als ein grundlegendes Menschenrecht (WHO Erklärung von Alma-Ata 1978).

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie auch die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin.“ (WHO, Ottawa-Charta, 1986)

Als entscheidender Faktor kommt auch die Frage der Ressourcen in der Lebenswelt der jeweiligen Menschen in den Blick. Das alles greift Klaus Hurrelmann (2010) auf, wenn er Gesundheit bestimmt als „Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet.“ Gesundheitsförderung hat also nicht nur Verhalten, sondern auch Verhältnisse im Blick. Der Einzelne ist nicht allein verantwortlich für seine gesundheitlichen Ressourcen, sondern es geht auch um die ermöglichenden bzw. hindernden Verhältnisse. Gesundheit ist nicht mehr ein angezielter Zustand – dem entspricht auf medienpädagogischer Seite Medienkompetenz als Zielbegriff –, sondern ein „Mittel, um Individuen zu befähigen, individuelles und gesellschaftliches Leben positiv zu gestalten“; dem entspricht der Prozessbegriff der Medienbildung. Förderung und Bildung können nur so erfolgreich sein, wie diejenigen, an die sich die Botschaft richtet, es zulassen. Deshalb gehört auf der sozialen Ebene die „Stärkung von Kompetenzen, Eigenverantwortlichkeit und Selbsthilfefähigkeit von Personen oder Gruppen“ (BZgA 2001: S. 19) dazu, die wiederum Kommunikation auch in der Medienwelt voraussetzt.

Dieses Verständnis von Gesundheitsförderung passt zum Konzept der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 2012) und deren doppeltem Mandat: Jeder Mensch muss in und mit seinen konkreten Lebensverhältnissen zurechtkommen und darin Unterstützung erfahren; aber zugleich müssen die gesellschaftlichen Bedingungen dahingehend analysiert und verändert werden, dass sie überhaupt Entfaltung und Entwicklung eines menschwürdigen Lebens ermöglichen. Letzteres wird auch Chancen- oder Befähigungsgerechtigkeit genannt; dazu stellt der 13. Kinder und Jugendbericht fest, dass „Heranwachsende in ihren Lebenskontexten sehr ungleiche Voraussetzungen und Chancen für ein gesundes Leben vorfinden“ (Deutscher Bundestag 2009: S. 47). Ein enger Zusammenhang zwischen Einkommensarmut, Bildungsgrad der Eltern und dem Grad an objektiver und subjektiver Gesundheit ist gut belegt (vgl. Keupp 2011: S. 11). Und Armut von Kindern ist kein Randphänomen, sondern betrifft je nach Bundesland etwa jedes fünfte Kind: „Arme Kinder sind bei der Einschulung häufiger auffällig in ihrer Visuomotorik und der Körperkoordination, können sich schlechter konzentrieren, sprechen schlechter die deutsche Sprache und können schlechter zählen als Kinder, die keine Leistungen nach dem SGB II beziehen. Armen Familien fehlen oft die nötigen Ressourcen, um den negativen Einflüssen der Armut zu begegnen.“ (Groos/Jehlers 2015: S. 51) Benachteiligend wirkt sich zudem eine hohe Armutskonzentration z. B. im Viertel und den Ein-

richtungen wie Kita und Schule aus; umgekehrt wirkt sich eine bessere Ressourcenausstattung offensichtlich direkt positiv auf die Förderung der Kinder aus.

Anregend und weiterführend ist in diesem Zusammenhang das salutogenetische Modell des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (vgl. 1997). Er hat die Perspektive von der Frage, was krank macht, umgedreht auf Fragen wie: „Warum bleiben Menschen – trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund? Wie schaffen sie es, sich von Erkrankungen wieder zu erholen? Was ist das Besondere an Menschen, die trotz extremster Belastungen nicht krank werden?“ (BZgA 2001: S. 24). Das wird heute im sozialwissenschaftlichen Bereich unter dem Stichwort „Resilienz“ diskutiert (vgl. Endres/Maurer 2015).

Antonovsky zieht zur Erklärung eine philosophische Metapher heran, in der er das Leben als (reißenden) Fluss beschreibt. Niemand kann aussteigen und nur am sicheren Ufer entlang gehen. Der Fluss hat Untiefen, Strömungen, ist vielleicht verschmutzt, alles das sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die natürlich änderbar sind. Die Frage ist, wie man in diesem Fluss ein guter Schwimmer werden kann, wer einem das Schwimmen beibringt, welche Faktoren das Schwimmen erleichtern und wie man im Strom des Lebens dann zurechtkommt. Notwendig sind „sowohl individuelle (z. B. körperliche Faktoren, Intelligenz, Bewältigungsstrategien) als auch soziale und kulturelle Widerstandsressourcen (z. B. soziale Unterstützung, finanzielle Möglichkeiten, kulturelle Stabilität)“ (BZgA 2001: S. 85). Die unterschiedliche Fähigkeit zu schwimmen ist eine Persönlichkeitseigenschaft, die Antonovsky „Kohärenzgefühl“ nennt. Damit bezeichnet er „eine globale Orientierung“, in welchem Maß ein Mensch „ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens“ in drei Richtungen hat, nämlich dass ...

1. „die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind“ (Ebene des Verstehens);
2. „die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden“ (Ebene der Bewältigung);
3. „diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Ebene der Motivation) (zit. nach BZgA 2001: S. 30; vgl. Keupp 2011: S. 12 f.).

Besonders das „Vertrauen“ darauf, dass mir Ressourcen für die Lebensbewältigung zur Verfügung stehen, und die Motivation, dass der Einzelne sich für seine Lebensbewältigung stark machen kann, setzen ja tatsächliche Unterstützungsangebote und gesellschaftliche

Perspektiven (nicht nur Träume, Wünsche, Illusionen) voraus. Ein starkes Kohärenzgefühl führt dazu, dass ein Mensch flexibel auf Anforderungen reagieren kann, Ressourcen besser für die Bewältigung seiner Lebenssituation aktivieren kann, fördert also den Erhalt von Gesundheit. Dieses Konstrukt ist durchaus in der Forschung belegt, vor allem als Einflussfaktor für die psychischen Aspekte von Gesundheit (vgl. BZgA 2001: S. 46). Es ist in hohem Maße anschlussfähig für Konzepte der Resilienzförderung, der Stärkung von Selbstwirksamkeit und des Empowerments, wie sie im Kontext Sozialer Arbeit diskutiert werden.

Franz Josef Röll hat eine Parallele dieser Ansätze zur handlungsorientierten Medienpädagogik benannt: „Selbstwirksamkeit kann durch produktive Medienarbeit gefördert werden, das stärkt die Resilienz und verbessert die Kohärenz (Gefühl des Vertrauens). Dies wiederum lässt sich verknüpfen mit dem Salutogenese-Ansatz von Antonovsky [...]. Beim Salutogenese-Ansatz ist der Ansatz auf die Erhaltung der Gesundheit gerichtet, der Stärkung der Widerstandskraft gegenüber belastenden Umständen. Das ist ein ressourcenorientierter Ansatz, wie ihn auch die handlungsorientierte Medienarbeit favorisiert.“ (Röll 2014: S. 164)

Es gibt somit sowohl in der Gesundheitsförderung wie in der Sozialen Arbeit und der Medienpädagogik ähnlich positive an Ressourcenstärkung ausgerichtete Grundansätze. Mediennutzung (auch exzessive) ist dann nicht als isolierbare „Krankheit“ zu sehen, es geht weniger um potentielle Risikofaktoren und darauf bezogene Präventionsmaßnahmen bei der Nutzung digitaler Medien, sondern um eine ganzheitliche Medienbildung, die Ressourcen der Menschen stärkt – und das nicht nur auf dem Papier, sondern durch geeignete handlungsorientierte Maßnahmen in der Lebenswelt der Menschen.

2 Gesundheit, Soziales & Medien: Gesundheitskommunikation als Schnittmenge

Medienbildung oder Medienkompetenz im Sinn medienpädagogischer Diskurse (vgl. Moser/Grell/Niesyto 2011) scheinen für die meisten Ausbildungsgänge zu Gesundheitsberufen und für die spätere berufliche Praxis eher marginal zu sein; aber eine interdisziplinär angelegte Gesundheitskommunikation (vgl. Fromm/Baumann/Lampert 2011; Hurrelmann/Baumann 2014) könnte auch der Medienbildung in den verschiedenen Disziplinen neue Perspektiven einräumen. In Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik werden zwar Handhabung und Einsatz von Medien als zu vermittelnde methodische Kompetenzen gesehen (vgl.

Röll 2014), aber „kritische Teilbereiche der Medienkompetenz finden keine Beachtung“ und Schlüsselqualifikationen der Sozialen Arbeit sind zwar faktisch mit Mediatisierung verknüpft, aber werden nicht explizit mit Medienkompetenzen oder Medienbildung in Verbindung gebracht (Helbig 2014: S. 109 f.). Die Forderung „Keine Bildung ohne Medien!“ (s. Anm. 1) bleibt für all diese Bereiche gültig.

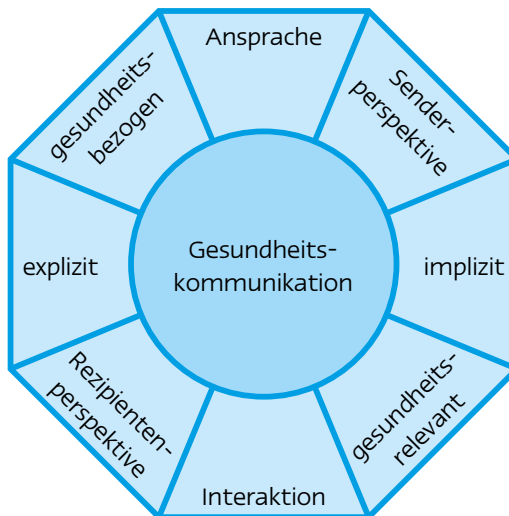
Zu den mit Gesundheitsförderung befassten Berufen zählen u. a.: Sozialarbeiter und Sozialpädagogen (z. B. in ambulanter Suchtberatung, sozialpsychiatrischem Dienst, psychosozialer Beratung ...), Pflegepädagogen, Gesundheitswirte, Kinder- und Jugendärzte, Kinder- und Jugendpsychologen und -psychiater, aber auch viele Berufe im sog. Fitness- und Wellnessbereich – ein weites Feld.

Vermittelt über die aufstrebende Gesundheitskommunikation kann die Medienthematik in der Gesundheitsförderung explizit an Bedeutung gewinnen. Gesundheit ist ohne Kommunikation nicht zu haben. Kommunikation ist in demokratischen Gesellschaften zunehmend weniger durch Einweg- und Autoritätsgefälle definiert. Interaktionen erhalten im Kontext der Mediatisierung andere Möglichkeiten und ein anderes Gewicht. Medien sind ein Mittel der Kommunikation und können als solche unterschiedlichen Interessen nützlich sein; aber zugleich verändern sie die Kommunikationsprozesse und die daran Beteiligten. „Gesundheitsdiskurse sind immer auch Normalitätsdiskurse“ (Keupp 2011: S. 9) und Medien sind Foren für Gesundheitsbotschaften und -diskurse: „Die Kommunikation über Gesundheit hat sich mit der Entwicklung und Diversifizierung medialer Angebote in den letzten Jahrzehnten maßgeblich verändert“, so dass man von einer „Mediatisierung der Gesundheitsversorgung“ (Baumann/Lampert/Fromm, 2014: S. 461; S. 465) sprechen kann. Ähnliches gilt für die Soziale Arbeit. Ein Themenheft der Zeitschrift Forum Soziale Arbeit + Gesundheit (2/2014), herausgegeben vom Fachverband Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DVSG), behandelt das Thema „Ist die Zukunft online? Neue Medien als Potenziale für Soziale Arbeit“. Im Editorial heißt es: „Im Kontext der zunehmend medial geprägten Gesellschaft liegt es auf der Hand, dass Soziale Arbeit ‚online‘ sein muss, um zukunftsfähig zu bleiben. Betrachtet man das Internet als Plattform der Information, Kommunikation und Kooperation, so sind Ansatzpunkte für einen sozialarbeiterischen Nutzen kaum zu übersehen.“

Gesundheitskommunikation befasst sich mit allen direkt-personalen und medialen Kommunikationsprozessen, die sich inhaltlich auf Aspekte der Gesundheit beziehen („gesundheitsbezogen“) oder die sich auf

Gesundheit positiv oder negativ auswirken („gesundheitsrelevant“).³ Folgende Aspekte zur Unterscheidung des Kommunikationshandelns können bei der Differenzierung helfen (vgl. Abb.):

- Ist die Kommunikation gesundheitsbezogen oder gesundheitsrelevant?
- Welche Perspektive ist leitend, die des Anbieters („Senders“) oder die des Rezipienten („Empfängers“)?
- Geht es eher um Ansprache, Information, Werbung (One-Way) oder geht es um Austausch und Interaktion?
- Ist die Gesundheits-Intention explizit oder eher implizit bis beiläufig?



Es ist nicht einfach, die Zusammenhänge von Gesundheit und Medien zu systematisieren; aber eine geordnete Auflistung führt schon weiter:

- *Gesundheits-Entertainment*: Aspekte von Gesundheit spielen inhaltlich in Medienformaten (z. B. Spielfilmen, Fernsehserien) eine Rolle; das kann intentional positiv, beiläufig wie in Arzt- oder Krankenhausserien oder auch eine mehr oder weniger offene Werbung für gesundheitsbelastendes Verhalten sein (vgl. Beitrag von Lampert in Hurrelmann/Baumann, 2014).

3 Vgl. zu Definition und Systematik der Gesundheitskommunikation: Fromm/Baumann/Lampert, 2011: S. 33; Baumann/Lampert/Fromm, 2012; Hurrelmann/Baumann, 2014: S. 13 und insgesamt die Systematik dieses Handbuchs.)

- *Gesundheits-Journalismus*: In Fernseh-, Radio-, Print- und Online-Magazinen und Talkrunden geht es sehr viel um Gesundheitsthemen. Die Ansprache ist meist eher kognitiv und setzt Interesse bzw. Betroffenheit oft schon voraus; diese Rezipienten erwarten Sachlichkeit und Glaubwürdigkeit.
- *„Organisationsinterne Vernetzung“* (Wenzel 2014): Intra- und Internet sowie mobile Geräte werden zunehmend auch in Gesundheitswesen und Sozialdiensten vernetzt genutzt; dabei spielen Datenschutz und Vertraulichkeit der oft sehr sensiblen personenbezogenen Daten eine ganz wichtige Rolle – ein Medienbildungsthema auch für die Mitarbeiter!
- *Marketing*: Medien werden selbstverständlich zur Werbung im Wettbewerb der Krankenhäuser, Arztpraxen, Gesundheitsangebote, Arzneimittel und heilpraktischen Anwendungen genutzt.
- *Kampagnen*: eine Erstinformation mit plakativen Aussagen, die Interesse wecken kann, aber zumeist kaum direkte Verhaltensänderung zur Folge haben dürfte. Aber gute, langfristig angelegte Kampagnen sind für weitere „persönliche“ Thematisierungen, z. B. im schulischen Kontext, gut anschlussfähig und sollten entsprechende Strategien, z. B. durch didaktische Begleitmaterialien, immer mit einplanen.
- *„Neue Zugangswege zu Kunden“* (Wenzel 2014): Medien sind Hilfsmittel der Gesundheitskommunikation – von der „Apotheken Umschau“ bis zu Krankheits- bzw. Gesundheits-Foren im Netz. Dabei sind im Zeitalter mobiler Netzmedien verschiedene Kommunikationswege für eine niedrighschwellige, gute Passung der Informations- und Kontaktangebote erforderlich. Manche Angebote bemühen sich in Form von „Entertainment-Education“ (Baumann/Lampert/Fromm 2012) gerade auch um jüngere und bildungsbenachteiligte Zielgruppen.
- *„Mediale Kundenkommunikation und Onlineberatung“* (Wenzel 2014), *Gesundheitsinteraktion*: Auch Patienten informieren sich und tauschen sich über digitale Netzmedien (Onlineforen, Videoplattformen, soziale Netzwerke; vgl. Döring 2014) aus. Solche Art personalisierte Infos und Erfahrungsaustausch werden von den Fachleuten hinsichtlich ihrer Informationsqualität oft skeptisch gesehen, weil dort Laien Erfahrungen austauschen und Ratschläge erteilen. Von Betroffenen werden sie als „soziale Unterstützung“ erfahren, „wird Onlinevernetzung positiv mit Empowerment verknüpft“ (ebd.: S. 291). Neben den Laienforen gibt es unterschiedlichste Formen professioneller Onlineberatung, begleiteter Selbsthilfegruppen und Peerberatungen im Sozial- und Gesundheitswesen. Soweit solche Foren öffentlich sind, könnten sie auch für Erkenntnisgewinn und Intervention genutzt werden.

- *E-Health, M-Health*: Elektronische und mobile, in der Regel „digitale“ Medien, inzwischen auch in Form verschiedener „Apps“, unterstützen Gesundheitsförderung bzw. Krankheitsprävention (vgl. dazu Kerr/Ramirez 2014 und den Teil 4 „Online-Gesundheitskommunikation“ in Hurrelmann/Baumann 2014). Das überschneidet sich mit einer Rubrik „spezielle medienbasierte Interventionen“ (Wenzel 2014), in der auch „Serious Games“ for Health eingeordnet werden (vgl. dazu Lampert et al. 2009).
- Nicht zuletzt gibt es vor allem in digitalen Netzwerken und bei vernetzten Mobilgeräten ein zunehmendes Interesse, Daten über die Nutzer und ihr (Gesundheits-)Verhalten zu sammeln; das kann der Gesundheitsforschung dienen, aber auch für die Pharma- und Wellnessindustrie etc. hoch interessant sein. Die Debatten um eine elektronische Patientenkarte gehören auch in diesen Kontext.

Gesundheitsrelevante Medien können und werden auch mit dem Fokus auf Chancen beschrieben (vgl. exemplarisch Döring 2014; immer wieder in Beiträgen von Claudia Lampert); vor allem aber werden hier Risikofaktoren für Gesundheit in Verbindung mit Mediennutzung gebracht. Dazu gehören:

- Gesundheitsgefährdende Netz-Interaktionen: Verbreitung, teils „Glorifizierung gesundheitsgefährdender Einstellungen und Praktiken“ (Lampert 2011a), z. B. in Blogs, Foren und sozialen Netzwerken zu jugendaffinen Themen wie Anorexie, Ritzen, Suizid. Einfache Wirkungshypothesen greifen hier zu kurz. Oft sind solche medialen Foren für Betroffene „die erste und einzige Anlaufstelle, um aus der Isolation in ihrem Offlineumfeld herauszutreten“ (vgl. Döring 2014). In diesen Kontext gehört neben Textbeiträgen auch „User Generated Content“ in Videoform, etwa auf der Plattform YouTube; auch Phänomene wie „Cybermobbing“ werden unter Gesundheitsaspekten diskutiert (vgl. Beitrag in Hurrelmann/Baumann 2014).
- Medien als (Element von) gesundheitlichem Risikoverhalten: Bewegungsmangel, Fehlernährung, ADHS, Mangel an Sozialkontakten, die teils ursächlich der Mediennutzung angelastet werden.
- Exzessive Nutzung von Onlinemedien oder Computerspielen bis zur Diskussion um eine Anerkennung als Verhaltenssucht (vgl. Wölfling 2013; Beiträge im Teil 4 von Hurrelmann/Baumann 2014; Beitrag von Kammerl in diesem Buch).

Eine Berücksichtigung der Medienthematik im Sinne einer alle Lebensbereiche erfassenden Mediatisierung und entsprechender Konsequenzen für Erziehungs-, Bildungs- und Interaktionsprozesse könnte im Kontext der Gesundheitskommunikation weiter gedeihen. Auch von (medien-)pädagogischer Seite wurde vereinzelt Gesundheitsförderung

als Thema aufgegriffen, etwa im Themenheft „Medien und Gesundheitsförderung“ der Zeitschrift Medien und Erziehung (merz 6/2011). Im Editorial stellt Claudia Lampert die Frage, ob Medien in erster Linie als „Risikofaktoren für die gesundheitliche Entwicklung zu betrachten“ sind; sie verweist dann auf weitere Heftbeiträge, die zeigen, wie digitale Medien „vielfältige Möglichkeiten für die Krankheitsbewältigung und Gesundheitsförderung bieten“. Das müsste fortgeführt und ausgebaut werden. Digitale Medien haben vor allem das Potential, „diejenigen zu erreichen, die sich eher wenig für präventive und gesundheitsfördernde Themen interessieren.“ (Lampert 2011a: S. 5)

2011 hat auch der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte auf seinem 17. Kongress einen bemerkenswerten Anlauf zu einer breiteren Berücksichtigung der Medienthematik gemacht und Position bezogen: „Alle Jugendliche bewegen sich im Netz, die virtuellen Medien gehören zum Alltag, etwa ab dem 12. Lebensjahr täglich. Die für alle verfügbaren virtuellen Welten können junge Menschen positiv nutzen. Sie können aber auch zur Flucht aus der realen Welt führen. Medien sind damit ein Dauerthema im beruflichen Alltag der Kinder- und Jugendärzte, hiermit verbindet sich die Notwendigkeit und Chance, kompetente Ansprechpartner zu sein.“ Dann wird der Fokus allerdings wieder auf die Risiken gerichtet: „Der Medienmissbrauch mit all seinen psychosozialen und gesundheitlichen Folgen ist eine neue Herausforderung für die Pädiatrie in Deutschland [...]“ (BVKJ 2011) Dieser erste Anlauf scheint bislang wenig folgenreich zu sein. Auf den Ratgeberseiten des Verbandes (www.kinderaerzte-im-netz.de) findet man beim Suchbegriff „Medien“ eine Reihe Informationen zu medienpädagogischen Themen. Vor allem ist die Thematik bei einer der im späteren Kindesalter angesiedelten sog. zusätzlichen Vorsorgeuntersuchungen genannt: U 11 im Alter von 9 bis 10 Jahren (nicht von allen Krankenkassen finanziert): „Diese Untersuchung soll u. a. auch der Bewegungs- und Sportförderung dienen, den problematischen Umgang mit Suchtmitteln erkennen und verhindern helfen und gesundheitsbewusstes Verhalten unterstützen, z. B. mit Hilfe von Ernährungs-, Bewegungs-, Stress-, Sucht- und Medienberatung – je nach Bedarf.“ Bei den empfohlenen Jugend-Vorsorgeuntersuchungen J1 (von Krankenkassen finanziert) und J2 (nicht von allen Krankenkassen finanziert) soll es auch um Probleme mit der Familie und dem sozialen Umfeld gehen, das entspricht einem Trend zu einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis, das auch die Mediatisierung berücksichtigen könnte. Ob und wie das praktisch von den Kinderärzten umgesetzt wird, ist unbekannt. Aber solche offenen und interaktiven Ansätze brauchen Fortsetzung, sonst drohen sie im Getriebe der industriellen Gesundheitskampagne unterzugehen.

„Keine Bildung ohne Medien!“, konkretisiert in der Forderung nach einer Grundbildung Medien in allen pädagogischen Studiengängen, muss auch für alle Berufe gelten, die mit Gesundheitsförderung zu tun haben. Das scheint bislang kaum der Fall ⁴; im Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung (Dür/Felder-Puig 2011) und im Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung (Hurrelmann/Klotz/Haisch 2014) kommen die Begriffe Medienerziehung, -bildung, -pädagogik, -kompetenz wie auch der Begriff Gesundheitskommunikation in relevanter Weise nicht vor. Wohl werden Medien als (riskante) Einflussfaktoren auf Gesundheit und ihre Nützlichkeit zur präventiven Informationsvermittlung gelegentlich benannt. Aber selbst das bietet, wie die Gesundheitskommunikation zeigt, Ansatzpunkte, die ausgebaut werden könnten. Statt schöner Medien-Broschüren, die einige relevante Zielgruppen nicht wirklich erreichen, werden „Investitionen in vorhandene, zielgruppennahe, kommunikative Strukturen“ empfohlen wie überhaupt eine „frühzeitige Beteiligung der anvisierten Zielgruppen“ (Dür/Felder-Puig 2011: S. 56); das kann man als Interaktions- und Ressourcenorientierung sehen. Ein Kapitel über „Kindheit und Jugend in der postmodernen Risikogesellschaft“ (ebd.: S. 75 ff.) müsste eigentlich die Medienthematik aufgreifen, erwähnt sie aber nur als „Medienkonsum“ im Kontext der Bedeutung von „flüchtigen Lebensstilgruppen“ und „Erlebnis-Milieus“ sowie als „virtuelle Kommunikation“, in der Heranwachsende oft überlegen seien und sich der Kontrolle entziehen könnten (ebd.: S. 76 f.). Der Medienkonsum wird auch in Verbindung mit „Veränderungen in der Lebens- und Bewegungswelt“ (ebd.: S. 86) gebracht. Und der „letzte“ (!) Buchbeitrag, verfasst vom Jugendkulturforscher B. Heinzlmaier, zur Frage, wie man Jugendliche zu einem gesunden Lebensstil „verführen“ könne, geht im Ansatz auf die Frage der Medienrelevanz ein. Auch da zeigen sich Verbindungslinien zur Gesundheitskommunikation, die dringend ausgebaut werden müssten. Bedauerlich ist, dass im anderen Lehrbuch der einzig explizite Beitrag „Neue Medien der Prävention und Gesundheitsförderung“ (Kerr/Ramirez 2014) eine Übernahme aus den USA ist, der aktuelle Nützlichkeiten von Medien zur Gesundheitskommunikation beschreibt, aber Diskussionen um Mediatisierungskontexte kaum aufgreift. Der Grundansatz dieses Beitrags ist offen, die jeweils neuen Medien im Sinn einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung zu analysieren und zu nutzen; deutlich wird das in den Schlussfolgerungen: „Neue Medien können von Ärzten und Gesundheitsprofessionellen nicht ignoriert werden.

4 Im Standardwerk „Jugendmedizin: Gesundheit und Gesellschaft“ (Stier/Weissenrieder 2006) wird die Medienthematik auf 10 Seiten von über 500 des Gesamtwerkes abgehandelt. In der Systematik des Standardwerkes „Kinder- und Jugendmedizin“ (Koletzko 2013) hat die Medienthematik keinen angemessenen Ort.

Sie prägen die Welt, in der sie und ihre Patienten und Zielpersonen leben. [...] Es muss anerkannt werden, dass Patienten durch die Neuen Medien eine neue Form des Empowerment erleben, die die Arzt-Patient-Interaktion verändert, aber für Ärzte nicht bedrohlich ist oder sie in Frage stellt.“ (ebd.: S. 435)

Neben einigen zentralen Risiken werden immer wieder die Nützlichkeit der Medien im Einklang mit einer berufsspezifischen Medienkompetenz und die Informations- und Kommunikationsfunktion behandelt, aber zu wenig in den Wandlungskontext der Mediatisierung gestellt. Ein Buch mit dem Titel Medienkompetenz für Pflegeberufe (Stadler 2008) handelt weniger von allgemeiner Medienkompetenz als von der vernetzten Wissensverarbeitung in der Pflege: „Pflegefachpersonen haben den Beruf nicht gewählt, um ‚vor dem PC zu enden‘.“ Zwar ist berufsspezifische Medienkompetenz sicher wichtig, sollte aber einen kritischen Bezug zur Mediatisierung insgesamt haben und auch in Relation zu pädagogischen Fragestellungen und Bewertungen gesetzt werden. Ähnliches gilt auch für das bereits genannte Themenheft 2/2014 der Zeitschrift „Forum Sozialarbeit + Gesundheit“. Im Ausbildungsbereich des Sozialwesens ist zwar ein Bewusstsein um die Relevanz und Nützlichkeit von Medien vorhanden, aber die Mehrheit der Studierenden und Praktiker will doch eher mit Menschen arbeiten als mit Medien und sieht Medien – nicht für sich, aber im Blick auf die (künftigen) Klienten – eher als unangenehme und riskante Einflussfaktoren. Auch Chr. Helbig kommt in seiner Studie zu Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit zu einem entsprechenden Fazit: „In einer mediatisierten Gesellschaft hat die Soziale Arbeit zur Aufgabe, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten in den von Medien durchzogenen Alltagswelten zu schaffen, was theoretische Verknüpfungen und praktische Synergien der Sozialen Arbeit und der Medienpädagogik erfordert.“ (Helbig 2014: S. 116) Deshalb hat Medienbildung hier noch Überzeugungsarbeit zu leisten; denn ihr geht es ja um Menschen, in deren Lebensprozessen digitale Medien ein nicht mehr abtrennbarer Bestandteil sind. Eine konstruktive Zusammenarbeit interdisziplinär mit der Gesundheitskommunikation ist zukunftsweisend.

3 Medienbildung im Kontext biopsychosozialer Gesundheitsförderung

Prävention in Form von Verhaltensappellen und Arbeit an den Verhältnissen zur Reduzierung von Risikofaktoren bleibt wichtig und bereits Betroffene sind dafür auch empfänglich. Präventive Maßnahmen sollen und können vielfach das Eintreten oder Ausbreiten einer Krankheit

verhindern. Das Beispiel „Impfungen“ ist dafür aktuell paradigmatisch, weil die gesellschaftliche Stimmungslage dazu schillernd ist. War es vor Jahrzehnten bei der nahezu flächendeckenden Einführung z. B. der Schluckimpfung gegen Polio (Slogan: „Schluckimpfung ist süß, Kinderlähmung ist grausam“) noch selbstverständlich, dass Kinder geimpft wurden, ist heute, wie bei so vielen Entscheidungen, der Einzelne gefordert abzuwägen: das (i. d. R. sehr kleine) Risiko von Impfschäden in Kauf nehmen zugunsten der Verantwortung für die Nicht-Erkrankung und die Nicht-Infizierung der Mitmenschen. Ähnlich ist die Entscheidung des Einzelnen auch in Mediennutzungsfragen höchst relevant geworden. Aus den vielen Optionen kann und muss ich wählen, aber die Folgen für mich und das soziale Miteinander auch abwägen und (mit) verantworten. Dieser ständige reflexive Bezug auf das eigene Medienhandeln heißt Medienbildung. Der Vergleich ist als Gedanken-spiel zu verstehen und will Impfung und Mediatisierung nicht auf eine Ebene heben. Bei der Risikoabwägung muss man durchaus fragen, was die Ausbreitung von bestimmten Problemen (Krankheiten, Missbrauch persönlicher Daten) verhindert. Die Antworten können nicht wissenschaftliche Erkenntnis geben, sondern sie sind auf der Basis fundierter Sachargumente als soziale Kompromisse auszuhandeln; ein Teilrisiko wird immer in der Verantwortung des Einzelnen liegen. Aber wenn die Risikoangst die gesamte Debatte bestimmt, ist das eine Blockade. Man kann nicht gegen alle Risiken impfen. Und auch die Soziale Arbeit in ihrer Zuständigkeit für alle nicht versicherbaren Lebensrisiken kann nur Ressourcen stärken und dazu förderliche Strukturen einfordern und bereitstellen.

Präventive Maßnahmen in der Medienpädagogik fragen danach, wie man möglicherweise schädigende Einflüsse der Medien verhindern kann. Das sind teils offene Einschränkungen wie der Kinder- und Jugendmedienschutz, als auch technische Vorkehrungen wie Jugendschutzfilter für die Internetnutzung; solche Maßnahmen sollten nicht falsche Sicherheiten vorspielen und pädagogische Gewissen beruhigen, sondern allenfalls pädagogisches und gesellschaftliches Bewusstsein wach halten, da sie niemals hundertprozentig funktionieren können und als Grenze zum Überschreiten reizen. Oft sind es auch eher verdeckte Aktionen: Handyverbote an Schulen, Empfehlungen wie keine Realnamen und Mailadressen bei der Kommunikation in sozialen Netzwerken zu verwenden etc. Inwieweit solche Maßnahmen „pädagogisch sinnvoll“ sind, ist umstritten.

Sowohl für eine Gesundheitsförderung als auch für eine Medienbildung, gerade bei Heranwachsenden, sind diese Risikoperspektiven unzureichend und in der Wirkung keine Ressourcenstärkung. Betrachtet man die beiden großen Ziele der Gesundheitsförderung, dann

drängen sich positive Parallelen zur Sozialen Arbeit und zur Medienpädagogik auf:

1. Stärkung der persönlichen Ressourcen durch Beeinflussung des (individuellen) Verhaltens und Kompetenzentwicklung im Umgang mit allen Faktoren, die Gesundheit beeinflussen können. Das ist eine Bildungsmaßnahme mit dem Ziel von Reflexionsfähigkeit und Wissen und der Entwicklung von persönlicher Handlungskompetenz.
2. Beeinflussung des sozialen Umfeldes, positive Gestaltung der Lebensbedingungen, Reduktion der schädlichen Einwirkungen, Verstärkung der günstigen Einwirkungen. Das betrifft sozialpolitische Maßnahmen.

Beide Adjektive – gesund wie medienkompetent – sind kaum eindeutig zu definieren. Aber beide Begriffe sollten subjektiv und positiv verstanden werden: Gesund ist, wer sich (biopsychosozial) gesund fühlt! Die Salutogenese nennt dafür den Begriff „Kohärenzgefühl“. Bei Medien kann wohl nicht parallel gelten: Gebildet ist, wer sich gebildet fühlt; oder kompetent ist, wer sich kompetent fühlt. Aber vielleicht müsste die Medienpädagogik von der Gesundheitsförderung lernen, dass Medienbildung die Unverfügbarkeit des Subjekts impliziert und auch Medienkompetenzen als Zielperspektive nicht als für alle gültige definiert werden können, sondern dass „Befindlichkeiten“ (Kohärenzgefühl) mit im Spiel sind. Das gilt insbesondere für die Fremd- bzw. Selbsteinschätzung im Gefälle zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen. Der Slogan der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) „Kreativ und kritisch mit Medien leben,“ hat die Parallele zur Gesundheitsförderung für die Medienpädagogik gut erfasst. Vielleicht könnte man als Ziel auch formulieren: „Gesund mit Medien leben“. Und es wäre zu überlegen, wie denn das Konstrukt des „Kohärenzgefühls“ auf die rasante Mediendynamik übertragbar ist. Medienbildung müsste Heranwachsenden dabei helfen, ein wachsendes Gefühl des Vertrauens zu entwickeln, dass ...

- die Anforderungen aus ihrer Erfahrungswelt für sie selbst strukturierbar, vorhersagbar und erklärbar sind;
- Ressourcen verfügbar sind, damit sie diesen Anforderungen gerecht werden können;
- sie selbst motiviert sind bzw. werden, diese Anforderungen als Herausforderungen für ihr Leben anzugehen. Für diesen letzten Punkt ist wohl entscheidend, dass Heranwachsende für ihre Zukunft und deren selbsttätige Gestaltung realistische Perspektiven haben und sehen.

Fünf Punkte für eine Medienbildung im Kontext von Gesundheitsförderung, die sich aus den vorstehenden Ausführungen ergeben, sollen abschließend pointiert benannt werden:

1. Den Zusammenhang zwischen Nützlichkeit von Medien zur Gesundheitsförderung, berufsspezifischen Medienkompetenzen und Mediatisierung im Alltag Heranwachsender akzeptieren

In Konzepten der Gesundheitsförderung wird zwar die Möglichkeit betont, über Medien gesundheitsrelevante Informationen an (junge) Menschen zu transportieren. Aber darüber hinaus werden Medien eher als Problemfaktoren gesehen, die für Gesundheit negative Folgen haben. Medienbildung als Reflexion auf Mediatisierungsprozesse wird kaum angemessen berücksichtigt. Angemessen heißt hier, dass die Bedeutung der Medien für Heranwachsende heute keine Entsprechung findet. Dass zwischen der positiv intentionalen Nützlichkeit von Medien und der Relevanz von Medien für Heranwachsende ein Zusammenhang, eine Wechselwirkung besteht, kann nur ein umfassenderes und kritischeres Verständnis von Medienbildung angemessen berücksichtigen. Deshalb gilt die Forderung „Keine Bildung ohne Medien!“ in der Konkretisierung einer Grundbildung Medien in allen pädagogischen Studiengängen auch für den gesundheitspädagogischen wie für den sozialpädagogischen (Ausbildungs-)Bereich.

2. Medienkompetenz als die Fähigkeit zur Bewältigung von medienbezogenen Entwicklungsaufgaben ist ein Teil von Gesundheitsförderung

Gerade der ganzheitliche Ansatz der Gesundheitsförderung impliziert ja auch psychische und soziale Aspekte von Gesundheit. Und die ist realistisch ohne „ein gesundes Maß“ an Medienkommunikation nicht zu haben; was und wie viel das ist, kann nur individuell bestimmt werden. Ob Medien gesund sind oder wann sie krank machen, ist in erster Linie eine Frage der Perspektive. Im Kontext von Gesundheitsförderung muss die Mediennutzung der Menschen als selbstverständlicher Faktor der Lebenswelt ganzheitlich Berücksichtigung finden. Mediennutzung tangiert nicht wie beispielsweise Ernährungs- und Bewegungsverhalten direkt ursächlich die Gesundheit, aber mit Sicherheit doch stärker, als ihre Relevanz, z. B. in der Ausbildung und im Bewusstsein von in entsprechenden Berufen Tätigen, widerspiegelt.

3. Teilhabechancen erhöhen, die Reproduktionsschleife von Ungleichheit in sozialer und gesundheitliche Hinsicht ebenso wie bei der Medienbildung durchbrechen

Im 14. Kinder- und Jugendbericht wird die Ambivalenz der Mediatisierung „Zwischen Teilhabepotenzialen, Entprivatisierung und Ungleichheitsreproduktion“ benannt; dem Aufwachsen mit dem Internet

räumt der Bericht „ein eigenes Politikfeld ein, das Jugendschutz, Medienkompetenz und Erziehungsverantwortung in eine altersgerechte Balance bringt und Teilhabechancen erhöht“ (Deutscher Bundestag 2013: Abs. 3.4 und 5.5.6).

In der Gesundheitsförderung wie in der Medienbildung ist es eine besondere Herausforderung, die Reproduktionsschleife von Ungleichheit zu durchbrechen. Armut verhindert Bildung ebenso wie Bildung Armut verhindern kann. Es geht um Vermeidung von Exklusion und Ermöglichung von Inklusion in einer mediatisierten Welt, auch als E-inclusion (vgl. Henke et al. 2012) bezeichnet: „Nicht die Nutzung der neuen Medien als solche, sondern die Qualität der Nutzung ist entscheidend für deren Effekt.“ (ebd.: S. 556) Dabei ist zielgruppenspezifisch zugeschnittene Kommunikation effektiver als Intervention für alle (vgl. Kerr/Ramirez 2014: S. 424). Die Nutzung neuer digitaler Medien wie Onlineforen, Videoplattformen, mobile Apps kann besondere Zielgruppen, oft in der Gesellschaft und ihren Mainstream-Medien unterrepräsentierte Gruppen erreichen helfen (vgl. Döring 2014); gerade auch der audiovisuelle Weg über unkonventionelle Videos, verbunden mit Peer-Strategien neuer junger Medienpersönlichkeiten, scheint hier erfolgversprechend.

Präventionsprogramme (Gesundheit, Ernährung, Sport und Medienkompetenzen) in Kitas wirken sich positiv aus; allerdings ist gegen die unterschiedliche Zuständigkeit von Institutionen eine vom Kind aus entwickelte und vernetzte Präventionsstrategie erforderlich. „Um die strukturell ungleichen Chancen gelingenden Aufwachsens von armen Kindern zu verbessern, sollten die vorhandenen Ressourcen noch stärker als bisher genutzt werden, um arme Kinder zu fördern und Ungleiches auch ungleich zu behandeln.“ (Groos/Jehles 2015: S. 52)

4. Vom Blick auf Medien als Risikofaktoren zur Bewertung als Ressource

Sieht man Medien als Risikofaktor und Gegenstand von Prävention, also Vorbeugung, ist von vornherein der negative Aspekt bestimmend. Medien stattdessen als Gegenstand und Hilfsmittel zur Lebensbewältigung zu akzeptieren, entspricht einer Gesundheitsförderung mit dem Fokus Lebensweise, wie die WHO es fordert.

Eine Problem- oder Defizitorientierung in allen drei Bereichen – Gesundheit: von der Krankheit aus; Soziale Arbeit: von sozialen Problemen bzw. Benachteiligungen aus; Medienpädagogik: von schädigenden Einflüssen aus – ist eine mit Stigmatisierung und Ausgrenzung verbundene negative Sichtweise. Ressourcenorientierung, Ermächtigung, Selbstwirksamkeit, Empowerment sind Schlagworte, hinter denen

Ansätze stehen, die in allen drei Bereichen leitend sein sollten. In Entsprechung zum Begriff Gesundheitsförderung müssten auch Begriffe wie „Medienbildung“ bzw. „Medienkompetenz“ positiv verstanden werden. Es geht um Medienkommunikations-Förderung, wobei Art und Umfang der Medienkommunikation nicht Apriori festliegen, sondern ständig neu ausgehandelt und bewertet werden müssen.

Ich-Stärkung im Kontext von Mediennutzung kann z. B. heißen, sich dem Mainstream entgegenzustellen. Wenn alle erst zu Facebook, dann zu WhatsApp wandern, können einzelne Menschen sich dem häufig ebenso wenig entziehen wie gesundheitsproblematischen Trends (Rauchen war vor Jahren noch in; Alkoholmissbrauch etwa in Form des Komasaufens ist ja weniger eine Problematik einzelner Süchtiger, sondern ein Gruppenphänomen). Peer-Konzepte, „Kompetenzvermittlung und Stärkung unter Gleichaltrigen“ (Deutscher Bundestag 2013: Abs. 3.4) können dabei helfen, Gegentrend-Ressourcen zu fördern.

Entsprechend sind auch digitale Verzichtstrategien („Medienfasten“, „Handy-Abstinenz“, „digital detox“) einzuordnen. Als verdeckte moralische Erziehungsmaßnahme trägt das nicht zur Medienbildung bei, wohl aber als individuelle Möglichkeit zur Erprobung alternativer Lebensstrategien im stützenden Kontext einer Gruppe.

5. Risikofaktoren werden bleiben und neue werden entstehen

Solche „Risikofaktoren“ als Problemfelder der Mediennutzung, die Gesundheit treffen, dürfen nicht bagatellisiert werden, sondern müssen auch von medienpädagogischer Seite angegangen werden; aber sie sollten in Konzepten, Lehrbüchern und öffentlichen Diskussionen ebenso wenig im Fokus der Medienbildung stehen wie Krankheiten als Leitmotiv der Gesundheitsförderung taugen.

- Mediennutzung erfolgt z. B. in der Regel sitzend, ist gekennzeichnet von einer relativ hohen körperlichen Inaktivität. Mit dem Bewegungsmangel sind weitere Gesundheitsgefährdungen für die „Couch Potatoes“ verbunden: Fehlhaltung, falsche Ernährung, Adipositas (vgl. Buksch/Finne 2013). Das Problem von zu wenig Bewegung und zu viel sitzenden Tätigkeiten ist jedoch nicht primär und nicht ursächlich den Medien anzulasten, sondern beliebte Formen der Mediennutzung verstärken diese Wohlstandsproblematik. Auch eine „bewegte Schule“ reagiert ja auf einen institutionalisierten Mangel an Bewegung. Und manche Firmen begreifen inzwischen, dass sie nicht nur über entsprechend gute Sitzmöbel die „Haltungen“ ihrer Mitarbeiter fördern können, sondern dass es produktiv ist, wenn Bewegungsangebote

die vielfach medienorientierten Arbeitsroutinen unterbrechen. Medienpädagogisch müsste die Reaktion auf solche Problemzusammenhänge z. B. in vermehrten Handlungsempfehlungen bestehen, „mobile“ Medien mit Bewegungsaktionen zu verbinden. Wer sich in den letzten Jahren die Trends in der Computerspielbranche angesehen hat, findet dort z. B. viele nachgefragte Kombinationen von Computerspiel und Bewegung mit sozialen Interaktionen.

- Exzessive Nutzungen können in der Regel im Verbund mit psychosozialen Problemlagen zu Abhängigkeiten führen. Das gilt für Süßigkeiten, Alkohol, Drogen ebenso wie für übermäßigen Sport, Fitnesswahn etc. und eben potentiell auch für Computerspiele und Online-Kontakte. Eine medizinisch-pathogene Sichtweise auf diese Risiken genügt nicht (vgl. Wölfling 2013; Kammerl 2012 und in diesem Band).
- Ernst zu nehmen ist auch das Zusammenspiel von psychosozialen Problemen mit Nutzungsweisen digitaler Netzmedien. Gemeint sind z. B. Essstörungen, Magersucht, Bulimie, Suizidneigung etc. und deren Förderung durch falsche Medienvorbilder; auch entsprechende Kontakt- und Austauschforen können hier abweichendes Verhalten durch Gleichgesinnte verstärken. Wenn in diesem Bereich ein Risikomanagement funktionieren soll, müssten auch globale Medienkonzerne, wie z. B. der Suchmaschinenkönig Google, mitwirken. Zugleich gibt es aber auch Beispiele, wie handlungsorientierte Medienpädagogik als methodische Gegenstrategie eingesetzt werden kann (Beiträge im merz Themenheft 6/2011). Denn Verbot von oder Verzicht auf Netzmedien sind keine Lebensstrategie.

Zur Problematik medialer Risiken gibt es in der Tradition der Medienpädagogik den bewahrpädagogischen Ansatz des Kinder- und Jugendmedienschutzes. Das dringend den gewandelten Verhältnissen anzupassende Jugendschutzgesetz (JuSchG) vermutet bei bestimmten Orten (Gaststätten, Tanzveranstaltungen, Spielhallen etc.) und bei bestimmten Genussmitteln (Alkohol, Nikotin) eine Gefährdung und verbietet diese für Jugendliche hinsichtlich öffentlicher Zugänglichkeit; bei Alkohol und Rauchen steckt sicher eine angenommene „Gesundheitsgefährdung“ dahinter. Beim Jugendmedienschutz geht es um Wirkungs-Risiken durch Inhalt und Form eines Mediums; wenn begründet angenommen werden kann, dass bestimmte Inhalte oder formale Mittel eines Medienangebots eine die normale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigende Wirkung haben können, dann werden Altersschränken für die öffentliche Zugänglichkeit zu diesen Medien errichtet. Die Wirkungsannahmen beziehen sich bevorzugt auf psychosoziale Wirkungen, aber die gehören ja auch zur Gesundheit.

- Wenn Medien auf Kinder nachhaltig ängstigend wirken, kann das eine Beeinträchtigung der psychosozialen Entwicklung nach sich ziehen. Auf der anderen Seite werden ein verträgliches Maß von Ängstigung sowie das Erleben einer gewissen Angstlust zur Ich-Stärkung eines Kindes beitragen; das wäre eine Ressourcenstärkung.
- Wenn in Medien dargestellte Gewalt Aggressionen bei Heranwachsenden in irgendeiner Weise fördern, ist das eine Beeinträchtigung für die psychosoziale Entwicklung. Aber die Debatte um Art und Ausmaß medialer Gewalt währt sehr lange und es gibt sehr viele Bedingungsfaktoren, dass Medien so wirken können. Und auch hier gibt es Darstellungs- und Rezeptionsformen, die dazu beitragen, dass Menschen mit Gewalt als Realitätselement umgehen lernen. Gewaltfreiheit von Medien zu fordern, bedeutet, Realitätsferne zu verlangen.
- Ob Medienwirkungen riskant, belanglos oder Ressourcen stärkend sind, hängt von Persönlichkeitsfaktoren des Rezipienten, von Rezeptionssituationen und von Art, Form und inhaltlicher Bewertung der Medienpräsentationen ab. Erkenntnisse der Medienforschung müssen in der Gesundheitskommunikation Berücksichtigung finden (vgl. Baumann/Lampert/Fromm 2014). Unter dem Stichwort „sozialethische Desorientierung“ werden negative Wirkungen für Gesundheitsförderung durchaus diskutiert, ob beispielsweise Alkohol- und Drogenkonsum in Medien in werbender und einladender Weise dargestellt werden. Das Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung schlägt z. B. „eine Erarbeitung von Medienregeln [vor], um durch Berichte über Suizide prominenter Menschen keine Suizidpromotion auszulösen“; das wäre ein Thema für eine sinnvolle und zukunftsweisende Kooperation zwischen Gesundheitsförderung und Jugendmedienschutz. Auch andere Themenfelder sind hier berührt, etwa die Debatten um Körperbilder, Schönheitsoperationen, Modelcastings etc., deren (mit)ursächliche Verbindung zu problematischem Gesundheitsverhalten plausibel und teils nachgewiesen ist.

Risiken durch Missbrauch in der Mediennutzung können beim Jugendmedienschutz kaum Berücksichtigung finden, weil entsprechender Gebrauch und folglich Missbrauch in der Regel nicht in der Öffentlichkeit, sondern im Privatbereich ablaufen. Dazu muss der Verbots- und Schutzgedanke des Jugendschutzes in Richtung eines erzieherischen Jugendmedienschutzes (vgl. SGB VIII § 14) und darüber hinaus einer Gesundheitsförderung im Kontext der Mediatisierung geöffnet werden. Das I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet – befürwortet als Strategie für eine zeitgemäße Kinder- und Jugendnetzpolitik ein „Intelligentes Risikomanagement“ (www.i-kiz.de); dazu gehört Medi-

enbildung aller am Prozess des Heranwachsens in einer mediatisierten Gesellschaft Beteiligten.

Es gibt wohl keine prinzipiell ungesunden Medien, sondern es kommt auf das individuell richtige Maß und die Art der Nutzung an. Der Stellenwert von Medienbildung im Kontext von Gesundheitsförderung soll abschließend etwas provokant mit einer Umformulierung der oben zitierten WHO-Erklärung deutlich werden, indem der Begriff Gesundheit durch Aspekte der Medienbildung ersetzt wurde (Ersetzungen durch Kursivschrift gekennzeichnet):

Medienbildung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre *Medienkommunikation* zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer *Medienkompetenz* zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die *Medienkommunikation* als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. *Medienbildung* steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die *Medienkompetenz* betont wie die *instrumentellen Möglichkeiten* und Fähigkeiten. Die Verantwortung für *Medienbildung* liegt deshalb nicht nur bei dem *Bildungssektor*, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin.

Literatur

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.

Arendt, Kathleen (2013): Entertainment-Education für Kinder: Potenziale medialer Gesundheitsförderung im Bereich Ernährung. Baden-Baden: Nomos.

Bauer, S./Kordy, H. (Hrsg.) (2008): E-Mental-Health. Neue Medien in der psychosozialen Versorgung. Heidelberg: Springer.

Baumann, Eva/Lampert, Claudia/Fromm, Bettina (2012): Gesundheitskommunikation. In: Hurrelmann, Klaus/Razum, Oliver (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz/ Juventa, 461–489.

Bucksch, Jens/Finne, Emily (2013): Körperliche Aktivität, Medienkonsum und Ernährungsverhalten im Jugendalter – eine geschlechterspezifische Analyse. In: Kolip, Petra et al. (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich: Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“. Weinheim: Beltz/Juventa.

BVKJ (2011): Pressemitteilung des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ e. V.) anlässlich des 17. Kongresses Jugendmedizin vom 11. bis 13. März 2011 in Weimar. Abrufbar unter: <http://www.bvkj.de/bvkj-news/pressemitteilungen/news/article/pressemitteilung-des-berufsverbandes-der-kinder-und-jugendaerzte-bvkj-ev-anlaesslich-des-17-ko-3/> [Stand: 09.06.2015].

BZgA (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise von Jürgen Bengel, Regine Strittmatter und Hildegard Willmann im Auftrag der BZgA. Berlin.

Deutscher Bundestag (2009): Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Deutscher Bundestag (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Döring, Nicola (2014): Peer-to-Peer-Gesundheitskommunikation mittels Social Media. In: Hurrelmann, Klaus/Baumann, Eva (Hrsg.): Handbuch Gesundheitskommunikation. Bern: Huber, 286–305.

Dür, Wolfgang/Felder-Puig, Rosemarie (Hrsg.) (2011): Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber.

Eichenberg, Christiane (2013): Computerspielsucht: Hohe psychopathologische Belastung. In: Deutsches Ärzteblatt, PP 12, Ausgabe Oktober, 466–467.

Endreß, Martin/Maurer, Andrea (Hrsg.) (2015): Resilienz im Sozialen. Theoretische und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer VS.

Fromm, Bettina/Baumann, Eva/Lampert, Claudia (2011): Gesundheitskommunikation und Medien: ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Glogauer, Werner (1999): Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim: DSV.

Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim: Beltz/Juventa.

Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Helbig, Christian (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München: kopaed.

Henke, Ursula/Huster, Ernst Ulrich/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): E-exclusion oder E-inclusion? In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2. überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden: Springer, 548-566.

Hugger, Kai-Uwe/Fleischer, Sandra/Tillmann, Angela (Hrsg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer.

Hurrelmann, Klaus (2010): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Razum, Oliver (Hrsg.) (2012): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Baumann, Eva (Hrsg.) (2014): Handbuch Gesundheitskommunikation. Bern: Huber.

Hurrelmann, Klaus/Klotz, Theodor/Haisch, Jochen (Hrsg.) (2014): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. 4. vollst. überarb. Aufl. Bern: Huber.

Kammerl, Rudolf et al. (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Berlin: BMFSFJ.

Keupp, Heiner (2011): Gesundheitsförderung in und durch Gesundheitsdiskurse und die Rolle der Medien. In: merz, 55. Jg, Nr.6, 7-20.

Kerr, Jacqueline/Ramirez, Ernesto (2014): Neue Medien der Prävention und Gesundheitsförderung. In: Hurrelmann, Klaus/Klotz, Theodor/Haisch, Jochen (Hrsg.): Lehr-

buch Prävention und Gesundheitsförderung, 4. vollst. überarb. Aufl. Bern: Huber, 423–437.

KIGGS Welle 1 (2014). In: Bundesgesundheitsblatt 7/2014. Abrufbar unter: <http://www.springermedizin.de/bundesgesundheitsblatt-2014-07/5177734.html> [Stand: 09.06.2015].

Koletzko, Berthold (Hrsg.) (2013): Kinder- und Jugendmedizin, 4. völlig aktualisierte Ausgabe. Heidelberg: Springer.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS.

Kutscher Nadia (2014): Die Mediatisierung der Kindheit als Herausforderung für sozialpädagogische Studiengänge. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.

Lampert, Claudia/Schwinge, Christiane/Tolks, Daniel (2009): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik, Heft 15/16. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/15-16/lampert0903.pdf> [Stand: 09.06.2015].

Lampert, Claudia (2011a): Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen – Risikofaktor oder Ressource für gesundheitliche Selbstbestimmung? In: merz, 55. Jg., Nr. 6, 3–6.

Lampert, Claudia (2011b): Den Bock zum Gärtner machen?! Möglichkeiten und Grenzen der Gesundheitsförderung durch Medien. In: merz. 55. Jg., Nr. 6, 58–69.

Lampert, Claudia (2014): Gesundheitsrelevanz medialer Unterhaltungsangebote. In: Hurrelmann, Klaus/Baumann, Eva (Hrsg.): Handbuch Gesundheitskommunikation. Bern: Huber., 228–238.

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

Neider, Andreas (2013): Aufmerksamkeitsdefizite. Wie das Internet unser Bewusstsein korrumpiert und was wir dagegen tun können. Stuttgart: Verlag Fr. Geistesleben.

Patzlaff, Rainer (2013): Der gefrorene Blick. Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes. Neuausgabe. Stuttgart: Verlag Fr. Geistesleben.

Röll, Franz Josef (2014): Medienpädagogik an Fach-Hochschulen. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, 153–166.

Rossmann, Constanze/Hastall, Matthias R. (Hrsg.) (2013): Medien und Gesundheitskommunikation. Befunde, Entwicklungen, Herausforderungen. Wiesbaden: Nomos.

Schnabel, Peter-Ernst/Bödeker, Malte (2012): Gesundheitskommunikation. Mehr als das Reden über Krankheit. Weinheim: Beltz/Juventa.

Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 95–120.

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

Stadler, Markus (Hrsg.) (2008): Medienkompetenz. Handbuch zur Wissensverarbeitung für Pflegendende und Hebammen. Bern: Huber.

Stier, Bernhard/Weissenrieder, Nikolaus (Hrsg.) (2006): Jugendmedizin. Gesundheit und Gesellschaft. Heidelberg: Springer.

Thiersch, Hans (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 8. Aufl. Weinheim: Beltz.

Wenzel, Joachim (2014): Technischen Wandel aktiv mitgestalten. Dimensionen des Einsatzes neuer Medien in der Sozialen Arbeit. In: Forum Sozialarbeit + Gesundheit, Heft 2, 6–9. Abrufbar unter: http://dvsg.org/fileadmin/dateien/Interner_Mitgliederbereich/Forumbeitraege_ab_2004/Forum2014-2/FORUM%202014-2Wenzel.pdf [Stand: 09.06.2015].

Wölfling, Klaus et al. (Hrsg.) (2013): Computerspiel- und Internetsucht. Ein kognitiv-behaviorales Behandlungsmanual. Stuttgart: Kohlhammer

„In der Theorie ist das natürlich immer super einfach, aber in der Praxis ...“

Anforderungen an und Ansatzpunkte für eine gelingende Medienerziehung in der Familie

Claudia Lampert/Marcel Rechlitz

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind heute stärker denn je medial durchdrungen. In der Regel ist die Familie der Ort, an dem Kinder erste Medienerfahrungen machen. Mediennutzung spielt innerhalb des Familienlebens in verschiedener Weise eine bedeutende Rolle. Sie dient den Familienmitgliedern zur zeitlichen Strukturierung des Alltags, als gemeinsames Erlebnis, als Gesprächsanlass, zur Kommunikation untereinander oder auch zur Vermeidung von Kommunikation.

Als Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsmedien kommen insbesondere Konsolen, Laptops, Tablets und Smartphones für Heranwachsende einen wichtigen Stellenwert zu. Laut den aktuellen Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) sind mittlerweile alle Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche leben, mit einem Internetzugang und den dazugehörigen onlinefähigen Geräten ausgestattet. Vor allem die Ausstattung mit mobilen Geräten hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. 97 Prozent der Jugendlichen und immerhin beinahe die Hälfte (47 %) der 6- bis 13-Jährigen ist heute im Besitz eines eigenen Handys oder Smartphones (vgl. MPFS 2014; MPFS 2015). Hinzu kommen weitere Geräte wie Laptop/PC, Tablet oder Spielekonsole, mit denen Heranwachsende Zugriff auf Onlineinhalte haben.

Medien sind Mittel zur Information und Kommunikation und zugleich Erfahrungsräume, in denen sich Heranwachsende in unterschiedlichen Rollen von Produzierenden, Konsumierenden und Teilhabenden ausprobieren und entwickeln können. Um die Potenziale digitaler Medien ausschöpfen zu können, bedarf es einer Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine umfassende Medienkompetenz umfasst sowohl den Erwerb bzw. die Aneignung technischer und reflexiver Fertigkeiten, angesichts der Ausweitung von Social Media-Angeboten aber zunehmend auch soziale Kompetenzen. Zum Teil entwickeln Kinder diese Fertigkeiten in der direkten Auseinandersetzung mit digitalen Umgebungen. Sie nehmen außerdem wahr, wie Eltern und Geschwister mit Medien umgehen und entwickeln auch auf dieser Grundlage eigene

Nutzungsweisen und Vorlieben. Den Eltern kommt vor allem die Aufgabe zu, die Mediennutzung ihrer Kinder zu begleiten, sie im Rahmen ihrer Mediensozialisation zu unterstützen und die Medien in ihrem allgemeinen erzieherischen Handeln zu berücksichtigen.

Unter dem Begriff „Medienerziehung“ werden unterschiedliche Konzepte subsummiert, die sich zwar nicht entgegenstehen, aber unterschiedlich akzentuiert sind. Medienerziehung beinhaltet demnach die Erziehung über Medien und die Erziehung mit Medien. Erziehung über Medien bezieht sich auf die bereits beschriebene Vermittlung medienbezogener Basiskompetenzen. Erziehung mit Medien bezieht sich auf all jene (intentionalen und nicht-intentionalen) Handlungen im Erziehungskontext, in die Medien mit einbezogen werden. Medienerziehung findet also immer dann statt, wenn Medien als Thema oder als Hilfsmittel der Erziehung eine Rolle spielen.

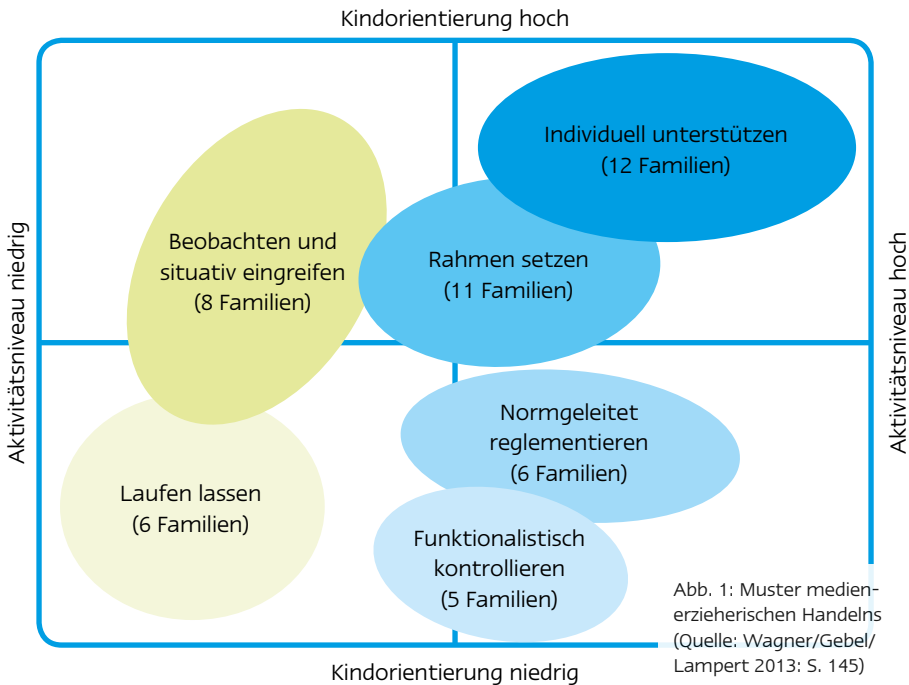
Wie Eltern die Medienerziehung konkret gestalten, wird dabei von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Auf der Grundlage z. B. ihrer persönlichen Medienbiografie, ihrer Haltung gegenüber Medien und ihres Umgangs mit medialen Angeboten entwickeln Eltern jeweils individuelle Einstellungen gegenüber dem Medienhandeln ihrer Kinder. Entsprechend unterschiedlich bewerten sie deren Präferenzen und Nutzungsweisen und begleiten, fördern oder beschränken diese. Überdies unterscheiden sich Eltern auch in ihren grundlegenden pädagogischen Ansichten. Geprägt durch soziale und persönliche Voraussetzungen müssen sie versuchen, medienerzieherische Anforderungen in ihr allgemeines erzieherisches Handeln zu integrieren.

Die Medienerziehung ist jedoch keinesfalls nur alleinige Aufgabe der Eltern. Die Verantwortung für medienbezogene Entwicklungsprozesse kommt allen an Bildung und Erziehung der Kinder beteiligten Personen und Einrichtungen zu. Daher muss Medienerziehung als eine gemeinsame Aufgabe von Eltern (und anderen Familienmitgliedern), Kita, Schule und weiteren pädagogischen Institutionen verstanden werden. Der familiären Medienerziehung kommt vor allem im Kleinkind- und Vorschulalter die zentrale Bedeutung zu.

1 Begleiten, eingreifen, beschränken – Muster medienerzieherischen Handelns

Im Rahmen des Projekts „Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie“, das im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, konnten sechs

unterschiedliche Muster medienerzieherischen Handelns empirisch unterschieden werden (vgl. Wagner/Gebel/Lampert 2013). Die Muster unterscheiden sich hinsichtlich der Kindorientierung einerseits sowie des Aktivitätsniveaus andererseits. Kindorientierung kann konkretisiert werden als eine Offenheit für die medialen Vorlieben der Kinder sowie ein Verständnis der Eltern dafür, wie ihre Kinder Medien wahrnehmen und welche Bedeutung deren Nutzung für sie hat. Das Aktivitätsniveau bezieht sich darauf, wie vielfältig die medienerzieherischen Aktivitäten der Eltern in der Interaktion mit dem Kind gestaltet sind und wie stark sich Eltern darüber hinaus mit medienerzieherischen Fragen auseinandersetzen.



Die konkrete Ausgestaltung der medienerzieherischen Aktivitäten kann sehr unterschiedlich sein: Gemeinsame Nutzung und Reflexion von Medienangeboten gehören ebenso dazu wie Regeln und Sanktionen oder der Einsatz technischer Hilfsmittel. Die sechs Muster lassen sich im Einzelnen wie folgt charakterisieren:

Laufen lassen: Der Medienumgang der Kinder wird kaum geregelt oder begleitet. Eine gemeinsame Mediennutzung findet nur vereinzelt bzw. gar nicht statt und eine Auseinandersetzung mit dem Medienumgang der Kinder bleibt aus. Die Kindorientierung in Bezug auf das

medienerzieherische Handeln ist ebenso als niedrig bis sehr niedrig einzustufen wie das Aktivitätsniveau, da Medienerziehung entweder nicht als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen wird oder die Eltern keine Notwendigkeit sehen, in den Medienumgang ihrer Kinder einzugreifen.

Beobachten und situativ eingreifen: Die Eltern beobachten die Mediennutzung ihrer Kinder und greifen dann ein, wenn es aus ihrer Sicht erforderlich ist. Regeln beziehen sich meist auf die zeitliche Beschränkung des Medienumgangs. Insgesamt finden wenig gemeinsame Medienaktivitäten statt. Das Aktivitätsniveau ist als mäßig bis niedrig einzustufen. Eine große Spannweite zeigt sich hinsichtlich der Kindorientierung; Bei einem Teil der Eltern ist sie als niedrig bis mittel einzustufen, bei anderen ist durchaus eine hohe Gesprächsbereitschaft der Eltern zu erkennen.

Funktionalistisch kontrollieren: Die Eltern setzen primär auf Regeln und Verbote, die sich vor allem daran orientieren, dass der familiäre Alltag durch die Medien nicht gestört wird. Gemeinsame Medienaktivitäten finden entsprechend selten statt. Die Kindorientierung ist als sehr niedrig bis niedrig einzustufen, die Bedürfnisse der Kinder werden zum überwiegenden Teil schlichtweg ignoriert. Das Aktivitätsniveau lässt sich je nach Regelungsdichte als mittel bis mittelhoch charakterisieren.

Normgeleitet reglementieren: Die Eltern haben einen hohen, normativen Anspruch an ihr medienerzieherisches Handeln. Medien und ihr Gebrauch werden reflektiert, wobei die Perspektive der Kinder dabei eine untergeordnete Rolle spielt. Die Kindorientierung ist aus diesem Grund als niedrig bis mittel einzustufen. Das Aktivitätsniveau ist hingegen relativ hoch und durch eine hohe Regelungsdichte gekennzeichnet.

Rahmen setzen: Die Eltern setzen einen inhaltlichen und/oder zeitlichen Rahmen mit moderater Regelungsdichte, innerhalb dessen die Kinder Medienerfahrungen sammeln können. Das Aktivitätsniveau bewegt sich im mittleren bis höheren Bereich. Auch die Kindorientierung ist als relativ hoch einzuordnen.

Individuell unterstützen: Das medienerzieherische Handeln der Eltern orientiert sich an dem Alter und dem Entwicklungsstand sowie an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und lässt sich entsprechend als sehr kindorientiert charakterisieren. Gleichzeitig zeigen die Eltern ein sehr hohes medienerzieherisches Aktivitätsniveau in Form

von Regeln, Vereinbarungen, Erklärungen und Gesprächen zum Thema Medien sowie eine bewusste Heranführung der Kinder an die Medien.

Die Muster erzieherischen Handelns erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und sollen auch nicht den Eindruck vermitteln, eindeutig voneinander abgrenzbar zu sein. Dennoch machen sie auf drei zentrale Punkte aufmerksam:

1. Medienerzieherisches Verhalten in Familien ist vielfältig und unterscheidet sich maßgeblich hinsichtlich des Interesses und der Orientierung an den kindlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen.
2. Die Vielfalt der medienerzieherischen Handlungsmuster verweist auf die unterschiedlichen Voraussetzungen aufseiten der Eltern und die damit verbundenen Ansatzpunkte für eine medienpädagogische Elternarbeit. So sind Eltern, die der kindlichen Mediennutzung einen Rahmen setzen, mit anderen Zielerfordernissen und auf andere Weise anzusprechen als Eltern, die sich bisher noch in keiner Weise mit der Mediennutzung ihrer Kinder auseinandergesetzt haben.
3. Die Muster zeigen auf, an welchen Stellen besonderer medienpädagogischer Handlungsbedarf besteht, nämlich – wenngleich in unterschiedlicher Weise – zum einen in Bezug auf die Muster *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* sowie auf die Muster *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren*.

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten der zielgruppenspezifischen Elternansprache aufgezeigt, wobei die vier genannten Muster, für die ein besonderer medienpädagogischer Handlungsbedarf gesehen wird, zu zwei Musterbündeln zusammengefasst werden.

2 Zielgruppenspezifische Ansätze medienpädagogischer Elternarbeit

Um den Anforderungen gerecht werden zu können, die Medienerziehung an sie stellt, sind Eltern auch auf die Unterstützung durch andere pädagogische Instanzen angewiesen. Die Ziele medienpädagogischer Elternarbeit sind dabei auch abhängig von den Voraussetzungen, die Eltern mitbringen (vgl. Tabelle auf S. 42).

	Musterbündel I Beobachten und situativ eingreifen/ Laufen lassen	Musterbündel II Normgeleitet reglementieren/ Funktionalistisch kontrollieren
Kindorientierung	niedrig bis mittel hoch	sehr niedrig bis niedrig
Medien- erzieherisches Aktivitätsniveau	sehr niedrig bis niedrig	mittel bis hoch (z. T. hohe Regelungsdichte)
Hemmende Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ■ wenig Bewusstsein für eigene Rolle als Vorbild ■ auf Risiken fixierte Wahrnehmung der Medien ■ geringes Wissen über Medien ■ teilweise benachteiligende Voraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sehr hohe Regelungsdichte ■ zu wenig Transparenz für Kinder ■ kaum konstruktive Auseinandersetzung bei Konflikten ■ z. T. risikofixierte Wahrnehmung von Medien ■ z. T. undifferenzierte Ablehnung von kindlichem Medienumgang ■ geringe zeitliche Ressourcen
Unterstützende Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ■ hohe Wertigkeit von selbstgenutzten Medien ■ Wertschätzung von digitalen Medien als Bildungsressource 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgeschlossenheit gegenüber medienerzieherischen Fragen ■ vglw. hohes Bildungsniveau
Primäre Ziele medien- pädagogischer Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Kinder ■ Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Medienerziehung ■ Vermittlung von Medienwissen ■ Reflexion des eigenen Mediengebrauchs anregen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kindperspektive vermitteln ■ undifferenzierte Haltung aufbrechen
Wege	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konkrete Beratung im persönlichen Kontakt ■ Zugänge über elterliche Unterstützungsangebote 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Angebot vor Ort ■ Eltern und Kinder in Dialog bringen ■ Gespräche mit anderen Eltern fördern ■ Bereitstellung von Informationsmaterialien

Tab. 1: Überblick über Charakteristika ausgewählter medienerzieherischer Muster und mögliche Ansatzpunkte für die Elternbildung

Für die medienpädagogische Elternarbeit sind die beiden Musterbündel medienerzieherischen Handelns in recht unterschiedlicher Weise herausfordernd.

Die Muster *Beobachten und situativ eingreifen* und *Laufen lassen* (Musterbündel 1) zeichnen sich durch eine niedrige bis mittelhohe Kindorientierung sowie ein sehr niedriges bis niedriges Aktivitätsniveau aus. Eltern, deren Medienerziehung einem dieser Muster zugeordnet werden kann, bringen damit deutlich andere Voraussetzungen mit als diejenigen Eltern, die normgeleitet reglementieren oder funktionalistisch kontrollieren. Die beiden letzteren bilden ein Musterbündel, das durch eine sehr niedrige bis niedrige Kindorientierung charakterisiert werden kann, zugleich aber ein mittleres bis hohes Aktivitätsniveau aufweist.

Beide Musterbündel verfügen sowohl über hemmende Voraussetzungen als auch über solche, die der medienpädagogischen Unterstützung entgegenkommen (vgl. Tabelle 1). Bei der Bereitstellung konkreter Angebote sind diese Voraussetzungen zu berücksichtigen.

In Musterbündel I besitzen Eltern bisweilen ein geringes Bewusstsein für die eigene Vorbildrolle bei der Mediennutzung. Diese geht mit einem geringen Maß an Reflexion der eigenen Mediennutzung einher. Gleichzeitig sind in vielen dieser Familien eine auf Risiken fixierte Wahrnehmung der Medien und ein geringer Wissensstand in Bezug auf die Medienaneignung von Kindern feststellbar. Die Familien – und insbesondere Alleinerziehende – sehen sich darüber hinaus oft mit benachteiligenden Voraussetzungen konfrontiert, die medienerzieherisches Handeln erschweren oder nachrangig erscheinen lassen.

Entsprechend sollten medienpädagogische Angebote, die sich an Eltern dieses Musterbündels richten, vorrangig zum Ziel haben, Eltern für die Bedürfnisse ihrer Kinder einerseits und für die Notwendigkeit von Medienerziehung andererseits zu sensibilisieren. Zudem sollte die Reflexion über Medien und das eigene Medienhandeln angeregt werden. Vorteilhaft ist, dass die Eltern selbst digitalen Medien grundsätzlich offen gegenüberstehen und sie als Bildungsressource wertschätzen.

Musterbündel II zeichnet sich hingegen durch einen hohen Grad an Regelungsdichte sowie geringe zeitliche Ressourcen der Eltern aus. Basierend auf einer ebenfalls risikofixierten Medienwahrnehmung werden diverse Regeln eingeführt, auf deren Ausgestaltung die Kinder keinen Einfluss haben. Die Bedürfnisse und die Sicht der Kinder werden kaum berücksichtigt, so dass auch in Konfliktsituationen eine konstruktive Auseinandersetzung erschwert wird.

Primäre Ziele medienpädagogischer Elternarbeit sollten in diesem Fall daher sowohl die Vermittlung der kindlichen Perspektive auf Medien, die Bereitstellung von Informationen zur kindlichen Mediennutzung sowie das Aufbrechen der undifferenzierten Haltung gegenüber medienbezogenen Themen sein. Hier erweist es sich als Vorteil, dass die Eltern medienerzieherischen Fragen grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen und über ein vergleichsweise hohes durchschnittliches Bildungsniveau verfügen. Das medienerzieherische Aktivitätsniveau muss bei diesen Eltern nicht erhöht, sondern vielmehr mit einer stärkeren Kindorientierung verknüpft werden.

Gemeinsam ist beiden Elterngruppen, dass sie einen vergleichsweise hohen Bedarf an Informations- und Unterstützungsangeboten aufweisen. Die Herausforderung für die Konzeption entsprechender Angebote ist es, diese so zu gestalten, dass sie dem Informationsverhalten (Welches sind die bevorzugten Informationsquellen?) und den Informationsbedürfnissen (Welches sind die drängenden Themen? Inwieweit lassen sich die Informationen mit der jeweiligen Familiensituation verbinden?) der jeweiligen Zielgruppe entgegenkommen (vgl. Lampert 2013). Bei der Planung und Umsetzung von Beratungs- und Hilfsangeboten müssen hemmende und unterstützende Faktoren dieser Zielgruppe bewusst gemacht und berücksichtigt werden.

Anhand der beiden Musterbündel lässt sich verdeutlichen, dass bei der medienpädagogischen Elternbildung ein hohes Maß an Differenzierung notwendig ist, um gerade diejenigen Familien zu erreichen, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufweisen.

Für Eltern, die keine Notwendigkeit für medienerzieherisches Handeln sehen oder die aus anderen Gründen ein niedriges Aktivitätsniveau aufweisen (Musterbündel I), sind in erster Linie solche Angebote geeignet, die ihrerseits aktiv auf die Eltern zugehen und sie für die grundsätzliche Wichtigkeit von Medienerziehung sensibilisieren. Wesentlich dabei ist, sie nicht mit weiteren Anforderungen zu überfordern, sondern konkrete Beratungs- und Unterstützungsangebote zu leisten und diese idealerweise in bereits bestehende und von den Eltern in Anspruch genommene Strukturen (z. B. der Erziehungsberatung) einzubinden. Auf diese Weise wird es möglich, die Angebote an der jeweiligen Familiensituation und dem Medienhandeln der Eltern auszurichten.

Eltern hingegen, die der Medienerziehung als solcher einen hohen Stellenwert einräumen, dabei allerdings ein geringes Maß an Kindorientierung aufweisen (Musterbündel II), bedürfen anderer Wege und Formen der Ansprache. In erster Linie ist ihnen ein Verständnis für die

kindliche Perspektive zu vermitteln. Die Mediennutzung der Kinder ist oft mit anderen Zielen und Bedürfnissen verknüpft als die ihrer Eltern und geht über zielorientierte Formen (z. B. die Informationssuche) hinaus. Um dies zu vermitteln, sind beispielsweise Angebote geeignet, die Eltern und Kinder in einen Dialog bringen. Auch hier können bestehende Strukturen (z. B. die Schule) genutzt werden, um den Austausch zwischen den Eltern und Kindern anzuregen und für die jeweils andere Perspektive zu sensibilisieren.

Im Gegensatz zu den Eltern mit einem niedrigen medienerzieherischen Aktivitätsniveau sind Eltern mit einem hohen medienerzieherischen Aktivitätsniveau bei geringer Kindorientierung durchaus über Informationsmaterialien (z. B. Webseiten und Broschüren) erreichbar. Idealerweise sollten diese Angebote eine lediglich flankierende Rolle, neben Formen der persönlichen Ansprache und Beratung, einnehmen und die Reflexion sowie den Dialog über medienerzieherische Themen aber auch innerhalb der Familie anregen.

3 Fazit: allgemeine Sensibilisierung und familien-spezifische Konkretisierung medienpädagogischer Unterstützungsangebote

Die digitalen, interaktiven Medien stellen Eltern vor zahlreiche Herausforderungen. Einige sehen ihre Hauptaufgabe darin, Kinder vor möglichen Risiken zu schützen. Andere sehen die Notwendigkeit, Kinder auf die Herausforderungen mediatisierter Lebenswelten vorzubereiten, fühlen sich aber angesichts der dynamischen technologischen Entwicklungen bisweilen überfordert und scheinen bereits kapituliert zu haben.

Medienpädagogische Unterstützungsangebote müssen die familien-spezifischen Unterschiede hinsichtlich der Sicht auf Medien und die verfügbaren Ressourcen berücksichtigen, um einerseits die Eltern mit ihren jeweils individuellen Unterstützungsbedarfen zu erreichen und sie andererseits nicht mit medienpädagogischen Idealvorstellungen zu überfordern.

Für alle skizzierten Muster medienerzieherischen Handelns kann eine allgemeine Sensibilisierung für die (medienbezogenen) Bedürfnisse und Aneignungsweisen der Kinder als zentrale Grundlage betrachtet werden. Darauf aufbauend können – unter Berücksichtigung der jeweils vorhandenen Ressourcen sowie der Funktion der Medien im Familienalltag – weitere Unterstützungsangebote entwickelt werden. Wichtig ist dabei, nicht den Eltern allein die medienerzieherischen

Aufgaben aufzubürden, sondern alle mit Erziehung befassten Bezugspersonen (insbesondere die Schule, aber auch die Kita) einzubinden. Mit Blick auf Familien mit Mehrfachbelastung bietet es sich zudem an, bereits genutzte unterstützende Strukturen, wie z. B. Elternberatung oder Kinderärzte mit einzubeziehen.

Informationsquellen für Eltern:

www.schau-hin.info

SCHAU HIN! ist eine gemeinsame Aktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit Vodafone, ARD, ZDF und TV-Spielfilm. Die Website umfasst Infos, Tipps und Experteninterviews zur Medienerziehung.

www.klicksafe.de

Klicksafe ist eine Initiative des Safer Internet Programms der Europäischen Kommission. Die Seite informiert Kinder, Jugendliche, Eltern, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Internetanbieter über Sicherheit und Entwicklungen im Internet.

www.internet-abc.de/kinder

Internet-ABC ist ein spielerischer, werbefreier Ratgeber mit Eltern- und Kinderbereich. Mitglieder des Vereins sind Landesmedienanstalten, die Projektdurchführung liegt beim Grimme-Institut. Gemeinsam können Kinder und Erwachsene hier Wissen über Internetdienste erwerben.

Literatur

Lampert, Claudia (2013): Informationsangebote, -verhalten und -bedürfnisse von Eltern zur Medienerziehung. In: Wagner, U./Gebel, C./Lampert, C. (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der LfM. Band 72. Berlin: Vistas, 221–242.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015) (Hrsg.): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (2013) (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der LfM. Band 72. Berlin: Vistas.

Gemeinsam verantworten – gemeinsam gestalten

Medienerziehung in Bildungsnetzwerken

Gudrun Marci-Boehncke

Eigentlich wollen alle Beteiligten das Gleiche: den Kindern glückliche Kindheiten ermöglichen und verantwortlich auf das selbstständige Leben vorbereiten. Eltern und Erzieher/-innen, später Lehrkräfte, Pädagoginnen und Pädagogen im Offenen Ganzttag begleiten Heranwachsende durch Kindheit und Jugend, unterstützen beim langen Prozess der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation (vgl. Wurzbacher 1968). Sie leisten dies auf der Basis von Professionswissen, eigener Welterfahrung, Liebe, Empathie und Verantwortung. Vor allem Professionswissen und eigene Welterfahrung sollten die „sachorientierte“ Grundlage bilden für Empfehlungen und Unterstützungsangebote. Ohne Kompetenz ist man ein schlechter Ratgeber. Das wird in der Theorie jeder verstehen und akzeptieren. Aber was bedeutet das für die Praxis? Der Beitrag versucht auf der Basis dessen, was Medienbildung bedeutet, klarzumachen, vor welchen institutionellen Rahmenbedingungen diese Aufgabe heute zu bewältigen ist und wo Chancen und Schwierigkeiten liegen. Es werden Ideen entwickelt, wie geplante Kooperationen von Schulen, Bibliotheken oder Kitas und Medienzentren oder andere Zusammenschlüssen von Bildungsinstitutionen, bekannt als „Bildungsnetzwerke“, gemeinsam diese Herausforderungen optimieren können.

1 Medienbildung: Kein statischer Begriff

Ohne die zahlreichen Diskussionen um die Abgrenzung von Medienerziehung und Medienbildung aufzunehmen: Bildung ist begriffsgeschichtlich als etwas zu verstehen, was das Individuum selbst leisten muss – Erziehung kann dabei unterstützen (vgl. Rath 2015). Wenn wir also Kindern Medienbildung ermöglichen wollen, tun wir dies begleitend über erzieherische Maßnahmen – aber den eigentlichen Bildungsprozess leisten die Kinder selbst. Im Volksmund spricht man auch gern von „geglückter“ oder „nicht geglückter“ Erziehung – je nachdem, ob mit dem, was an Input gegeben wurde, das Erwartete an „Output“ herausgekommen ist oder nicht. Da ist jedes Kind anders, viele Rah-

menfaktoren wirken mit – es gibt aber auch kein einheitliches Maß. Außerdem funktioniert Medienbildung nicht nach einem Reiz-Reaktions-Schema. Aber wenn jemand Medienkompetenz ausgebildet hat, dann besitzt diese Person die Haltung, sich immer wieder neu mit ihrer medialen Umwelt auseinandersetzen zu wollen, sie modifiziert ihr Wissen und Können bei der Aneignung, Gestaltung und Bewertung von Medien. Diese Medienkompetenz ist – mit Weinert (2001) gesprochen – ein Ensemble an Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die auch keinen festen „Bestand“ definieren, sondern lebenslang modifiziert werden müssen. Das bedeutet für die Erziehend Begleitenden: Auch sie müssen nicht alles schon wissen und können, aber die Bereitschaft besitzen, sich in ihrem Erziehungsverhalten an die Veränderungen der Gesellschaft anzupassen, den Kindern die Offenheit zu vermitteln, dass genau in dieser Anpassungsfähigkeit eine wichtige Basis zur Kompetenzentwicklung liegt. Erziehung also mit mindestens einer „Unbekannten“: Was muss man heute und in Zukunft alles kennen und wissen? Wie verändert sich die mediale Situation in unserer Gesellschaft?

Viele Eltern und Erzieher/-innen, aber auch Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen in außerschulischen Kontexten sowie Bibliothekarinnen und Bibliothekare, fühlen sich angesichts der Digitalisierung überfordert und auch durch öffentliche Diskurse verunsichert. Wie viel Medien sind überhaupt gut? Sollte man nicht in strikter Reihenfolge von den analogen zu den digitalen Medien hin erziehen? Gibt es ein richtiges Einstiegsalter? Welches Maß gilt für den zeitlichen Umfang? Woran erkenne ich Qualität? Was schadet dem Kind? Und vor allem: Kriege ich das überhaupt mit? Und wie kann ich das alles entscheiden? Wichtig scheint mir zunächst, immer wieder deutlich zu machen, dass zwar die Digitalisierung eine ganz große mediale Schaltstelle in unserer Entwicklung darstellt, die etwa der Erfindung des Buchdrucks vergleichbar ist, aber grundsätzlich haben wir eben beispielsweise mit dem Buchdruck auch schon historisch ein Modell für solche Veränderungsprozesse und den Umgang damit (vgl. Faulstich 2006). Medien gab es in menschlichen Gemeinschaften immer schon. Denn gerade das macht den Menschen aus, darin unterscheidet er sich von allen anderen Lebewesen: durch seine Fähigkeit zur Symbolisierung (vgl. Cassirer 1996). Dies ist uns selbstverständlich im Hinblick auf die Nutzung von Sprache, die ein solches Symbolsystem darstellt. Auch Gemaltes, Geformtes und lautlich Gestaltetes ist medial.

Es ist aber nicht die digitale Materialität allein, die heute verunsichert, sondern die gefühlte Geschwindigkeit der technischen Entwicklung bei gleichzeitiger Auflösung altvertrauter Kommunikationsrichtungen und medialer Grenzen. Aber der Mensch ist grundsätzlich anpassungsfähig

– ein großer Teil seines Gehirns ist flexibel, um eine Anpassung an die jeweiligen Umweltbedingungen zu ermöglichen – und je jünger, desto flexibler. Dazu produziert ein bestimmtes Areal, der Nucleus Basalis, Botenstoffe, die dafür sorgen, dass neu Erworbenes „kleben“ bleibt, wir also lernen können und nicht auf Mutation warten müssen, um uns effektiv und sicher in unserer Umwelt zu bewegen (vgl. Duncker 2011). Es ist also „normal“, dass Kinder auch medial Neues dazu lernen, was ihre Eltern und Großeltern noch nicht konnten oder wussten. Nur weil sich die Älteren überfordert fühlen, werden die Kinder noch nicht digital dement. Ängste vor solchen Generationsveränderungen kennen wir seit der Antike. Der bekannte Philosoph Platon verdammt in seinem Dialog Phaidros das neuartige Medium Schrift, weil es die Möglichkeiten des Vortrags nicht biete. Im 17. Jahrhundert fürchtete man die Verrohung und den Müßiggang der Bevölkerung durch die Ablenkung mit Zeitungslektüre und ihren Themenangeboten. Frauen sollten im 18./19. Jahrhundert nicht zu viel lesen – wegen der Augen und den in den Romanen eröffneten Wunscherfüllungsphantasien. Sie erinnern sich alle noch an das „Verschwinden der Kindheit“ und der Folge „Wir amüsieren uns zu Tode“ (Neil Postman) als Resultat des TV-Konsums. Nun – wir sind immer noch da und dürfen hoffen, auch nicht digital dement zu werden. Medienverdammung sucht sich in der Geschichte neue Auslöser für alte Ängste vor neuen Medien. Natürlich ist immer wichtig, das Maß im Auge zu behalten – aber man kann doch lernen, sich nicht von solchen Ängsten ins Boxhorn jagen zu lassen und sich offensiv den Herausforderungen einer grundsätzlichen und historisch ständigen „Mediatisierung“ (vgl. Krotz 2001; Krotz 2007) unseres Alltags zu stellen. Denn „Mediatisierung“ bedeutet, dass die lebensweltlichen Kulturen (vgl. Hepp 2011), in denen sich das Individuum bewegt – also etwa Familie, Freunde, Bildungsinstitutionen, Interessengruppen wie Fankreise etc. –, durch die jeweiligen Medien ihrer Zeit geprägt werden, formal, inhaltlich und kommunikativ. Das müssen nicht in allen Kulturen die gleichen Medien sein – aber angesichts der verschiedenen und sich im Laufe der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen auch vergrößernden Zahl von Gruppierungen, denen man zugehört und in denen man agiert, ist ein Kontakt mit allen „aktuellen Leitmedien“ nahezu unumgänglich. Die Gesellschaft war also in diesem Sinn immer mediatisiert – und heute ist das Kennzeichen dieser Mediatisierung eben die Digitalität. Diese umgibt das Kind von Anfang an, ähnlich wie der Straßenverkehr – was nicht bedeutet, dass man ein Kind direkt mit dem Porsche auf die Autobahn schickt. Aber es lernt, sein Verhalten unter den Bedingungen dieser Infrastruktur zu entwickeln. Deshalb gehört auch eine Medienerziehung, die die Digitalität berücksichtigt, von Anfang an dazu.

Die Besonderheit der Digitalität ist nun vor allem die Konvergenz (vgl. Jenkins 2006) – viele „alte“ Medien lassen sich digital zusammenbringen auf ein Gerät und ermöglichen damit auch dem Nutzer ein breiteres Handlungsspektrum durch mediale Grenzüberschreitungen: Fotos machen, mit Text versehen und sofort verschicken. Lesen, Schreiben, Sprechen, bildlich bzw. filmisch Dokumentieren funktioniert zeitgleich, weltweit, in alle Richtungen, als Sender und Empfänger (vgl. ebd.), produzierend und rezipierend (vgl. Bruns 2009). Damit ist die alte Trennung nach solchen Medien, die die alltägliche kommunikative Handlungspraxis betreffen, und solchen, die „Kultur“ überliefern und festhalten (vgl. Assmann/Assmann 1994), aufgehoben (vgl. Marci-Boehncke in Druck). Alles kann sowohl jetzt Bedeutung haben als auch gespeichert werden – mit ungewissen Nutzungsoptionen für die Zukunft. Nach der Angst um die Wirkung von Computerspielen ist es momentan eher die Sorge um digitale Spuren, die in der öffentlichen Diskussion nicht nur Eltern und Erzieher/-innen – neben den vermeintlichen „Suchtpotentialen“ – verunsichert.

2 Die Sozialisationsinstanzen und ihre Verantwortung

Egal, wie medienkompetent sich Eltern in Erziehungsfragen selbst einschätzen (vgl. MPFS 2011; Eggert/Schwinge/Wagner 2013; Marci-Boehncke/Rath 2013): Digitale Medien sind heute in allen Familien – unabhängig vom sozialen Milieu – vorhanden (vgl. MPFS 2015; MPFS 2014). Ökonomische Möglichkeiten limitieren in Deutschland nicht die Partizipation (vgl. Statistisches Bundesamt, Wirtschaftsrechnungen: 10–12). 99 Prozent aller Haushalte mit Kind verfügen in Deutschland über Zugang zum Internet. Niemand gibt aus dieser Gruppe an, dass die Zugangskosten zu hoch sind. Das ist eine wichtige und sehr positive Voraussetzung für Medienerziehung – die weltweit nicht überall gegeben ist (vgl. OECD 2014). Allerdings wird Medienerziehung nicht von allen Eltern als Aufgabe für die Frühe Bildung erkannt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013): Gerade bei diesem Thema scheint es sehr unterschiedliche Überzeugungen zu geben, die auch politisch immer wieder genutzt und ausgespielt werden. Und natürlich bedeutet „Zugang“ nicht gleichzeitig kompetente Nutzung. Hier zeigen sich nach wie vor große Unterschiede. Perspektivisch für die Schullaufbahn hat die ICILS 2013 Studie jüngst bestätigt, dass Deutschland wirklich Schlusslicht ist bei der Medienerziehung im Vergleich mit anderen Nationen! In den Vergleichsnationen sind die Kinder deutlich früher und häufiger medial aktiv als in Deutschland (vgl. ICILS 2013: S. 283). Und interessanterweise haben Kinder aus „bildungsstärkeren“ Familien – wenn man denn den Buchbesitz als Indikator dazu versteht – in Deutschland

später Zugang zum Computer als andere. Dies ist im EU-Vergleich ausschließlich in Deutschland so. In anderen Ländern sind die bildungsstärkeren Familien auch bei der Computernutzung vorn. „Wie gut“, werden die Gegner der Medienerziehung zufrieden sagen, „schlecht für den Standort Deutschland“ die deutsche Wirtschaft. Aus pädagogischer Sicht bleibt schlicht zu bedauern, dass bei uns Kinder – egal ob aus bildungsstärkerem oder bildungsschwächerem Umfeld – bei den Anpassungsanstrengungen international benachteiligt sind durch unsere verantwortlichen Sozialisationsinstanzen. Denn die ermöglichen keine vergleichbaren Umgangsbedingungen für digitale Mediennutzung. Die Ausstattung von Schulen hinkt in Deutschland im internationalen Vergleich hinterher (von KITAS redet hier noch gar keiner), weniger Kinder als in anderen EU Ländern haben schon seit der Grundschulzeit Computererfahrung. Die mehrfach beschriebene deutsche „Medienmoralisierung“ (vgl. Kerlen 2005) ist auch immer wieder ein beliebtes Argument gegen weitere Investitionen – ob in Computerinfrastruktur der Einrichtungen oder in Fortbildung und Professionalisierung von pädagogischem Personal. Dazu kommen weitere Anforderungen an die Erzieher/-innen: Sprachdiagnostik und -förderung haben es geschafft, flächendeckend zum Thema in den KITAS zu werden – eine wichtige Rahmenbedingung für gelingende Mediensozialisation. Bei Medienerziehung bleiben viele Rahmenrichtlinien noch eher vage. Es braucht ein klares Verständnis davon, was moderne Medienbildung eigentlich ist und wie einfach sie eigentlich leistbar wäre. Denn es geht nicht darum, „Programmieren als zweite Fremdsprache“ einzuführen, wie man es einigen Politikern als Forderung für die Bildung unterstellt (vgl. Clauß 2014). Und mit populistischen Horrorszenarien wie dem „digitalen Hai-fischbecken“ wird versucht, Eltern, Politik und Pädagogen zu verunsichern. Einem Kind das Schwimmen beizubringen, heißt nicht, es dem weißen Hai schonungslos auszuliefern. Der Umgang mit Metaphern sollte doch mittlerweile etwas kritischer betrachtet werden. Emanzipation und Partizipation sind Menschenrechte jenseits parteipolitischer oder berufsständischer Interessen. Pädagogische Institutionen sind spätestens seit der breiten Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ aufgerufen, sich aktiv mit der Frage einer modernen Medienbildung auseinanderzusetzen, einen klaren eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen auch offensiv zu kommunizieren. Wie immer das Medienprofil einer Kita oder Schule konkret aussieht: Sie sollte eins besitzen! Ist dieser Konsens hergestellt, wird die Konkretion sich im Dialog der Betroffenen angemessen gestalten. Das Problem momentan ist eher die Ausblendung des Themas sowohl in der Auseinandersetzung mit den Trägern und Kommunen als auch innerhalb der Kollegien und in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier bedarf es Entschiedenheit.

Und wie sieht es in den Familien aus? In einem ähnelt sich das Verhalten über alle Milieus hinweg: Kinder finden immer früher Zugang zu den Medien, auch den digitalen – oft sind es die Eltern, meist die Mütter (vgl. MPFS 2013), die solche medialen Kinderwünsche erfüllen. Es bleibt jedoch bei vielen Eltern große Unsicherheit darüber, wie man dann eigentlich gute Medienerziehung leistet. Hier klaffen auch Interessen auseinander: Die Erfüllung der Wünsche von Kindern, „weil die anderen auch dürfen“ oder „weil sie dann beschäftigt sind“, stehen im Gegensatz zu Ängsten vor Unkontrollierbarkeit und Suchtgefahr. Über genau diese gefühlten Dilemmata zu sprechen heißt immer auch, die eigene Souveränität als Erziehende selbst infrage stellen – und wer mag das schon?

In einer eigenen Untersuchung mit über 350 Kita-Kindern in Dortmund konnten wir feststellen, dass Eltern mit Zuwanderungsgeschichte sich aktiver in den Dialog um das eigene Medienerziehungsverhalten begeben haben als Eltern ohne Zuwanderungsgeschichte. Und weiterhin, dass medienerzieherische Projekte in den Kitas, die Elternreflexionen und Informationen einbeziehen, offensichtlich diese Familien erreichen und diese nach eigenen Angaben eigenes Erziehungsverhalten hinterfragen und verändern – und zwar in Richtung auf „ein stärkeres Interesse“ am kindlichen Handeln (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: S. 103–105). Dies sagt noch nichts darüber aus, welche Konsequenzen dieses Interesse nach sich zieht und welchem Erziehungstypus man dann eher zuzurechnen wäre (vgl. Eggert/Schwinge/Wagner 2013) – aber die aktive Auseinandersetzung ist ein wichtiger erster Schritt. Denn allen Eltern kann unterstellt werden, dass sie „das Beste“ für ihr Kind wollen. Solange sie jedoch die Konfrontation mit bestimmten Themen vermeiden, haben sie dazu auch keine Position. Diese Unentschiedenheit ist pädagogisch am schwierigsten, denn Kinder wollen Orientierung. Da aber immer noch Eltern aus bildungsferneren Milieus unsicherer sind im Hinblick auf Medienerziehung (vgl. MPFS 2011), ist es gerade dort besonders wichtig, über öffentliche Bildungseinrichtungen Orientierung zu bieten. Sonst klappt die Bildungsschere in Fragen der Medienerziehung hier schon vor Schulbeginn auseinander. Denn die Nutzungsmöglichkeit von digitalen Geräten steigt auf jeden Fall an und beginnt immer früher – weil eben alle Familien solche Geräte haben. Medienerziehung ist auch nicht erst „am Kind“ wirksam – auch das eigene Vorbild spielt eine wichtige Rolle. Und von zentraler Bedeutung heute ist der Aufbau von Beziehungen und Kommunikation miteinander.

Die Medien selbst drängen immer mehr in die Rolle einer Sozialisationsinstanz neben Schule, Familie und Peers. Ihr Einfluss ist von Anfang an da – das beginnt mit Merchandise-Artikeln fürs Outfit der Kleinen

oder das Kinderzimmer. Kundenbindung, Markenorientierung – Teil der konvergent-digital mediatisierten Welt ist die starke Verbindung zwischen Inhalten/Formaten und Begleitprodukten. Das sind Fakten und sie gehören zu unserer Umwelt und auch schon der von Kindern. Deshalb funktioniert die Idee von einem „medienfreien Schonraum“ nicht und nirgendwo. Es gibt keine kindliche Parallelwelt, in der Kinder allmählich dosierbar zur Kenntnis nehmen, was medial alles da ist. Sie begleiten uns von Anfang an im großen digitalen Supermarkt. Deshalb ist die offensive Zusammenarbeit aller Bildungsverantwortlichen so wichtig, um gemeinsam zum Wohl des Kindes die Aneignungsprozesse zu begleiten. Darauf hat auch die EU High Level Group of Experts on Literacy in ihrem Final Report 2012 hingewiesen, die Medienkompetenz als Grundlage der Lesekompetenz versteht und international aufruft zu gemeinsamer Medienbildung: im Verbund von Kitas, Schule, Bibliotheken und allen, die einen Bildungsauftrag besitzen und wahrnehmen. Die Ergebnisse der ICILS 2013 Studie und viele bildungspolitische Anstrengungen von Medienanstalten, Stiftungen und Verbänden gehen in die gleiche Richtung.

3 In Bildungsnetzwerken agieren

Die Theorie hört sich leicht an – die Praxis ist schwer. Und am schwierigsten ist die gemeinsame Kommunikation und Steuerung. Leuchtturmprojekte einzelner Einrichtungen sind sicher ein wichtiger Anfang – strukturell helfen sie nur wenig. Um Bildungslandschaft nachhaltig zu verändern, braucht es einen Initiator mit Einfluss. Es ist also prominente Aufgabe der Kommunen, hier eine Steuerung zu übernehmen. Denn vor allem lokal gelingt es, die Institutionen entlang der Bildungskette von Kindern miteinander zu verbinden. Dabei kann man sicher aufbauen auf bestehenden Kooperationen und es ist günstig, solche zu suchen und initial zu nutzen. Aber das genügt nicht. Aus inzwischen langjähriger kommunaler Erfahrung sind folgende Institutionen wichtige Partner, die von Anfang an mit im Boot sein sollten:

- Der (Ober-)Bürgermeister, v. a. der Vertretende im Bereich Bildung.
- Das lokale Medienzentrum oder die Einrichtung, die verantwortlich ist für die Organisation, Finanzierung und Planung medialer Infrastrukturen, ggf. mit Beratung durch außerschulische medienpädagogische Einrichtungen wie GMK, JFF, JFC, etc., v. a. wenn sie „vor Ort“ sind.
- Das lokale Systemhaus oder die Einrichtung, die die Internetstruktur der Kommune technisch leitet und einrichtet.
- Die Kita-Träger,

- die Träger der Offen Ganztagschule OGS und der Jugendhilfe,
- Schulleitungen/Schulträger,
- ggf. Polizei und Gesundheitsbehörden.
- Lokale Hochschulen, die in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Lehrkräften aktiv sind.

Das ist die Makro-Ebene. Um diese Aktanten miteinander inhaltlich zu organisieren, bedarf es einer moderierenden Instanz, die inhaltlich das Ziel der Vernetzung nicht aus den Augen verliert und sich in Fragen der Medienbildung auskennt. Das können Medienpädagogen sein, auch Lehrkräfte, Kita-Leitungen, externe Koordinatorinnen und Koordinatoren aus der Wirtschaft oder den Hochschulen. Sie sollten den gemeinsamen Think Tank anschieben und die Persönlichkeit haben, sich durchzusetzen, Ideen zu entwickeln, die strukturellen Bedingungen und Partner zu kennen, moderieren zu können und als Initiator/-in gehört zu werden. Aufgabe der einzelnen Vertreter/-innen wird es dann sein, die Kommunikation in die jeweilige Einrichtung hinein zu leisten und zu eruieren, welche Kitas, Schulen, OGS mitmachen können und wollen und welche Rahmenbedingungen dazu nötig sind. Das ist dann die Meso-Ebene.

Auf der Mikro-Ebene ist man dann dabei, Kita XY mit einer Grundschule im Quartier, der dazu gehörenden OGS und der lokalen Zweigstelle der Bibliothek zu vernetzen, weitergeführt in eine Sek-I/II-Schule. Anschließen kann man auch die Beruflichen Schulen. Natürlich gehören alle noch bestehenden Förderschulen ebenfalls dazu. Vielfach wird heute bereits Inklusion realisiert, so dass separate Schulen für Schüler/-innen mit verschiedenen Förderbedarfen weniger werden. Polizei, Gesundheitsamt, weitere Kulturträger sind eingebundene, aber u. U. keine kontinuierlichen Partner. Die Hauptorganisation liegt in den Bildungsketten selbst, von denen es in einer Kommune mehrere geben kann, die auf der Makro-Ebene zusammengeführt werden. Hier werden auch Wettbewerbe ausfindig gemacht (etwa aktuell „Lesen macht stark“), wo sich diese Bildungsk Kooperationen gemeinsam um weitere Mittel bewerben können. Oder die Kommune lobt selbst – auch in Kooperation mit Wirtschaftspartnern – Wettbewerbe aus für mediales gemeinsames Handeln. Gerade Bibliotheken können hier viel Koordination leisten, Räume, Material und auch Medien stellen.

Zwei Argumente verhindern solche Kooperationen jedoch häufig:

1. keine Ressourcen
2. keine Zeit

Diese Argumente sind berechtigt – aber andererseits auch auszuhebeln:

1. Vieles geht heute auf der Basis von BYOD (Bring Your Own Device) – zumindest am Anfang, um erst einmal zu demonstrieren, dass es funktioniert. Ein Smartphone ist ein Alleskönner und außerdem kann man sogar medienkonvergente Erziehung machen ohne Computer (vgl. Clinton/Jenkins/McWilliams 2013) – denn es ist in erster Linie das Konzept, was stimmen muss und aktuell die digitale Welt mitdenkt.
2. Natürlich bedarf alles Neue am Anfang Zeit zur Implementierung. Aber die Zeit ist sinnvoll investiert – weil vernetzte Arbeit Kraft, Zeit und Ressourcen sparen bzw. die Effizienz erhöhen kann. Man arbeitet „mit vereinten Kräften“ und wird dadurch auch kommunal stärker.

Aber man darf sich andererseits auch nichts vormachen: Solch eine Netzwerkbildung kostet Energie. Das entscheidende Kriterium dazu ist ein gemeinsamer Wille – die „Haltung“, die auch für die Ausbildung von Kompetenz generell (vgl. Weinert 2001) so wichtig ist. Dazu muss kommunal erkannt werden, dass Institutionen etwas leisten, was nicht mit Geld zu bezahlen ist: Public Value (Mark H. Moore), Öffentliches Gut. Damit hier Gremien bei Laune bleiben, sich für die vielen Akteure das Engagement lohnt, sollten Gemeinden dafür eine wichtige Gratifikation bereit halten: öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung – nicht nur für den Bürgermeister, sondern die Mitarbeiter/innen in der Verwaltung, den Kitas, Schulen usw., die Verantwortung übernehmen und mitarbeiten oft auch jenseits der Regelarbeitszeit. Und dazu ist es wichtig, auch die Personalräte zu überzeugen, und die Datenschutzbeauftragten. Hürden von Anfang an niedrig halten, indem ein Konsens am Anfang steht: der Wille zur Zusammenarbeit – so vernetzt wie die Medien selbst!

Literatur

Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1994): Das Gestern und Heute – Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien – Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft Opladen: Westdeutscher Verlag, 116–140.

Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia et al. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.

Bruns, Axel (2009): Vom Prosumenten zum Produzter. In: Blättel-Mink, Birgit/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–205.

Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner (Erstauflage 1944).

Clauß, Ulrich (2014): Gelingt die digitale Revolution im Kindergarten? In: Die Welt, 30.9.2014. Abrufbar unter: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article132793023/Gelingt-die-digitale-Revolution-im-Kindergarten.html> [Stand: 14.04.2015].

Clinton, Katie/Jenkins, Henry/McWilliam, Jenna (2013): New Literacies in an Age of Participatory Culture. In: Jenkins, Henry/Kelly, Wyn et al. (Hrsg.): Reading in a Participatory Culture. New York/London: Teachers College Press, 3–23.

Duncker, Hans-Rainer (2011): Die Entwicklung der Menschen zu Sprach- und Kulturwesen. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Quasthoff, Uta (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin/Boston: DeGruyter, 15–58.

Eggert, Susanne/Schwinge, Christiane/Wagner, Ulrike (2013): Muster medienerzieherischen Handelns. In: Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt für Medien NRW. Band 72. Berlin: Vistas, 141–220.

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf [Stand: 14.04.2015].

Faulstich, Werner (2006): Mediengeschichte von den Anfängen bis 1700. Stuttgart: UTB/Vandenhoeck & Ruprecht.

Hepp, Andreas (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jenkins, Henry (2006): Convergence culture: Where old and new media collide. New York/London: New York University Press.

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

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marci-Boehncke, Gudrun (in Druck): Kinder- und Jugendliteratur in der digitalen Welt: Kulturelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen für literarische Bildung. Erscheint in: Dolle-Weinkauff, Bernd/Ewers, Hans-Heino/Pohlmann, Carola (Hrsg.): Jahrbuch für Kinder- und Jugendliteraturforschung 2015/2016. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: kopaed.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): Kim-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): Kim-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart.

OECD (2014): Education at a Glance 2014: Highlights. OECD Publishing. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2014-en. [Stand: 14.04.2015].

Statistisches Bundesamt: Wirtschaftsrechnungen. Fachserie 15, Reihe 4. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/PrivateHaushalte/PrivateHaushalteIKT2150400147004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 26.05.2015]

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17–31.

Wurzbacher, Gerhard (1968): Sozialisierung, Enkulturation, Personalisation. In: Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.): Sozialisierung und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisierung. 3. erweiterte Auflage. Stuttgart: Enke, 1–36.

Der vorurteilsbewusste Ansatz in der medienpädagogischen Elternarbeit

Mona Kheir El Din

1 Der faire Umgang mit Vielfalt

In Deutschland spielt die Herkunftsfamilie für den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Eine vertrauensvolle und kompetente Erziehungszusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen ist daher besonders bedeutsam für Familien, die die herkömmliche Angebotsstruktur oft nicht nutzen (können). Obwohl sich Pädagoginnen und Pädagogen in vielen Bereichen fortbilden und die interkulturelle Öffnung angesichts der vielfältigen Zusammensetzung von Kinder- und Jugendgruppen voranschreitet, werden immer wieder bestimmte „Problemgruppen“ identifiziert: Neben verschiedenen Gruppen von Familien mit Migrationshintergrund geht es z. B. um arme Familien, von Arbeitslosigkeit betroffene Familien, Familien von Alleinerziehenden, Familien nicht-christlicher Religionszugehörigkeit, Familien mit behinderten Angehörigen und so weiter. Im pädagogischen Alltag stellt sich dann die Frage, wie die Zusammenarbeit und Einbeziehung der als „problematisch“ erlebten Kinder und ihrer Familien gelingen kann.

Häufig wird die Verantwortung für mangelnde Integration und Partizipation den Betroffenen selbst zugeschoben. Es wird beispielsweise unterstellt, sie nähmen die bestehenden Angebote nicht wahr, sie kümmern sich nicht ausreichend um ihre Kinder, sie öffneten sich nicht genügend für die Mehrheitskultur, sie seien nicht bereit, Deutsch zu lernen, an in Deutschland üblichen kulturellen Aktivitäten teilzunehmen etc. Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft geht es jedoch nicht darum, bisher am Rand stehenden gesellschaftlichen Gruppen einseitig die Aufgabe zu stellen, sich anzupassen, während die strukturellen Voraussetzungen, die Spielregeln und die Gestaltung des Zusammenlebens unhinterfragt fortgesetzt werden unter Berufung auf Traditionen und Verfahren, die der Realität einer vielfältigen Gesellschaft nicht mehr automatisch entsprechen.



Abb. 1: Buch von Halima-Projekt *Meine Religion in Text, Bild und Ton* (© Fachstelle für interkulturelle Bildung & Beratung – FiBB e. V.)

1.1 Der Anti-Bias-Ansatz als Methode

Für die Arbeit mit den vielfältigen Zielgruppen nutzt die Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e. V. den pädagogischen Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung auf der Basis der Anti-Bias-Methode. Diese Methode ist für die Bildungsarbeit, Kommunikation und Kooperation unter Menschen sehr gut nutzbar. Ursprünglich in den USA entwickelt von Louise Derman-Sparks (vgl. Derman-Sparks et al. 1993), wurde der Anti-Bias-Ansatz unter anderem in Südafrika und dann auch in Deutschland weiterentwickelt (vgl. Kasiske et al. 2002; Koopman 1997). Der Ansatz wird inzwischen von unterschiedlichen Trägern in der Elementarpädagogik, in Schulen und in der Sozialarbeit umgesetzt. Da der Anti-Bias-Ansatz kein theoretisch-abstrakter Fortbildungsansatz ist, sondern erfahrungsorientiert und inklusiv arbeitet, stößt er mittels Reflexion der eigenen Position und Handlungsmöglichkeiten einen dauerhaften Ver-Lern-Prozess an und fordert zum Handeln auf.

Bildungsarbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz, den man auf Deutsch als „Anti-Voreingenommenheits-Ansatz“ bezeichnen kann, geht davon aus, dass wir unsere voreingenommene und diskriminierende Haltung anderen gegenüber erkennen und alternative, vorurteilsbewusste Handlungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln können. Dabei beziehen sich die Voreingenommenheiten auf die verschiedenen gesellschaftlich wirkenden Hierarchien, die ein System der Einbindung und Ausgrenzung begründen:

- Hautfarbe: „schwarz“, „weiß“, „gelb“, „rot“
- sozioökonomische Möglichkeiten oder Ausstattung: arm – reich
- gesundheitlicher Zustand: gesund – behindert/krank
- Aussehen: der Schönheitsnorm entsprechend – besondere Merkmale (Haare, Ohren, Zähne, Gewicht, Brille etc.)
- Geschlecht: weiblich – männlich

- sexuelle Orientierung: heterosexuell – homosexuell – transsexuell – bisexuell
- Alter: zu jung – zu alt
- Sprache: deutsch – andere Familiensprache/Weltsprache – „unwichtige“ Sprache
- Religion: christlich – nicht-christlich/christlich – muslimisch – jüdisch/Staatskirche – Sekte/monotheistisch – polytheistisch – atheistisch
- Herkunft: gebildete Familie – „bildungsferne“ Familie/Industriena-tion – sog. Entwicklungsland/Norden – Süden
- Wohnort: im angesehenen Wohnviertel – im sog. Brennpunkt/Ghetto
- Lebensform: klassische Kleinfamilie – Großfamilie/Kleinfamilie – andere Familienform (Patchwork, mehrere Generationen, homo-sexuelles Elternpaar, Alleinerziehende etc.)

Wer anhand dieser Liste für sich selbst eine gesellschaftliche Positionierung vornimmt, kann schnell feststellen, wie viele Voreingenommenheiten und Vorurteile ständig präsent sind, auch auf uns wirken und dadurch – individuelle – Chancen ermöglichen bzw. erschweren. Zugleich widersprechen diese gesellschaftlichen Schieflagen unserem demokratischen Anspruch auf Chancengerechtigkeit und Fairness. Auf Vorurteilen basierende Haltungen dürfen folglich nicht Herr über unser Denken und Handeln werden, da sie ungerecht, ungerechtfertigt und falsch, einseitig, verletzend und diskriminierend sein können. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Anti-Bias-Ansatz werden wir uns unserer Voreingenommenheiten bewusst, begreifen ihren Entstehungsprozess, um den Umgang mit Menschen aktiv, positiv und vorurteilsbewusst zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Position – zum Beispiel als Medienpädagogin/Medienpädagoge – und der dahinter verborgenen Geschichte ist ein zentraler Bestandteil von Anti-Bias-Arbeit. Sie macht deutlich und persönlich erfahrbar, wie jede/-r Einzelne in das gesellschaftliche System von Diskriminierung und Privilegierung eingebunden ist.

1.2 Wesentliche Kennzeichen der vorurteilsbewussten medienpädagogischen Elternarbeit

In der vorurteilsbewussten medienpädagogischen Elternarbeit müssen wir uns daher immer mit der eigenen Position und der Position der Eltern in der Gesellschaft befassen. Diese Verortungen in der gesellschaftlichen Hierarchie haben Einfluss auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernern. Sind wir uns als Lehrende dessen bewusst, so können wir eine offene und partnerschaftliche Haltung einnehmen, die es den Lernern, d. h. in diesem Fall den Eltern, einfacher macht, sich zu öffnen und selbstbestimmt zu lernen.

Zu den Kennzeichen vorurteilsbewusster medienpädagogischer Elternarbeit gehören erstens strukturelle Elemente. Diese können Hürden minimieren, die die üblichen und von der Mehrheitsgesellschaft als „normal“ geltenden Elternangebote beinhalten. So wird es überhaupt erst möglich, dass Eltern die Bildungsangebote nutzen. Die strukturellen Elemente betreffen:

- die Auswahl der Form der Elternarbeit: Längerfristige Formen von Elternarbeit wie Elterncafé oder Elternprogramme, die auf Gruppentreffen basieren, sind persönlicher und nachhaltiger als hochschwellige Elternabende;
- die Auswahl von Zeit und Ort: Termine und Treffpunkte müssen an die Eltern und deren Lebenswirklichkeit angepasst sein, so dass es Eltern leicht gemacht wird, teilzunehmen;
- die ebenbürtige Zusammenarbeit mit Organisationen, die den Eltern vertraut sind: Bei Migrant*innenorganisationen, Moscheen und anderen Sozialräumen in Quartieren können Räumlichkeiten genutzt werden, die die Eltern kennen, in denen sie sich ohnehin aufhalten und vor denen sie keine Scheu haben;
- das Angebot einer Kinderbetreuung parallel zu den Elternangeboten: Dies ist häufig ausschlaggebend für die Teilnahme von Eltern. Hier kann man besonders Mütter unterstützen, die in ihrer Familie allein verantwortlich für die Kindererziehung sind.



Abb. 2: MedienFit-SprachFit –
Gruppe Familienzentrum Lummerland, Bonn (© FIBB e. V.)

Weiterhin gehört zu den Kennzeichen vorurteilsbewusster medienpädagogischer Elternarbeit die Anerkennung und Wertschätzung der teilnehmenden Eltern. Damit können Medienpädagogen dafür Sorge tragen, dass Eltern sich angenommen fühlen und regelmäßig an Elternangeboten teilnehmen. Diese anerkennende Haltung wird deutlich durch:

- die Schaffung eines Klimas von Anerkennung und Respekt im Kontakt mit Eltern, um auch schwierige Themen besser bearbeiten zu können. Mögliche Differenzen und unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf Werte, Lebensgestaltungen, Familienleben lassen

sich konstruktiver und friedlicher besprechen, wenn Eltern erfahren, dass sie mit ihrer Familienkultur anerkannt werden und auch in Konfliktsituationen die vorhandenen Unterschiede respektvoll, im Interesse der Kinder und Jugendlichen sowie lösungsorientiert berücksichtigt werden;

- Einbeziehung von mehrsprachigen Materialien bzw. mehrsprachigen Referentinnen und Referenten, die Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen in Deutschland vertretenen Familiensprachen signalisieren;
- die Auswahl passender Methoden, die mehrere Sinneskanäle ansprechen, so dass jede/r die Möglichkeit hat, so zu lernen, wie sie/er es am besten kann;
- die Nutzung „Leichter Sprache“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014), die es den meisten ermöglicht, unabhängig von Sprachkenntnissen oder Lern- oder Leseschwierigkeiten die angebotenen Inhalte zu verstehen;
- die gezielte ressourcenorientierte Stärkung aller Eltern, unabhängig von Herkunft, Aussehen oder Deutschkenntnissen, um die Zusammenarbeit in Augenhöhe glaubwürdig zu vermitteln.

Schließlich zählen zu den Kennzeichen vorurteilsbewusster medienpädagogischer Elternarbeit inhaltliche Elemente, welche die Lebensrealität und die Sorgen der Eltern in ihrer Vielfalt ernst nehmen. Dazu gehören:

- aktuelle Informationen über den Stand der Mehrsprachigkeitsforschung, um Eltern kompetent beraten und in ihrer Erziehung zur Mehrsprachigkeit unterstützen zu können;
- umfassende Kenntnisse über den Einfluss unterschiedlicher Medien auf die (sprachliche) Entwicklung von Kindern;
- die Berücksichtigung unterschiedlicher Medienerfahrungen von Eltern unterschiedlicher Herkunft. Nicht jeder kennt die gleichen „Medienhelden“ aus der Kindheit, nicht jeder kennt Pippi Langstrumpf und nicht jeder kann das Intro von Heidi mitsingen.

2 Mehrsprachigkeit in der medienpädagogischen Arbeit

Die Ansprache der Eltern sollte, wenn möglich, in verschiedenen Familiensprachen, die im Stadtteil/in der Einrichtung vertreten sind, sowie in Leichter Sprache erfolgen. Damit erleichtert man den Zugang der Eltern zu den für sie wichtigen und interessanten Informationen grundsätzlich. Auch den Eltern, die gut Deutsch verstehen, zeigt man mit einer mehrsprachigen Einladung, dass man einen wichtigen Teil ihrer Identität wertschätzt. Dies kann ein Motivationsschub für Eltern

sein, die Veranstaltung zu besuchen. Es gilt jedoch, einige (sprachliche) Fettnäpfchen zu vermeiden, denn ein Rückschluss vom Herkunftsland auf die Sprache kann tückisch sein und Eltern in ihrer Identität verletzen.

Grundsätzlich helfen offene, nicht wertende Fragen/Feststellungen, wie z. B.:

- In welcher Sprache möchten Sie angesprochen werden?
- Schreiben/Fragen Sie in der Sprache, die Ihnen am einfachsten fällt. Vielleicht haben wir hier Eltern, die übersetzen können, damit alle verstehen können.
- Ich habe hier Flyer in verschiedenen Sprachen, wählen Sie sich Ihre Sprachen aus.

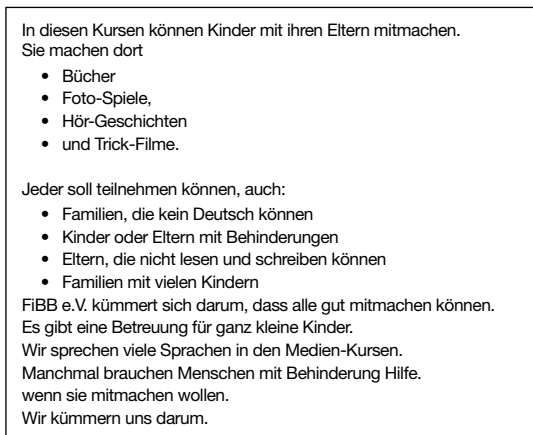


Abb. 3: Auszug aus dem BuBiTo-Flyer in Leichter Sprache

2.1 Sprachhomogene versus sprachheterogene Angebote

Sprachhomogene Elternarbeit (sowohl deutschsprachige Elternarbeit als auch Elternarbeit in einer Herkunftssprache) ist häufig ausgrenzend. Sie kann als ergänzendes Angebot nützlich und manchmal auch notwendig sein, um bestimmte Elterngruppen zu stärken. Was diesen Gruppen fehlt, ist die interkulturelle Auseinandersetzung mit anderen Sprachgruppen bzw. der Mehrheitsgesellschaft. In sprachheterogenen Gruppen wiederum kann ein vertrauensvoller Raum für Diskussionen über unterschiedliche Erziehungsstile entstehen und eine Annäherung von Sprachgruppen, die sich im Alltag nicht begegnen, wird möglich. Wichtig ist jedoch, dass in sprachheterogenen Gruppen der Elternarbeit alle Sprachen erlaubt sind und wertgeschätzt werden.

2.2 Mehrsprachige Informationsmaterialien

Als Expertinnen und Experten wählen wir in der Regel unsere Materialien so aus, dass deren Inhalte auf Annahmen basieren, die wir als „normal“ kennengelernt haben. Diese Annahmen sind im Verlauf der eigenen Sozialisation aufgebaut und entwickelt worden. Auf einer Elternveranstaltung, die von Eltern besucht wird, die alle eine ähnliche Sozialisation aufweisen wie wir, mögen diese Materialien auch angemessen sein. Sobald Eltern teilnehmen, die eine andere sozio-ökonomische, eine andere kulturelle oder religiöse Herkunft haben als wir, werden die von uns nach unseren Annahmen gewählten Materialien eventuell nicht mehr passend oder ansprechend sein für Eltern mit einer anderen Vorstellung von „Normalität“.

Eltern möchten gerne Materialien nutzen, in denen sie sich repräsentiert finden. Sie brauchen daher Material,

- das die Vielfalt unserer Lebensweisen (Aussehen, Familienkulturen, Sprachen, Religionen, Alter, Geschlecht, körperliche und geistige Verfassung etc.) zeigt;
- das zeigt, dass diese Vielfalt alltäglich und normal ist und dass Menschen in ihrer Verschiedenheit gleichwertig sind und jede/r selbstverständlich Respekt erfahren, sich dazugehörig fühlen und in Würde leben kann.

Sprachauswahl, Sprachform und Bilder haben einen großen Einfluss auf die Akzeptanz der Materialien durch die Eltern. Die Nutzung vorurteilsbewusster Materialien in der Elternarbeit ist daher Bedingung für eine gelingende Elternarbeit, die alle Eltern anspricht.

3 Die medienpädagogische Arbeit der FiBB e. V.

Die Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e. V. ist ein Zusammenschluss von Fachkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die auf der Grundlage unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachrichtungen über langjährige Erfahrung in der interkulturellen Bildungs- und Beratungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verfügen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht der Ansatz vorurteilsbewusster Bildungsarbeit mit dem Ziel gesellschaftlicher Inklusion. Zu den Schwerpunkten der Vereinsarbeit gehört die Förderung von Mehrsprachigkeit, Familienbildung und Erziehungszusammenarbeit, die Anregung alternativer fairer und solidarischer Umgangsformen im Umgang mit Vielfalt und die Umsetzung von Bildungsangeboten, die zur demokratischen Partizipation und zum Empowerment der

Beteiligten beitragen. Umgesetzt wird dies u. a. in den Programmen „Griffbereit“ und Rucksack der ehemaligen RAA, den selbst konzipierten Programmen „Eltern-Kind-Programm“, „MedienFit“, „In unseren Sprachen lesen“ und „Bilderbuchkino“ in unseren Sprachen, der vorurteilsbewussten „Kinderbibliothek der Vielfalt FiBBliothek“ mit Büchern in 46 Sprachen und anderen Angeboten.

Die Programme MedienFit-SprachFit (siehe Artikel Seite 92) und MedienFit-InternetFit der Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung (FiBB e.V.) sind zwei vorurteilsbewusste medienpädagogische Programme zur Elternbildung, Sprachenförderung und Medienbildung von Kindern bis zur 6. Klasse. Sie begleiten Familien über mehrere Wochen, um zunächst Verständnis und schließlich Veränderungen in den Familien in Bezug auf die Mediennutzung zu bewirken. Die Eltern besuchen „ihre“ Gruppe sehr gerne, da sie auf eine mehrsprachige und vertrauensvolle Atmosphäre stoßen, in der sie über ihren Medienalltag offen sprechen können, so dass die Bereitschaft wächst, notwendige Veränderungen umzusetzen. Im Rahmen dieser Elternangebote stellte sich heraus, dass Eltern noch mehr praktische Anregungen für den entwicklungsfördernden Umgang mit Medien in der Familie brauchen. Seit April 2014 wird daher ein neues vorurteilsbewusstes medienpädagogisches Projekt durch FiBB e. V. für Familien angeboten. Das Projekt BuBiTo – Buchstabe, Bild und Ton – ist ein Programm für Eltern mit ihren Kindern und fördert in Form von Workshops die sinnvolle Beschäftigung mit Medien. Eltern und Kinder können gemeinsam unter Anleitung mehrsprachiger, von FiBB e. V. zu „Medienexpertinnen“ und „Medienexperten“ qualifizierter Elternbegleiter/-innen Bücher basteln, digitalisieren und vertonen, Fotospiele basteln, Hörbücher und Trickfilme produzieren. Dabei spielt die Vielfalt der Teilnehmenden immer auch eine inhaltliche Rolle.



Abb. 4: Fortbildung der Elternbegleiter/-innen zu Medienexpertinnen und -experten – Projekt BuBiTo (© FiBB e. V.)

Ein weiteres medienpädagogisches Projekt, welches auf BuBiTo basiert, heißt „Meine Religion in Text, Bild und Ton“ und wird von FiBB e. V. in einer großen Bonner Moschee in Kooperation mit der Al-Muha-

jirin-Moschee e.V. durchgeführt. Hier geht es um religionspädagogische Inhalte, die von den Kindern mit Medien dokumentiert werden. Das Projekt dient dem Empowerment von muslimischen Kindern und deren Eltern, trägt aber auch zur interreligiösen Verständigung bei, da im Rahmen des Projektes sowohl die Kirchen im Stadtteil als auch die Bonner Synagoge involviert sind. Anhand dieses Projektes kann man gut beobachten, wie muslimische Eltern in der vertrauten Umgebung der Moschee und mit Medienpädagoginnen, die sie und ihren Glauben wertschätzen, bereit sind, sich anderen Religionen gegenüber zu öffnen. Für alle teilnehmenden Eltern war es z. B. der erste Besuch in einer Synagoge. Sie alle haben sich und ihre Kinder im Folgejahr wieder für die Teilnahme an diesem Projekt angemeldet.

Literaturverzeichnis

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1993): Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. 7. Aufl. Washington D.C.: National association for the Education of Young Children.

Kasiske, Jens et al. (Hrsg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, = INKOTA texte 1, Berlin, www.inkota.de.

Koopman, Arabella (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne/Südafrika: Early Learning Resource Unit.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Abrufbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=165B3FF1A9CE5A6144B67C473BC45E9B?__blob=publicationFile [Stand: 07.06.2015].

Medien in der frühen Kindheit – Medienerziehung immer und überall

Sandra Fleischer/Peter Kroker

Wann muss Medienerziehung beginnen? Medienerziehung, so raten Medienpädagoginnen und -pädagogen, sollte einsetzen, wenn sich Kinder aus eigenem Interesse Medien zuwenden. Medienerziehung in diesem engen Sinn als bewusstes, zielorientiertes Handeln (vgl. Tulodziecki 1995) gegenüber Kindern findet nicht in jeder Familie statt. Wird Medienerziehung aber auch in einem weiteren Sinne verstanden, im Sinne, dass Eltern eine Vorbildwirkung im Umgang mit Medien für Kinder haben und die Familie durch ihre Medienausstattung Einfluss auf das Medienhandeln von Kindern hat, dann findet Medienerziehung in jeder Familie statt. Denn Medienbildung erfahren Kinder heute beiläufig (vgl. Neuß 2013). Diesem Gedanken soll hier zunächst gefolgt werden, denn häufig bezieht sich eine Besprechung zum Thema Medienerziehung nur auf Medienerziehungsstile, die die Forschung zu *parental mediation* identifiziert hat¹, woraufhin entsprechende Klassifikationen erfolgen.

Eltern sind mehr als Begleiter. Sie führen in die Medienwelt ein, die ihren subjektiven Medientheorien² entspricht. Bereits vor der Geburt ihrer Kinder kreieren viele Eltern eine Medien(um)welt für sie. Dies geschieht durch die Auswahl von Bildern für die Wände, von Tapetenmustern, Motiven auf Gardinen und Bettwäsche sowie auf Spielzeuge, die häufig Bezug zu etablierten Medienfiguren haben. Eltern wählen meist auch die ersten Bilderbücher, die Gute-Nacht-Musik, die Mediengeräte für das Zimmer aus. Einige Eltern klagen mitunter, dass sie kaum noch eine Kinderzimmerausstattung ohne Medienbezüge (und damit Merchandising) finden können. Andere greifen gern auf Angebote zurück, die Bezug zu von ihnen vormals geliebten und jetzt geschätzten Medienfiguren haben (z. B. *Der kleine Maulwurf* und *Die Maus*). Denn Eltern versuchen Medienerfahrungen weiterzugeben,

1 Dieser Beitrag greift auf den grundlegenden Beitrag von Fleischer 2014 zu.

2 Subjektive Medientheorien bestehen aus medienbezogenen Vorstellungen und Wissensbeständen und entwickeln sich mit dem eigenen Medienhandeln und dem Nachdenken darüber. Mit ihrer Hilfe können Menschen Ereignisse einordnen und erklären, was sie bei der Bewältigung des Alltags unterstützt. Subjektive Medientheorien stellen Zusammenhänge zwischen einzelnen Auffassungen her, die nach einer inneren, subjektiven Logik verknüpft werden (vgl. Stiehler 1999).

d. h. ihre Kindermedienwelt zu „vererben“ (vgl. Fleischer/Haas 2007b). Das Ausstatten des zukünftigen Kinderzimmers kann bereits als Teil von Medienerziehung betrachtet werden. Eltern präsentieren eine bestimmte Ästhetik, schlagen bestimmte Narrationen und Figuren sowie Tätigkeiten vor. Nach der Geburt des Kindes drehen sich Aufmerksamkeit und Erziehungshandeln zuerst einmal nicht vorrangig um Medien. Die Bedürfnisse des Kindes, die veränderte Alltagsstrukturierung und die neuen Aufgaben für die Partnerschaft legen den Fokus nicht auf medienerzieherische Aspekte. Dennoch gehen die Eltern in dieser Zeit mit Medien um. Sie telefonieren, fotografieren, stillen, während sie fernsehen, arbeiten eventuell im „Homeoffice“, d. h. medial erreichbar zu Hause sind. Sie bilden die Kindheit ihres Kindes selbst medial ab und speichern und distribuieren diese. Nicht immer wird das reflektiert. Der Umgang mit Medien ist eben alltäglich und so ist auch das vorbildhafte Handeln mit Medien von Erwachsenen oder älteren Geschwistern zu Hause alltäglich. Jeden Tag erfolgen dazu Entscheidungen und Bewertungen: zur Auswahl, zu Nutzungszeiten, Inhalten und Adressaten.

1 Alltagsbewältigung mit Medien

Der Umgang mit Medien konstruiert also auch das Familienleben mit, denn Eltern setzen Medien zur Alltagsstrukturierung ein. Das taten sie auch, bevor das Kind im Haushalt war. Allenfalls fragen sich einige Eltern nun bewusster, was sie wann und warum mit Medien tun und ob das so bleiben kann: Was ist mit dem Fernseher im Hintergrund beim ausgiebigen Sonntagsfrühstück? Muss jetzt das Radio laufen? Muss das elterliche Smartphone immer in Reichweite sein?. Eltern befragen sich selbst so auch zu ihren subjektiven Medientheorien und ihrem Habitus.

Die Bedeutung der Medien im Tagesablauf zeigen auch erste Ergebnisse unserer Langzeitstudie.

In unserer Langzeitstudie im Forschungsschwerpunkt *Mediatisierung der frühen Kindheit* begleiten wir Familien mit Kindern im Alter von neun Monaten bis fünf Jahren über einen Zeitraum von zwölf Monaten mit einem flexiblen und offenen methodischen Ansatz. Ein Kernstück sind Medientagebücher und die Teilnehmende Beobachtung. Wir haben bisher vier Familien zwölf Monate begleitet. Mit den ersten beiden Familien haben wir den Pretest unserer Methoden durchgeführt.

Eltern erzählen, wie das Vorlesen dem Abschluss des Tages dient und das Kind im so gewohnten Ablauf auf das Alleinbleiben im Kinderzimmer für die Nacht vorbereitet wird. Eltern berichten auch, dass sie die Mediennutzung ihrer Kinder brauchen, um Freiräume für anderes zu schaffen. Damit ist nicht das stundenlange „Parken“ vor dem Bildschirm gemeint, weil man sich nicht mit dem Kind beschäftigen möchte, sondern das kurzzeitige Mal-die-Hände-frei-haben zum Kochen oder zum Wickeln eines jüngeren Geschwisterkindes. Das folgende Bild zeigt an einem durchschnittlich gedachten Tag, die Medienzeiten eines 20 Monate alten Jungen. Die Mutter ist mit der kürzlich geborenen Schwester in Elternzeit.

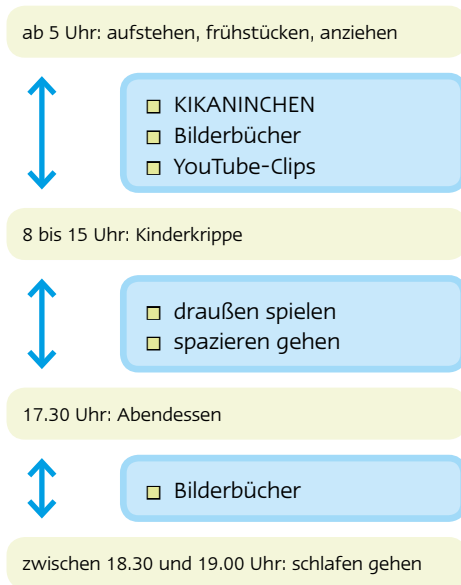


Abb. 1: Beispiel eines durchschnittlichen Tagesablaufes einer unserer Untersuchungsfamilien (Erhebung 2013 und 2014)

Das morgendliche Schauen des KiKA-Vorschulprogramms gibt der Mutter Zeit für den Haushalt und Freiraum, um sich um die jüngere Schwester zu kümmern. Für den Jungen selbst ist das Fernsehangebot Unterhaltung. Zudem sucht er sich in den KIKANINCHEN-Geschichten Themen, die er aus seiner Lebenswelt kennt und die er vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen einordnen kann (z.B. etwas geht kaputt und muss repariert werden). Solche Geschichten interessieren ihn besonders, worauf er seine Mutter mit Zeigegesten und Worten hinweist. Das Fernsehen am Morgen hat zugleich eine strukturierende Funktion und verortet ihn im Tag. KIKANINCHEN gehört zum Tages-

beginn wie das Anschauen von Bilderbüchern mit den Eltern zum Tagesabschluss. Letzteres dient der Mutter dann zur Beruhigung des Jungen und zur Herstellung von körperlicher Nähe, da sich der Junge seit der Geburt der Schwester emotional näher dem Vater zugewandt hat. Dem Jungen hilft die Bilderbuchrezeption insbesondere, um Erlebnisse vor- und nachzubereiten. Neben Bilderbüchern und dem Fernsehen gehören auch YouTube-Clips zum Medienensemble des Jungen. Nach der Vorauswahl und unter der Aufsicht der Eltern darf er sich dort Real-Aufnahmen von Baggern und Tieren ansehen und setzt sich dabei mit zwei Themenbereichen auseinander, die ihn besonders reizen und ihn auch in seiner Umwelt faszinieren. Er hat bezüglich der ihm verfügbaren Medienangebote bereits Vorlieben entwickelt, wählt zwischen diesen aus und fordert diese Auswahl von seinen Eltern ein.

Auch wenn es an dieser Stelle nur angerissen wurde, so kann in der Gesamtschau der Ergebnisse der zwölfmonatigen Begleitung festgehalten werden, dass die Familie dem Medienhandeln vornehmlich positive Funktionen zur Gestaltung von Familie und zur Alltagsbewältigung zuschreibt. Die Eltern erziehen aktiv und reflektiert.

2 Herausforderungen für Eltern

Gleichwohl ergeben sich mit der Digitalisierung und der immer umfassenderen Verfügbarkeit von Medienangeboten neue Herausforderungen in der Medienerziehung. So wachsen Kinder mit einer Medienauswahl auf, die für sie zum überwiegenden Teil zeitunabhängig verfügbar ist: Neben dem klassischen Medium Bilderbuch haben Kinder die Möglichkeit, DVDs, YouTube und andere Onlineangebote potentiell jederzeit und unbegrenzt oft abzurufen. Anders als beim klassischen Fernsehen können sie das Angebot wiederholt anschauen und müssen nicht Sendezeiten abwarten. Umso mehr liegt es bei den Eltern, den Medienumgang ihres Kindes in einer schwer überschaubaren Menge von Angeboten zu leiten und ihm Orientierung zu bieten. Zusätzlich erschweren es Videoportale wie YouTube den Eltern, ihrem Kind nur vorher ausgewählte Angebote zu zeigen. So schlägt z. B. YouTube themenverwandte Videos automatisch vor und verweist auf diese am Rand der Seite mit Bildern. Dies nehmen auch die Kinder wahr und werden dadurch auf neue Clips aufmerksam gemacht. Mitunter gelangen dadurch solche Angebote in den Fokus der Kinder, die nicht den Vorstellungen der Eltern von altersgemäßen Videos entsprechen. Zusätzlich besitzt YouTube inzwischen eine (ausschaltbare) Autoplay-Funktion, bei der das nächste, von YouTube als ähnlich eingestufte Video automatisch nach Ende des ursprünglich ausgewähl-

ten Clips abgespielt wird. Dies macht es für Eltern, die Onlinevideoportale gemeinsam mit ihren Kindern nutzen, zunehmend schwer, die Medienwelt ihrer Kinder zu kontrollieren. Auf der anderen Seite haben solche Funktionen insbesondere für Kinder ihren Reiz. Sie sind neugierige Entdecker und freuen sich über neue, noch unbekannte Figuren und Geschichten. Derweil stellt sie das klassische Fernsehen mit seinen linearen, zeitgebundenen Abläufen und nicht individuell wiederholbaren Sendungen vor Verständnisprobleme und bringt Eltern in Erklärungsnot. Vor allem jüngere Kinder können noch nicht nachvollziehen, wann ein filmisches Angebot zeitsouverän und unendlich oft (Onlineangebote) und wann es zeitabhängig und einmalig genutzt werden kann (klassisches Fernsehen).

Mitunter tendieren Eltern von Klein-, Kindergarten- und Vorschulkindern dazu, solche Medienangebote für ihre Kinder auszuwählen, in denen Handlung, Ästhetik und Figuren eine durch und durch heile, konfliktlose Welt vermitteln. Kinder hingegen entwachsen solchen Medienangeboten schnell, besonders vor dem Hintergrund der vielen anderen reizvollen Geschichten, auf die sie z. B. auf Onlinevideoportalen, im Fernsehen oder von anderen Kindern aufmerksam gemacht werden. Sie wünschen sich dann spannendere Inhalte, in denen Ängste und Probleme, die sie selbst kennen und erleben, aufgegriffen werden und die der Held oder die Heldin stellvertretend für sie durchlebt und bewältigen muss. Figuren dürfen sich streiten, sie dürfen unartig sein und sie dürfen traurig sein. Kinder wachsen an den Figuren und deren Lösungsstrategien, denn sie beobachten genau, wie die Charaktere in Geschichten Probleme bearbeiten. Bedeutsam sind dabei die Eltern, indem sie Zugänge zu Medienangeboten schaffen oder verhindern. Sie kennen ihre Kinder und können am besten einschätzen, welche Inhalte ihren Bedürfnissen nach Spannung und Unterhaltung, aber auch nach verständlichen und zu bewältigenden Geschichten entsprechen. Sie, die Eltern, sind es schließlich, welche die Geschichten gemeinsam mit den Kindern noch einmal besprechen, mit ihnen bewerten und ihren Kindern helfen sie zu verarbeiten. Gemeinsame Medienerlebnisse können wohltuende, anregende, emotionale Nähe erzeugende Erlebnisse sein. Nicht immer fühlen sich Eltern in der Lage, das in der Öffentlichkeit, beispielsweise im Gespräch mit anderen Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen, so zuzugeben. Virulent hält sich das romantische Ideal einer medienfreien Kindheit, welche es in der Realität so nie gegeben hat und die auch in der heutigen Zeit weder ermöglicht werden kann noch aus Sicht der Handlungsorientierten Medienpädagogik erstrebenswert ist. Es ist zudem unnötig, sich auf diese Polarisierung einzulassen. Dass eine Vernachlässigung von Kindern und eine diese emotionale und geistige Leere ausfüllende, übermäßige Medienaneignung durch Kinder problematisch ist und eine vielschichtige Begrün-

dung hat, ist selbstverständlich und muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (siehe auch Fleischer 2014).

3 Entwicklung medienbezogener Fähigkeiten

Kinder registrieren Medien als Quellen von Geräuschen und Licht schon im Säuglingsalter. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, die Inhalte zu verstehen. Eltern berichten zwar häufig erstaunt über das aktive Medienhandeln ihrer Kleinstkinder, doch oftmals sind die Schlussfolgerungen der Eltern nicht richtig. Sie beobachten beispielsweise, dass sich Kinder bereits im vierten Lebensmonat dem Fernseher zuwenden und verwechseln das Hinwenden des Kopfes zu einem Geräusch mit einem inhaltlichen Interesse (vgl. Akiyama/Kodaira 1990). Oder sie verwechseln den Versuch des Pinzettengriffs von Kindern, der als Meilenstein in der Ontogenese des Kindes um den 6. bis 12. Lebensmonat gilt (vgl. Largo 2010), als gelernte Geste des Vergrößerns und Verkleinerns von Bildern auf Touchscreens.

Das Wahrnehmen von Medien über die Sinneskanäle beginnt in jedem Fall früh, da sie zum Lebensraum der Kinder dazugehören. Töne wecken dabei eher das Interesse von Kleinstkindern als Bilder (vgl. Baacke 1999). Die aktive Medienaneignung beginnt bei Kindern als Betasten und buchstäbliches Begreifen von Geräten. Sie ahmen nach, was sie bei den Eltern gesehen haben. Zum Ende des ersten Lebensjahres können Kinder bereits der Blickrichtung der Eltern und Zeigegesten folgen. Auch so können Medien „in ihren Blick geraten“. Erste inhaltliche Zugänge sind häufig durch ein Wiedererkennen von einzelnen Objekten oder Lebewesen gekennzeichnet, die Kinder aus ihrer unmittelbaren Erfahrung bereits kennen. Sie erkennen Autos, Spielgegenstände oder Tiere, zeigen darauf und weisen die Eltern auf ihre Entdeckung hin (vgl. Schorb/Fleischer/Haas 2006). Dieses Wiedererkennen ist für Kinder eine wichtige Leistung. Wie Baacke anschaulich beschreibt, sortieren Kinder somit die sie umgebende Welt. Das Wiedererkennen und Zuordnen von Dingen und Symbolen gibt ihnen ein „Stück Konsistenz und Festigkeit“ (Baacke 1999: S. 351).

Eine weitere inhaltliche Erarbeitung und subjektive Interpretation von Medieninhalten ist dann möglich, wenn Kinder sich die Sprache und die Gesten erschlossen haben (vgl. Charlton 2007). Denn diese Medieninhalte sind Kommunikate von Menschen und können erst durch Kommunikation erschlossen werden – im Dialog mit anderen, im Dialog mit sich selbst (Konzept der Medienkommunikation nach Krotz 2001). Kinder brauchen für diese Auseinandersetzung Unterstützung. Denn

zentral bei der Frage nach der Bedeutsamkeit von Medien für Kinder ist – auch in der frühen Kindheit –, dass Medien für sie nur Bedeutung haben, wenn Kinder gedanklich an ihre Lebenswelt anschließen können. Das heißt, sie müssen etwas entdecken, das sie aus ihrem Alltag bzw. aus ihrer Gefühlswelt wiedererkennen und das für sie individuell „Sinn ergibt“.

Am Beispiel der dialogischen Aneignung von Kinderbüchern lässt sich der kommunikative Prozess und das Anschließen an den Erfahrungen des individuellen Kindes veranschaulichen: Ein Elternteil sitzt mit dem Kleinkind zusammen, sie nehmen sich gegenseitig aufmerksam wahr und richten zusammen ihre Aufmerksamkeit auf das Buch. Die Mutter oder der Vater lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes, erklärt und stellt Bezüge zu Erfahrungen des Kindes her. Das Kind fragt sich unbewusst: „Was will mir der Kommunikationspartner sagen? Kenne ich das, was mir gezeigt wird?“ Das Kind entdeckt Bekanntes und Neues, reagiert darauf emotional und weist den Elternteil darauf hin, kommentiert mit Lauten und Worten. Der Vater oder die Mutter bestätigt oder korrigiert und belohnt mit positiven Gefühlsbezeugungen. So erschließen sich beide gemeinsam das Buch, wobei der Elternteil interpretiert, einordnet und anleitet. Zu Beginn der Medienbiographie individualisieren Eltern so durch ihre Narrationen die massenmedialen Angebote direkt bezogen auf die Lebens- und Erfahrungswelt des eigenen Kindes. Sie erarbeiten auf diese Weise für das eigene Kind Zugänge zu dieser symbolischen Welt der Abbildungen. Damit leisten Eltern einen wichtigen Beitrag, denn das Kind „erlernt“ begleitet einen ersten Zugang zur Welt der Medien. Zugleich, und darauf weist auch Baacke hin (vgl. Baacke 1999), fordern Eltern mit ihren Narrationen die Kinder zum Verstehen der Geschichten und zum Entschlüsseln der Symbole heraus und fördern somit Verstehensleistungen. Dieses dialogische Erarbeiten ist nicht nur mit dem gedruckten Bilderbuch möglich, sondern ebenso mit Angeboten auf Touchscreen-Medien und Laptops. So gehört zu den ersten Medienerlebnissen heute auch das Tippen auf einem Tablet oder Smartphone. Unzählige Apps für Kleinkinder haben einfache Bedienfunktionen. Kinder schaffen es damit, eine Reaktion zu verursachen. Es erscheinen beispielsweise Farben und Formen oder Töne sind zu hören. Das kann bei dem Kind zu positiven Gefühlen führen, weil es sich als selbstwirksam erfährt und zudem Freude an der gebotenen Ästhetik hat. Die Beschäftigung von anderthalb und zweijährigen Kindern mit dieser Art von Angeboten ist zumeist sehr kurz. Es kommt ihrer Auffassungsgabe entgegen, denn noch sind die narrativen Fernsehangebote zu schwierig.

Zunehmend sind Kinder dann in der Lage, sich auch Inhalte selbst zu erschließen. Obwohl Kinder bis etwa zum sechsten Lebensjahr

Mediengeschichten nur szenenhaft, also nur bruchstückhaft, wahrnehmen und sich merken, nutzen sie Medien nicht nur zum Amüsement, sondern als Lernort und als Orientierungsquelle. Zwischen den Zuordnungen unterhaltend, informativ, anregend unterscheiden sie selbst nicht. Insbesondere das Fernsehen ist im Kindergartenalter von großer Relevanz, denn Kinder sehen und erfahren darin etwas über die Welt und das Land, in dem sie leben. Sie sehen beispielsweise Tiere, Geräte und Landschaften, die es nicht in ihrer Umgebung gibt. Zudem beobachten sie Figuren und suchen nach Orientierungen hinsichtlich gesellschaftlich akzeptierten Verhaltens – aus dem Blickwinkel der Kinder suchen sie nach dem „richtigen“ Verhalten.

Ab dem Alter von etwa drei Jahren besteht zum Beispiel in der Erarbeitung der eigenen Geschlechtsidentität eine Entwicklungsaufgabe für Kinder (vgl. Oerter 1998). Sie wissen, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind, und suchen in den Medieninhalten nach Hinweisen, was Mädchensein und Jungesein äußerlich und auch hinsichtlich von Verhalten bedeutet (vgl. Fthenakis et al. 2009). Im Kindergarten- und Vorschulalter suchen Kinder nach Hinweisen zur Gestaltung von Freundschaften und zur Bearbeitung ihrer Position in der Familie sowie in der Gleichaltrigengruppe. Hier wird also deutlich, dass Medieninhalte schon in der frühen Kindheit für Kinder relevant für die Identitätsarbeit sind. Wie die medienpädagogische und entwicklungspsychologische Forschung zudem gezeigt hat, entfalten sich Medienfähigkeiten abhängig von der kognitiven, kommunikativen und sozial-moralischen Entwicklung und im konkreten Handeln mit Medien (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995; Theunert/Demmler 2007; Charlton 2007). Theunert und Demmler formulieren daher drei Stationen, die Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren im Umgang mit Medien durchlaufen: Medien registrieren, Medien entdecken und Medien in den Alltag integrieren (vgl. Theunert/Demmler 2007). Insbesondere auf die Integrationsprozesse wird im Folgenden eingegangen.

4 Medienerziehung als Teil von Bildungsprozessen in der Kita

Die Kindertagesstätte ist als bedeutender Ort für intendierte Medienbildungsprozesse längst erkannt (vgl. Fthenakis 2009; Neuß 2013; Fleischer/Hajok 2014). Unserer Auffassung nach ist Medienbildung „dem grundlegenden Verständnis von Bildung als lebenslanger Prozess (lebenslanges Lernen) verpflichtet und zu verstehen als dauerhafter, gegebenenfalls pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Kinder und Jugendliche sollen hier nicht vor Medien und ihren Inhalten ‚bewahrt‘

werden. Ebenso wenig sollte Medienbildung nur funktional als gesellschaftliche Anforderung formuliert werden, die Kinder und Jugendliche leisten müssen, um der Gesellschaft nützlich zu sein. Als aktive Handlung soll Medienbildung Kindern und Jugendlichen als Akteuren vielmehr einen (Handlungs-)Raum bieten, in dem sie Erfahrungen mit den verschiedenen Medien sammeln und diese auch gegenüber Erwachsenen ausdrücken und mit ihnen besprechen können." (Fleischer/Hajok 2014: S. 1)

In der Kindertagesstätte kann Medienerziehung aktiv geleistet werden. Alle Kinder können angeleitet werden, sich Medienerfahrungen, und der eigenen Bewertungen bewusst zu werden und buchstäblich dafür Worte zu finden. In dem institutionellen Rahmen kann es auch zu Erstkontakten mit bestimmten Medien kommen. Zugleich bringen Kinder Medienerfahrungen mit in die Einrichtungen, die aufgegriffen, reflektiert und eingeordnet werden können. Einige Bildungspläne der Länder haben die Notwendigkeit und das Potential erkannt. Sie begreifen Kita und Schule als Partnerinnen und nehmen Übergänge nicht nur wahr, sondern wollen diese abgestimmt auf gemeinsame Bildungsziele gestalten.

Für den aktuell noch in der Implementierungsphase befindlichen Thüringer Bildungsplans 0–18 Jahre wurden die Ziele der Medienbildung folgendermaßen formuliert und treffen auch auf den Elementarbereich zu:

„(1) Erstens geht es darum, die Erfahrungen und praktischen Kenntnisse im Umgang mit Medien zu erweitern. Dazu gehört, dass Kinder technische Geräte wie Telefon und Digitalkamera in ihrem Alltag entdecken, deren Funktionsweise erforschen und sich die Bedienung und sinnvolle Verwendung der Geräte aneignen.

(2) Zweitens geht es darum, Verständnis und Fähigkeiten dafür zu entwickeln, Medien für eigene Anliegen, Fragen und Bedürfnisse zu nutzen. Dazu gehört, dass Kinder sich die verschiedenen Medieninhalte und technischen Geräte als Informationsquellen, zum Lernen, als Mittel zur Kommunikation mit anderen, als kreatives Ausdrucksmittel und als Angebote zur Unterhaltung und Entspannung sowie zum ästhetischen Erleben aneignen.

(3) Drittens geht es darum, Verständnis und Fähigkeiten dafür zu entwickeln, den eigenen Medienumgang bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Hierzu gehört, dass Kinder lernen, medienbezogene Erfahrungen und Emotionen auszudrücken, zu verarbeiten und auf der Basis einer tiefer gehenden Beschäftigung mit alternativen

Umgangsformen mögliche Handlungsalternativen beim Medieneumgang zukünftig mit zu bedenken.

(4) Viertens sollen Verständnis und Fähigkeiten auch dafür entwickelt werden, das Wesen und die Funktionen von Medien zu durchschauen. Dazu gehört, dass Kinder auf der Grundlage eigener Erfahrungen und erworbenen Wissens die Fähigkeit ausbilden, Medien und ihre Inhalte als vom Menschen gemacht zu erkennen und dahinter stehende Absichten (z.B. Werbung) zu entschlüsseln.“ (Fleischer/Hajok 2014: S. 2).

Förderung und Prävention (vgl. Neuß 2013) sind demnach zwei Seiten der gleichen Medaille. Zu unterstreichen ist, was Neuß Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Familien nennt. „Medienkompetenzförderung ist nur in enger Zusammenarbeit mit den Familien sinnvoll. Daher bieten sich Kindertagesstätten als Institutionen besonders an, für das Thema zu sensibilisieren und es mit niedrigschwelligen Angeboten zu bearbeiten (vgl. Neuß 2012a). Dabei ist zu bedenken, dass Medienbildung im Kindergartenalter auch mit Themen wie Gesundheitsförderung, Konsumerziehung und Bewegungserziehung sowie familiärer Freizeitgestaltung verbunden ist.“ (Neuß 2013: S. 35) Auch der letztgenannte Punkt ist für uns ein zentraler. Medienerziehung ist nicht wichtiger als gesundheitliche, musikalische, sprachliche, naturwissenschaftliche oder anderweitige Bildung, sondern mit diesen Prozessen verwoben.

Längst gehen auch Medienproduzentinnen und -produzenten mit konkreten Angeboten auf den Elementarbereich zu. Es werden Spiele und Apps entwickelt und einige Angebote des Fernsehens wenden sich gezielt auf verschiedenen Wegen an junge Kinder und ihre Eltern. So bietet etwa das KiKA-Vorschulformat ENE MENE BU im Internet Begleitmaterial für Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen an. Während in den dokumentarischen Sendungen kompetente und selbstständige Kinder beim Basteln, Malen und Spielen gezeigt und die jungen Zuschauer/-innen aufgefordert werden, ebenfalls kreativ zu sein, finden Erwachsene im Onlineangebot des Formats Bastel- und Malvorlagen, Spielvorschläge sowie an Erwachsene gerichtete Clips, in denen einige Beiträge der Sendungen von Expertinnen und Experten in kunst- und erlebnispädagogische Zusammenhänge gebracht werden. Zudem werden in verschiedenen Artikeln Hinweise zum frühkindlichen Medieneumgang angeboten. Auf diese Weise spricht ENE MENE BU mit seinen Angeboten zwei Zielgruppen an, gibt dabei Anregungen, selbst aktiv zu werden, und stellt Informationen zur Medienerziehung bereit.

5 Fazit

Kinder werden in eine Medienumwelt geboren, die zunächst vollständig von ihren Eltern gestaltet wird. Von Geburt an setzen sie sich, wenn auch zunächst begrenzt auf auditive und visuelle Reize, mit dieser Umwelt auseinander, lernen Medien als deren integralen Bestandteil kennen und entwickeln Vorlieben hinsichtlich der verschiedenen Medien und darin präsentierten Geschichten. Schnell fordern sie für sich ein, zwischen den verfügbaren Angeboten wählen zu dürfen. Je jünger Kinder sind, umso wichtiger ist die Rolle der Eltern als erklärende und Orientierung gebende Wegbegleiter durch das Ensemble an Bilderbüchern, Musik, Filmen, Fernsehsendungen, Online-Clips und vielem mehr. Eltern treffen im Idealfall eine Vorauswahl und schützen das Kind vor überfordernden Angeboten. Sie übersetzen dem Kind die Geschichten und Handlungen der Figuren. Sie wiederholen (falls möglich), wenn das Kind etwas noch einmal sehen oder hören möchte und sie trösten und ordnen ein, wenn eine Geschichte traurig oder gruselig war. Dabei schaffen Eltern einen abgesicherten Raum von Medienangeboten, in dem sich die Kinder bewegen können. Da inzwischen fast jede Familie über einen Internetanschluss verfügt, sollte neben Reglementierung des Umgangs und Zugangs auch eine altersgerechte Heranführung an ausgewählte Angebote zur Medienerziehung gehören. Kinder beobachten täglich andere beim Umgang mit Onlineangeboten und eifern ihnen nach. So sollte eine Erziehung, die darauf abzielt, Kinder auf das Leben vorzubereiten, Onlineangebote nicht prinzipiell meiden, zumal es bereits für Kleinkinder entwickelte, altersgemäße Angebote gibt (www.kikaninchen.de), innerhalb derer sie sich gemeinsam mit ihren Eltern geschützt bewegen können.

So bedeutsam die Debatten und Sorgen um altersgemäße Angebote, ästhetisch ansprechende und pädagogisch wertvolle Inhalte und geschützte Medienräume auch sind, sie dürfen die Frage nach den Wünschen der eigentlichen Zielgruppe nicht verdrängen. Bei dem Wunsch, Kindern den Zugang zu förderlichen Medienangeboten zu öffnen, darf nicht an der Zielgruppe vorbei agiert werden. Kinder möchten reizvolle Geschichten, die Konfliktsituationen nicht aussparen und die sie herausfordern. Sie lernen nicht nur bei Wissenssendungen, sondern sind in allen Geschichten immer auf der Suche nach Hinweisen, wie sie sich selbst in ihrer Lebenswelt verhalten können. Nicht immer werden die in Geschichten dargestellten Handlungsweisen von Erwachsenen gemocht. Doch gerade dies gibt Anlass dazu, derlei Inhalte gemeinsam mit dem Kind einzuordnen und ihm zu erklären, was es darf und was nicht, welches Verhalten nur in Geschichten in Ordnung ist und welches auf die eigene Lebenssituation übertragen werden kann. Eine Unterstützung des Verständnisses von Medienangeboten sollte sowohl in der Familie als auch in der Kindertagesstätte stattfinden.

Literatur

Akiyama, Takashiro/Kodaira, Sachiko Imaizumi (1990): TV Viewing by Infants in Japan. In: Medienpsychologie, 2. Jg. Heft 3, 191–199.

Baacke, Dieter (1999): Die 0-5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Baacke, Dieter (1991): Medienwelten-Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. Opladen.

Charlton, Michael (2007): Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, 25–40.

Jöckel, Sven/Fleischer, Sandra (2010): Die wachsende Bedeutung der Kinder- und Jugendmedienforschung. In: merz, 54. Jg, Nr. 5, 55–62.

Fleischer, Sandra/Haas, Julia (2007a): Kleinkinder im Visier der Fernsehmacher. In: merz, 51. Jg, Nr. 1., 23–31.

Fleischer, Sandra/Haas, Julia (2007b): „Also ich würde es nicht verbieten.“. In: television, 20/2007 / 1, 37–40.

Fleischer, Sandra (2014): Frühe Medienkindheit. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, 303–311.

Fthenakis, Wassilios et al. (2009): Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Fuhs, Burkhard (2004): Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Kathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 274–280.

Krotz, Friedrich (2001): Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Largo, Remo H. (2010): Baby Jahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München: Piper Taschenbuch.

Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, 34–45. Abrufbar unter: http://medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf [Stand: 02.06.2015].

Oerter, Rolf (1998): Kindheit. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 249–309.

Paus-Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Wiesbaden: Opladen.

Rauh, Hellgard. (1998): Frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 167–248.

Lange, Andreas (2007): Das Kind in der Familie. Medienhandeln aus Sicht der Familienforschung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, 41–57.

Schneider, Susanne (2014): Die Bedeutung der Medien vor der Geburt. In Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, 289–302.

Schorb, Bernd/Fleischer, Sandra/Haas, Julia (2006): Medienpädagogische wissenschaftliche Begleitung des KI.KA Vorschulprogramms. Unveröffentlichtes Gutachten im Auftrag des KI.KA und MDR.

Stiehler, Hans-Jörg (1999): Subjektive Medientheorien – Zum Begriff. In: Schorb, Bernd/ Stiehler, Hans-Jörg (Hrsg.): Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien. München: kopaed, 12–26.

Theunert, Helga/Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, 91–118.

Theunert, Helga/Lenssen, Margit/Schorb, Bernd (1995): „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München: kopaed.

Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tulodziecki, Gerhard (1995): Überlegungen zu einem Rahmenkonzept für die schulische Medienerziehung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Medienerziehung oder Nimmt uns die Schule das letzte Vergnügen? Konzepte und Erfahrungen zum Umgang mit Medien im Unterricht und Freizeit, 19–30.

Intensive und exzessive Internetnutzung in Familien

Rudolf Kammerl

1 Intensive und exzessive Internetnutzung in Familien

In der Adoleszenz nimmt die Mediennutzung deutlich zu. Sowohl bei der Entwicklung der Medienpräferenzen wie auch bei der Bewertung der jugendlichen Mediennutzung ist die Familie der stärkste Einflussfaktor. Allgemeine Faktoren, wie die sozioökonomische Lage der Eltern, die Familienstruktur, das Familienklima und grundlegende familiäre Werte und Normen, bilden Faktoren, welche die primäre Sozialisation der Heranwachsenden mitbestimmen. Medienbezogene Einflüsse sind die familialen Entscheidungen zur Ausstattung mit Medien und zu deren Nutzung, das Vorbildverhalten der Eltern, deren Kompetenzen und Einstellungen sowie deren medienerzieherisches Handeln. Dass Jugendliche bezüglich Inhalt und Ausmaß der Mediennutzung häufig andere Vorstellungen als ihre Eltern entwickeln, ist wenig verwunderlich. Allgemein wird eine gewisse Perspektivendifferenz, die sich im Verlauf der Pubertät intensiviert, als notwendig für eine gelingende Individuation angesehen (vgl. Masche/Walper 2003). Phasen intensiver Beschäftigung können nicht per se als problematisch betrachtet werden. Wenn besorgte Eltern Fachkräften über die für sie befremdlichen Mediennutzungsgewohnheiten ihrer Kinder berichten, ist deshalb nicht einfach einzuordnen, ob es sich eher um ein Erziehungsproblem der Eltern und/oder um ein pathologisches Mediennutzungsverhalten des Jugendlichen handelt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Zahl der regelmäßigen Internetnutzer und ihre Nutzungszeiten ständig wachsen. In den Industrienationen hat insbesondere das mobile Internet, also die Internetnutzung via mobiler Endgeräte wie Smartphone und Tablet, für weitere dynamische Zuwächse gesorgt. In Deutschland hat sich der Anteil der Jugendlichen, die ein eigenes Smartphone besitzen, innerhalb von nur zwei Jahren auf fast 90 Prozent verdoppelt (vgl. MPFS 2014).

Entsprechend der Unterscheidung der Drogenbeauftragten der Bundesregierung (Jahrestagung 2012 „Exzessive und pathologische Computerspiel- und Internetnutzung“) meint pathologische Internetnutzung das Vorliegen eines Nutzungsverhaltens, das den allgemeinen Merkmalen eines Suchtverhaltens entspricht; exzessive Internetnutzung meint dagegen Nutzungsverhalten, das von den Nutzern und/

oder seinen Angehörigen als übermäßig und deshalb als problematisch erlebt wird. Smahel et al. (2012) verwenden den Terminus „exzessiv“, um über den medizinisch-pathologischen Diskurs hinausgehende Phänomene mit berücksichtigen zu können. Schmidt et al. (2011: S. 201 ff.) weisen darauf hin, dass im aktuellen Stadium der Erforschung dieser Phänomene die „Etablierung“ der exzessiven und pathologischen Internetnutzungsweisen als abweichende Verhaltensmuster noch nicht abgeschlossen ist. Entsprechend werden zwar als problematisch bewertete Internetnutzungsweisen öffentlich diskutiert und wissenschaftlich identifiziert, eine trennscharfe Klassifikation liegt aber noch nicht vor. Im Drogen- und Suchtbericht 2014 wird „exzessiv“ mit „pathologisch“ weitgehend gleichgesetzt (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2014: S. 54).

Es gibt unterschiedliche Internetanwendungen, auf die sich das als problematisch bewertete Verhalten Jugendlicher in erster Linie bezieht: Online-Spiele, soziale Netzwerke, Chats, Online-Pornographie. Diese werden in der Literatur unter den Begriffen pathologische und exzessive Internetnutzung subsumiert. Aufgrund der ausgeprägten Medienkonvergenz lassen sich exklusive Betrachtungen differenziert nach den benutzten Endgeräten (Spielekonsole, Computer, Smartphone) oder Einzelanwendungen (z. B. Onlinespiele ohne Betrachtung der zugehörigen Spieleforen oder deren Einbindung in Social Media) kaum rechtfertigen.

1.1 Exzessive und pathologische Internetnutzung

Im Vorfeld des 2013 neu erschienenen Handbuchs diagnostizierbarer psychischer Störungen, dem Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) der American Psychological Association (APA), wurde diskutiert, ob „Internet addiction“ als separate Störung zu berücksichtigen sei und/oder ob hierunter unterschiedliche, weiter zu differenzierende Phänomene subsumiert würden. Die Substance Use Disorder Group empfahl die Aufnahme eines Subtypus' „problematic Internet use“ als einen Bereich, zu dessen Erscheinungsformen, wie z. B. „Internet gaming disorder“, weitere Studien nötig seien, um diese Phänomene in einer zukünftigen Revision des Handbuchs zu berücksichtigen (vgl. Griffiths/King/Demetrovicz 2014). Da der DSM-5 Einfluss auf die International Classification of Diseases (vgl. Graubner 2013) hat, ist es denkbar, dass Computerspieleabhängigkeit eines Tages als eigenständige psychische Störung diagnostiziert und behandelt wird. Derzeit geschieht dies in Deutschland in Anlehnung an ICD F 63.8. (Sonstige abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle). Bereits jetzt kann bei schweren Fällen eine geschlossene Unterbringung in die stationäre Kinder- und Jugendpsychiatrie nach §1631b BGB (Entwicklungsgefährdung) bei Gericht beantragt werden. Die Auf-

nahme in den DSM-5 kann auch als erster Schritt in Richtung einer einheitlichen Diagnostik gedeutet werden. Der hier unter der Überschrift „Conditions for Further Study“ vorgeschlagene Kriterienkatalog beinhaltet:

- Gedankliche Vereinnahmung,
- Entzugerscheinungen,
- Toleranzentwicklung,
- Kontrollverlust,
- verhaltensbezogene Vereinnahmung,
- Fortsetzung trotz psychosozialer Probleme,
- Täuschung anderer bzgl. der Nutzungsdauer,
- dysfunktionale Stressbewältigung,
- Gefährdung und Verlust von Sozialbeziehungen und beruflichen/schulischen Chancen (vgl. APA 2013: S. 795 ff.).

1.2 Prävalenz

Die Angaben zur Verbreitung der Phänomene suchtmännlicher Medienutzung divergieren derzeit stark: In einem aktuellen Literaturreview berichten Kuss et al. (2014) bei Auswertung von 68 epidemiologischen Studien die Verwendung von 21 verschiedenen Instrumenten und gemessene Anteile von „Internetsüchtigen“ in einem Bereich von 0,8 % bis 26,7 % aller Internetnutzer. In der 2011 veröffentlichten PINTA-Studie wurden bei der Gruppe der 14- bis 16-Jährigen 4 % als internetabhängige (Mädchen 4,9 %, Jungen 3,1 %) klassifiziert (vgl. Rumpf et al. 2011). Im Rahmen des Forschungsprojekts EU-Net-ADB (vgl. Tsitsika et al. 2011) wurden rund 10 % der deutschen Jugendlichen in ihrer Internetnutzung als problematisch eingestuft und ein Prozent als „internetsüchtig“. Durkee et al. (2012) untersuchten 11 956 Jugendliche in elf europäischen Ländern (Durchschnittsalter: 14,9 Jahre), davon 1438 Personen in Deutschland. Im Mittel ergab sich über alle elf Länder ein Wert von 4,4 % an Jugendlichen mit pathologischem Internetgebrauch. Unter den deutschen Adoleszenten zeigten 4,8 % ein derartiges exzessives Nutzungsmuster. In einer Auswertung einer repräsentativen Stichprobe von 1744 14- bis 17-jährigen Jugendlichen in Familien in Deutschland konnten unter Berücksichtigung der Einschätzung von deren Eltern 3,2 % als Profilgruppe mit einer pathologischen Internetnutzung identifiziert werden (vgl. Wartberg et al. 2015a).

2 Wirkfaktoren

Je nach Gegenstandsbereich, Ausrichtung und wissenschaftsdisziplinärer Herkunft der Studien rücken Merkmale des Medienangebots (2.1), des Individuums (2.2) oder des sozialen Umfeldes bzw. des sozialen Kontextes (2.3) in den Mittelpunkt. Da keines für sich allein die Phänomene „exzessiver und pathologischer Internetnutzung“ ausreichend zu erklären vermag, werden diese in integrativen Ansätzen zu einem Dreieck unterschiedlicher Faktorenbündel verknüpft (sog. „Suchtdreieck“ vgl. Jost 2010: S. 107).

2.1 Merkmale der Medienangebote

Bestimmte Merkmale des Medienangebots werden in der Forschung als mitverantwortlich für das Entstehen suchtähnlichen Verhaltens eingeschätzt. Besondere Aufmerksamkeit erhielten in der Vergangenheit Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs), wie z. B. World of Warcraft. Der Möglichkeit, im Rollenspiel einen Spielcharakter nach den Wünschen des Spielers aufzubauen, wird Erklärungskraft für die Entwicklung der hohen Immersion zugesprochen (vgl. Elliott et al. 2012). Das Spielen in einer Gemeinschaft, wie z. B. einem Clan oder einer Gilde, aber auch das Engagement in einer Community, wird dabei als ein Faktor betrachtet, der längerfristig Spieler an ein Spiel bindet. Daneben ist die Persistenz der Spielwelt ein wichtiges Merkmal, dessen Beitrag für die Ausbildung suchtähnlichen Verhaltens untersucht wird. Um insbesondere bei spielkritischen Ereignissen online zu sein, strukturieren engagiertere Spieler ihren Tagesablauf unter Berücksichtigung dieser Termine. Eine zeitintensive kontinuierliche Hinwendung zum Spiel wird durch ein dem Spiel immanentes Belohnungssystem unterstützt.

Während intensives Gaming für männliche Internetnutzer als Risikofaktor angesehen wird, gilt in einigen Studien eine umfassende Hinwendung zu sozialen Netzwerken wie Facebook als Risikofaktor für Mädchen (vgl. Bischof et al. 2013). Die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten führen bei einem Teil der Jugendlichen zur Angst, etwas zu verpassen, und zu einem verstärkten Engagement in Facebook (vgl. Przybylski et al. 2013). Am Beispiel der auch von jungen Frauen häufig gespielten Social Games wird deutlich, dass durch die Medienkonvergenz Merkmale von Spielen und sozialen Netzwerken auch im Zusammenwirken eine Anziehungskraft entwickeln können.

2.2 Merkmale der Person

In verschiedenen Forschungsdisziplinen wurden bereits Zusammenhänge zwischen einer exzessiven bis pathologischen Internetnutzung und personenbezogenen Spezifika festgestellt. So findet sich beispielsweise gestörtes Onlinespielverhalten vor allem bei männlichen Spielern und dort am häufigsten im Jugend- sowie im jungen Erwachsenenalter. Damit weist die Häufung auf mögliche Zusammenhänge mit Problemen bei einer entwicklungstypischen Persönlichkeitsentwicklung hin. Allerdings liegen einzelne Studien vor, laut denen das Risiko für ein gestörtes Medienverhalten für Jungen statistisch nicht signifikant höher liegt als für Mädchen (z. B. PINTA-Studie, Rumpf et al. 2011). Hinzu kommt, dass bei gleicher Nutzungsdauer die Internetnutzung männlicher Spieler von ihrem sozialen Umfeld eher als problematisch wahrgenommen wird als die junger Frauen, welche häufiger im Kontext sozialer Online-Netzwerke ein gestörtes Verhalten entwickeln (vgl. Kammerl et al. 2012).

Internetnutzer mit suchttähnlichem Verhalten weisen eine hohe Komorbidität (Begleiterkrankung) auf. Dabei gelten insbesondere signifikante Zusammenhänge mit Depressionen, geringer Lebenszufriedenheit und ADHS als gut belegt (vgl. Carli et al. 2013). Unklar ist, ob gestörte Internetnutzung als Folge anderer psychischer Probleme entsteht, oder ob gemeinsame Risikofaktoren für beide Störungen als Ursache in Betracht gezogen werden müssen. Einige Forscher sehen die pathologische Internetnutzung als Entwicklungsstörung, andere als Impulskontroll-, Zwangs- oder Persönlichkeitsstörung, wieder andere als Verhaltenssucht.

2.3 Merkmale des sozialen Kontextes

Neben der allgemein feststellbaren Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitalen Medien und dem geringen Ausbau gesellschaftlicher Enkulturationshilfen zu diesem Bereich nimmt der familiäre Kontext zur Erklärung der Phänomene exzessiver und pathologischer Medienutzung eine besondere Rolle ein. Erstens sind es in der Regel Familienangehörige, die eine problematische Internetnutzung wahrnehmen und darauf aufmerksam machen. Zweitens können Eltern durch ihre (Medien-)Erziehung positiven wie negativen Einfluss auf den Mediengebrauch ihres Kindes nehmen. Drittens stellen sie eine Ressource dar, um ein bestehendes Problem zu lösen, denn auch in der Adoleszenz ist die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht nur vom Jugendlichen abhängig, sondern ebenso vom Verhalten der Eltern. Sie können viertens aber auch ein (Mit-)Verursacher für die exzessive Internetnutzung des Jugendlichen sein. Eine negative Qualität der innerfamiliären Beziehungen ist ein guter Prädiktor für suchttähnliche Internetnutzung (vgl. Kammerl et al. 2012; Wartberg et al. 2014). Eine systematische

Literaturstudie (vgl. Wartberg et al. 2015b) liefert fünfzehn Untersuchungen zu dieser Thematik. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine gute Kommunikation zwischen Eltern und Kind, eine Funktionalität der Familie, eine positive Eltern-Kind-Beziehung sowie unterstützendes elterliches Monitoring das Risiko einer pathologischen Internetnutzung bei Jugendlichen vermindern.

3 Handlungsempfehlungen

Der Übergang von einer fremd- zu einer selbstkontrollierten Medienutzung ist eine allgemeine Entwicklungsaufgabe, die sich in der Adoleszenz stellt und im familialen Kontext bearbeitet wird. Anders als bei den Drogen ist in einer mediatisierten Gesellschaft ein völliger Verzicht auf digitale Medien nicht ratsam. Der Fachverband Medienabhängigkeit empfiehlt, die Prävention von Computerspieleabhängigkeit in der Suchtprävention zu verorten (vgl. Fachverband Medienabhängigkeit e.V. 2013). Ob es bei diesem Themenbereich im Sinne einer universellen Suchtprävention ratsam ist, mit dem „Sucht-Konzept“ zu arbeiten, ist allerdings umstritten. Eine überzeichnete Darstellung des Risikos „Heroin aus der Steckdose“ erweist sich beim Abgleich mit eigenen Erfahrungen oft als falsch und untergräbt letztlich die Glaubwürdigkeit der Pädagogen. Subjektive Theorien werden in erster Linie mit monokausalen Wirkungsannahmen verbunden – im Sinne von „Drogen machen abhängig“. Eine derartige Vorstellung im Kontext digitaler Medien ist unangemessen und schmälert möglicherweise die Selbstwirksamkeitserwartung von Eltern und Lehrern, die durch ihr (erzieherisches) Handeln Einfluss nehmen können. Als allgemeine Maßnahme scheint (bereits im Vorschulbereich) die Stärkung medienerzieherischer Kompetenz von Eltern und Pädagogen angebracht. Neben Angeboten für Eltern und Multiplikatoren sollen auch Programme zur Lebenskompetenz- und Medienkompetenzförderung der Heranwachsenden zum Einsatz kommen. Selektive Angebote sind unter Berücksichtigung der Besonderheiten an die speziellen Risikogruppen zu richten. An Jungen bzw. junge Männer – den Risikogruppen für Computerspielabhängigkeit – können sich beispielsweise Angebote richten, welche die eventuell schon vorhandenen Grenzerfahrungen mit Spielen aufgreifen. Ziel ist eine kritische Selbstreflexion des Medienkonsums in Verbindung mit dem Rollenverständnis und das Anstoßen von Verhaltensänderungen. Es empfiehlt sich, Peers und/oder die Angehörigen einzubinden.

Familien mit Jugendlichen, die bereits über einen längeren Zeitraum eine regelmäßige und exzessive Nutzung aufweisen, wenden sich häufig zunächst an die Sucht- und Erziehungsberatung. Heute stehen in

Deutschland eine Vielzahl suchttherapeutischer Maßnahmen (ambulant wie stationär, Einzel- und Gruppenangebote) zur Auswahl. Mit Blick auf die besondere Rolle des familialen Kontextes im Jugendalter können familienorientierte Interventionsprogramme (wie z. B. das Projekt ESCapade, www.escapade-projekt.de) ein erfolgsversprechender Ansatz zur Bewältigung des Problembereichs sein.

Die BZgA bietet weiterführende Informationen und Materialien zum Thema an unter www.ins-netz-gehen.de. Hier gibt es auch eine Datenbank mit Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen sowie eine Online-Beratung.

Literatur

APA, American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5. 5. Aufl. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Bischof, Gallus/Bischof, Anja/Meyer, Christian/John, Ulrich/Rumpf, Hans Jürgen (2013): Prävalenz der Internetabhängigkeit – Diagnostik und Risikoprofile (PINTADIARI). Kompaktbericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Lübeck.

Carli, Vladimir/Durkee, Tony/Wasserman, Danuta/Hadlaczy, Gergo/Despalins, Romain et al. (2013): The association between pathological internet use and comorbid psychopathology: a systematic review. In: Psychopathology, H. 46, 1–13.

Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2014): Drogen- und Suchtbericht. Abrufbar unter: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Downloads/Drogen-_und_Suchtbericht_2014_Gesamt_WEB_07.pdf [Stand: 05.03.2015].

Durkee, Tony/Kaess, Michael et al. (2012): Prevalence of Pathological Internet Use among Adolescents in Europe: Demographic and Social Factors. In: Addiction, Jg. 107, H. 12, 2210–2222.

Elliott, Luther/Golub, Andrew/Ream, Geoffrey/Dunlap, Eloise (2012): Video Game Genre as a Predictor of Problem Use. In: Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, Jg. 15, H. 3, 155–161.

Fachverband Medienabhängigkeit e. V. (2013): Let's Play – Methoden zur Prävention von Medienabhängigkeit. Abrufbar unter: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/Methodenhandbuch_Medienabhaengigkeit_ansichts.pdf [Stand: 04.03.15].

Graubner, Bernd (2013): ICD-10-GM. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision – German modification. Vers. 2013, Stand 28. Sept. 2012. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

Griffiths, Mark/King, Daniel/Demetrovics, Zsolt (2014): DSM-5 internet gaming disorder needs a united approach to assessment. In: Neuropsychiatry, Jg. 4, H. 1, 1–4.

Jost, Annemarie (2010): Erziehungsberatung bei elterlicher Suchtberatung. In: Hundsatz, Andreas/Menne, Klaus/Scheuerer-Englisch, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 8. Weinheim: Juventa Verlag, 107–123.

Kammerl, Rudolf/Hirschhäuser, Lena/Rosenkranz, Moritz/Schwinge, Christiane/Hein, Sandra/Wartberg, Lutz/Petersen, Kai Uwe (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien)erzieherischen Handeln in den Familien. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Kuss, Daria/Griffiths, Mark/Karila, Laurent/Billieux, Joël (2014): Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade. In: Current Pharmaceutical Design, H. 20, 1–26.

Masche, Jan Gowert/Walper, Sabine (2003): Facetten und Funktionen der Individuation. Eine Einleitung. In: Masche, Jan Gowert/Walper, Sabine (Hrsg.): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter. Entwicklungsverläufe, Einflussfaktoren und Konsequenzen der Individuation. Opladen: Leske und Budrich, 7–17.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Abrufbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf [Stand: 04.03.2015].

Przybylski, Andrew/Murayama, Kou/DeHaan, Cody/Gladwell, Valerie (2013): Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. In: Computers in Human Behavior, Jg. 29, H. 4, 1841–1848.

Rumpf, Hans-Jürgen/Meyer, Christian/Kreuzer, Anja/John, Ulrich (2011): Prävalenz der Internetabhängigkeit. Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Lübeck. Abrufbar unter: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf [Stand 03.03.2015].

Rumpf, Hans Jürgen/Vermulst, Ad A./Bischof, Anja/Kastirke, Nadine/Gürtler, Diana/Bischof, Gallus et al. (2014): Occurrence of internet addiction in a general population sample: a latent class analysis. European Addiction Research, Jg. 20, H. 4, 159–166.

Schmidt, Jan-Hinrik/Drosselmeier, Marius/Rohde, Wiebke/ Fritz, Jürgen (2011): Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen. In: Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (Hrsg.): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet. Berlin, 201-251.

Smahel, Daniel/Helsper, Ellen/Green, Lelia/Kalmus, Veronika/Blinka, Lukas/Ólafsson, Kjartan (2012): Excessive Internet Use among European Children. Abrufbar unter: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ecuwor2011> [Stand: 05.03.2015].

Tsitsika, Artemis/Critselis, Elena/Louizou, Amalia/Janikian, Mari/Freskou, Aiki/Marangou, Evgenia/Kormas, Georgios/Kafetzis, Dimitrios (2011): Determinants of internet addiction among adolescents: a case-control study. In: *TheScientificWorld-JOURNAL*, H. 11, 866-874.

Wartberg, Lutz/Rosenkranz, Moritz/Hirschhäuser, Lena/Hein, Sandra/Schwinge, Christiane/Kammerl, Rudolf/Petersen, Kai Uwe/Thomasius, Rainer (2014): The Interdependence of Family Functioning and Problematic Internet Use in a Representative Quota Sample of Adolescents. In: *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, Jg. 17, H. 1, 14-18.

Wartberg, Lutz/Kriston, Levente/Kammerl, Rudolf/Petersen, Kai Uwe/Thomasius, Rainer (2015a): Prevalence of Pathological Internet Use in a Representative German Sample of Adolescents: Result of a Latent Profile Analysis. In: *Psychopathology. International Journal of Descriptive and Experimental Psychopathology, Phenomenology and Psychiatric Diagnosis*, Jg. 48, H. 1, 25-30; published online 2014: DOI: 10.1159/000365095.

Wartberg, Lutz/Aden, Anneke/Thomsen, Monika/Thomasius, Rainer (2015b): Zusammenhänge zwischen familialen Aspekten und pathologischem Internetgebrauch bei Jugendlichen. Eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, Jg. 43, H. 1, 9-19.

3 Methoden und Konzepte der praktischen Elternarbeit

Eltern direkt erreichen – Zusammenarbeit mit Eltern gestalten¹

Anja Pielsticker/Renate Röllecke

1. Wie kann man Eltern für eine vielseitige Medienerziehung gewinnen? Welche Ansätze und Methoden eignen sich?

Vätern oder Müttern, die sich über Medienerziehung informieren möchten, sind fast keine Grenzen gesetzt: Online- oder Print-Angebote informieren über den altersgerechten Umgang mit Medien in der Familie, greifen die neuesten medialen Trends auf, geben Schritt für Schritt Anleitungen zu Sicherheitseinstellungen, Ratschläge zu Cybermobbing, Persönlichkeitsrechten, Urheberrecht und zu empfehlenswerten Kinder- und Jugendmedien. Sogar auf die Chancen und den Nutzen von Medien für Kinder, Jugendliche und Familien wird darin

¹ Der Text integriert den Beitrag von Renate Röllecke im Rahmen eines Expertengesprächs der Deutschen Kinderkommission des Deutschen Bundestags zu Medienerziehung am 5. November 2014.

vielfältig eingegangen. Es gibt Tipps für Gespräche zu den Medienvorlieben von Kindern und Jugendlichen, Tipps für bildungsbezogenen Einsatz digitaler Medien, Infos über altersgerechte nützliche Software und Apps. Angebote wie die von „Klicksafe“ oder „Schau Hin“ oder die Materialien der Landesmedienanstalten oder auch der BZgA erreichen täglich zahlreiche Eltern und pädagogische Fachkräfte. Auch fehlende Sprachkenntnisse sind kein Hinderungsgrund sich mit Medienerziehung zu befassen: Vieles wird in Türkisch, Russisch, Englisch, Arabisch angeboten. Die nützlichen Materialien erweitern zweifellos die Medienkompetenz der Leserinnen und Leser und regen Medienerziehung an. Sie bilden eine wichtige Basis der Information.

Vorausgesetzt wird allerdings auch einiges:

- Recherchefähigkeit
- Internetkenntnisse
- Lesefertigkeiten
- Leseausdauer und -motivation
- Problembewusstsein
- Interesse an Medienerziehung
- Technische Kenntnisse und Begriffe
- Kenntnisse einiger Fachbegriffe
- (oftmals) Eindimensionalität der Kommunikation

Nicht alle Eltern, die Unterstützung benötigen, können auf diesem Wege erreicht werden. Und nicht jeder traut sich per Telefon, Mail oder Chat individuell nach Infos zu fragen. Oft weiß man gar nicht, an wen man sich wenden soll. Dass es weiterer Methoden bedarf, um Mütter oder Väter für Medienerziehung zu gewinnen, liegt auf der Hand. Menschen lernen gern und gut von anderen Menschen ganz direkt und im Gespräch. Besonders wenn sie ihre Fragen, Beobachtungen, Sichtweisen ohne Scheu und Hürden einbeziehen können. Das Erreichen selbst als schwierig geltender Elternmilieus ist keine Zauberei, sondern basiert auf unterschiedlichen Methoden Organisations- und Informationsformen.

Dieser Beitrag bietet einen Überblick über Projekte und Initiativen aus verschiedenen Bundesländern, die auf unterschiedlichen Wegen erfolgreich die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern gestalten und organisieren.

Als direkte Methoden in der medienpädagogischen Elternarbeit haben sich Elternabende (mit vielen Interaktionsmöglichkeiten), Eltern-Kind-Nachmittage (mit aktiven kreativen Angeboten) und individuelle gesprächsorientierte Beratung bewährt. Dabei geht es darum,

unterschiedliche Voraussetzungen und Lebensumstände von Eltern zu berücksichtigen oder Kinder und Eltern gemeinsam zu erreichen. Statt Belehren stehen dabei Austausch, Erkenntnis, Diskussion und ein Plus an Gemeinschaftserlebnis im Zentrum des Geschehens. Denn Medien in der Familie führen zwar immer wieder zu Schieflagen, Beratungsbedarf und manchmal auch Streit und Problemen, aber sie sorgen auch für Spaß, Austausch und Unterhaltung. Hieran lässt sich medienpädagogische Elternarbeit besonders gut anknüpfen, wie die folgenden herausragenden Beispiele erfolgreicher Elternarbeit zeigen. Was habe ich davon, was nehme ich mit und was macht dabei Spaß? Diese simpel wirkenden Fragen stehen im Mittelpunkt eines komplexen Prozesses, den geglückte Elternarbeit ausmacht.

2 Beispiele für Ansätze der direkten Elternarbeit

Einige Modelle der medienpädagogischen Elternprojekte wurden mit dem bundesweiten Dieter Baacke Preis ausgezeichnet. Ihnen gemeinsam sind das Erreichen und der medienpädagogische Austausch u. a. mit bildungsbenachteiligten oder als schwer erreichbar geltenden Zielgruppen.

ELTERNTALK – Eltern laden Eltern ein

Eltern beraten Eltern: von der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern, ins Leben gerufen, trägt Elterntalk mit niederschweligen Methoden zu einer partizipativen Elternbildung bei. Seit 2001 nahmen mehr als 55 300 Eltern an Elterntalks teil (Stand Ende 2013). Die Programme werden auch in verschiedenen Herkunftssprachen angeboten, so erreichte die Initiative Eltern aus bislang über 60 Herkunftsländern. Elterntalk wird durch die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendschutz auch in Niedersachsen angeboten.

Das Besondere: Eltern laden Eltern zu sich nach Hause ein. In einem informellen, offenen und zugleich moderierten Erfahrungs- und Meinungsaustausch kommen Eltern untereinander zu verschiedenen erziehungsrelevanten Themen ins Gespräch. Eltern werden dabei als Experten in eigener Sache wahr- und ernstgenommen. Zudem knüpfen die Elterntalk-Runden daran an, dass viele Eltern ähnliche Fragen und Unsicherheiten haben. Der familiäre Rahmen der Veranstaltungen ermutigt sie, ihre Erziehungsfragen anzusprechen und gemeinsam Lösungen zu finden. Ein/e dafür ausgebildete/r Moderator/in führt durch einen kurzen Impuls in das Thema ein. Anhand von Bildkarten werden dann verschiedene Themen dialogisch angesprochen und diskutiert. Die Gruppen finden je nach Bedarf auf Deutsch oder

in der vorwiegend gesprochenen Herkunftssprache der Eltern statt. Zielgruppe von Elterntalk sind Eltern mit Kindern unter 14 Jahren. Von dem Ansatz profitieren insbesondere Eltern, die durch klassische Elternarbeit nur geringfügig erreicht werden.

Ursprünglich als Projekt der Medienerziehung gestartet, hat sich die Methode als so erfolgreich erwiesen, dass weitere Erziehungsthemen angeboten werden.

Folgende Themen stehen bei den Elterntalks im Fokus:

- „Wie viel Fernsehen ist sinnvoll für mein Kind?“
- „Computer im Kinderzimmer ja oder nein?“
- „Internet und PC-Spiele sind bei uns ein dauernder Streitpunkt ...?“
- „Wie viel Taschengeld ist angemessen“?
- „Wie schütze ich mein Kind vor Alkohol und Drogen?“
- „Was stärkt unsere Kinder und macht sie fit für's Leben?“

Zur Organisation: Regional verortet sich das Projekt vor allem in Bayern und Niedersachsen. Pädagogische Fachkräfte arbeiten als Regionalbeauftragte an verschiedenen Standorten. Sie suchen Eltern als Moderatoren aus, schulen diese zu den verschiedenen Themen und organisieren mit ihnen in regelmäßigen Abständen Reflexionstreffen zum Austausch. Die Moderator/inn/en suchen wiederum Eltern, die als Gastgeber für die Elterntalks in ihre Wohnungen und Häuser einladen. Zeitlich flexibel, freiwillig und für die Teilnehmenden kostenlos werden die Elterntalks mit ca. vier bis sechs Müttern/Vätern durchgeführt. Materialien, wie z. B. Bildkarten, werden durch Elterntalk bereitgestellt. Elterntalk arbeitet mit verschiedenen regionalen Partnern zusammen und hat so ein breites Netzwerk aufgebaut (Dieter Baacke Preis 2005).

Weitere Informationen:

www.elterntalk.net/Elterntalk/Default.aspx
www.youtube.com/watch?v=M-K2dU6X9n4
www.dieterbaackepreis.de/index.php?id=179

Medienfit-Sprachfit

Das 2011 mit dem Dieter Baacke Preis ausgezeichnete Projekt kombiniert medienpädagogische Elternarbeit mit Sprachtraining und Erziehungsinformationen u. a. für arabische, türkische und russische Frauen. Inzwischen wurde das Projekt in seiner Methodik in das allgemeine Elternförderprogramm des FiBB (Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung e. V., Bonn) integriert und weiterentwickelt. Hier dienen unter anderen NRW-weite Programme wie die „Rucksackprogramme“ als Rahmen. Die Teilnehmer/innen erwartet ein intensives,

sich über diverse Termine ziehendes Programm, das Eltern, deren Kinder sich in der Übergangsphase von der Kita in die Schule befinden, fördert und begleitet.

Eckpunkte der Arbeit und Methodik sind:

- Ein regelmäßiger Gesprächskreis, der von einem/r muttersprachlichen Elternbegleiter / in geleitet wird.
- Pädagogisches und medienpädagogisches Coaching der Elternbegleiter/innen.
- Übungen der Woche, die von den Teilnehmer/innen zu Hause bearbeitet werden und welche das Ziel haben, Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen und die Familien auf die Schulsituation vorzubereiten.
- Förderung der zweisprachigen (Media-)Literacy, gemeinsame Mediennutzung und Austausch von Eltern und Kindern in Gesprächsform werden angeregt.
- Training der Hörwahrnehmung, Hörübungen und Anregung der Nutzung deutschsprachiger kostenloser Podcasts (zum Beispiel zu Kinderprogrammen wie „Kikaninchen“ „Sendung mit der Maus“ etc.).
- Erweiterung des Spektrums der Freizeitgestaltung der Familien um nonmediale Beschäftigungen.
- In Familien, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, wird angeregt, gemeinsam (Bilder-)Bücher zunächst in der Familiensprache vorzulesen/zu lesen/zu besprechen, um Kinder und Eltern in einen angenehmen bildungsförderlichen Austausch zu bringen, der zugleich Basis für weitere Entwicklungen ist.
- Die Teilnahme an den Gesprächskreisen wird bescheinigt, wer mehr als zwei Mal nicht teilnehmen kann, bekommt keine Bescheinigung.

Das medienpädagogische Spektrum reicht von der Nutzung von Medien zur familiären Sprachförderung (Anregungen für Eltern-Kind-Lesen von Bilder-/Büchern) über digitale Kompetenzen (Nutzung von Medien zur Information und zum Austausch, Umgang mit Risiken) bis hin zur alltagstauglichen Medienerziehung. Eine zentrale Rolle innerhalb vieler Familien spielt das Smartphone sowie das Fernsehen.

Zu weiteren Informationen und zum Thema kultursensible medienpädagogische Elternarbeit siehe auch den Beitrag von Mona Kheir El Din in diesem Band.

Medienfit-Sprachfit:

www.dieterbaackepreis.de/index.php?id=400

www.fibb-ev.de/index.php/media-education/medienfit-sprachfit

Ein Plüschtier auf Reisen – Medienbildung in der Kita mit Elternbeteiligung

Das Projekt „Ein Plüschtier auf Reisen“ geht von der Berliner Einrichtung BITS21 aus. Es konzentriert sich auf die Arbeit mit Kindern in der Kita und bezieht von dort aus die Eltern mit ein: ein Stofftier reist von Kita zu Kita und bringt kreative Aufgaben und Recherche-Aufträge für Kinder und Familien mit. Vielfältige Lerntouren verbinden nonmediale Aktivitäten (Basteln, Singen, Malen, Tanzen etc.) mit ersten Schritten ins Internet. Im Mittelpunkt stehen meist naturkundliche Themen, sei es „Wasser“, „Wald“, „Luft“ oder „Wetter“. Das Projekt verknüpft frühkindliche Medienbildung mit kultureller Bildung und Naturkunde. Als Netzwerk erreicht es Kitas in verschiedenen Bundesländern. Eine zur Nachahmung reizende Methode für Kitas, die altersgerecht frühkindliche Medienerziehung mit Elterninformation zum Thema Internet und Medienerziehung kombiniert. (Dieter Baacke Preis 2010)

Einige Kennzeichen der Methode

- Ein zum Thema passendes Plüschtier reist per Postpaket in der Kita an. Im Gepäck sind Materialien und Aufgabenstellungen für Kinder und Eltern sowie Leitfäden zu den Lerntouren und methodische Informationen für die pädagogischen Fachkräfte. Das Plüschtier begleitet die Kinder durch die verschiedenen Lerntouren und Stationen.
- Medienpädagogische Elemente des Projekts sind unter anderem Fotorallyes, begleitete erste Recherchen im Internet (mit Informationen für die Eltern), Gestaltung eines eigenen Weblogs zum Thema (Reise- oder Lerntourentagebuch).
- Die Kinder gestalten und erkunden vieles nonmedial, Medien werden zur Vertiefung, kreativen Gestaltung, Präsentation und Dokumentation genutzt.
- Im Zentrum stehen Aktivitäten der Kinder, die durch die ErzieherInnen angeregt werden. Eltern sind in Form von Anfangs- und Abschlussveranstaltungen einbezogen und indem sie auch zu Hause zu gemeinsamen medialen wie nonmedialen Recherchen motiviert und beteiligt werden. Rund um das Gesamtprojekt erhalten sie Möglichkeiten, sich über Medienerziehung und Medienbildung zu informieren und auszutauschen.

Das Konzept wurde auch von anderen Einrichtungen, wie medien+bildung.com, adaptiert (Emma auf Reisen).

http://www.bits21.de/19_Ein_Plueschtier_auf_Reisen.htm

Eltern-Kind-Projekte

Ein weiterer Ansatz ist die Kombination von kreativen Kinderaktionen mit der Aufklärung und dem Einbezug von Eltern. So auch beim prämierten Kindermedienfest – Expedition durch den Medienschungel (Dieter Baacke Preis 2012) des Offenen Kanals Merseburg; hier wird ein Parcours mit vielfältigen medienpädagogischen Stationen für Kinder angeboten (von der Trickfilm- oder Radiowerkstatt über QR-Code-Rallyes bis zu Lightpainting etc.). Für die Eltern gibt es auf der Veranstaltung Informationen zur Medienerziehung. Ähnlich geht auch der Familientag „Games On!“ vor, der alljährlich von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) organisiert wird. Diese Veranstaltung findet innerhalb des Netzwerkes Medienaktiv OWL in Ostwestfalen statt und ist in kommunalen Bibliotheken angesiedelt. Das Angebot geht von der Begeisterung für Computerspiele aus und verbindet Aktivangebote und eine Rallye für Familien mit weitreichenden medienpädagogischen Informationen, auch rund um den Jugendschutz.

Initiative Eltern+Medien

Die klassische Zusammenarbeit mit Eltern findet nach wie vor in Form von Elternabenden statt. Hieran knüpft die breit aufgestellte Initiative Eltern+Medien an. Die Initiative Eltern+Medien ist ein Angebot der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), das sich generell an Elterngruppen in Kitas, Schulen und anderen Einrichtungen richtet.

Die Initiative Eltern+Medien vermittelt seit 2007 ausgebildete ReferentInnen für Informationsveranstaltungen für Eltern verschiedener Bildungseinrichtungen. Bis Ende 2015 wurden mehr als 150 000 Eltern in über 6 000 Elternabenden erreicht. Ca. 100 ReferentInnen aus Nordrhein-Westfalen wurden bis heute für die Veranstaltungen weiter- und ausgebildet. Um ein nachhaltiges Angebot in Bildungseinrichtungen zu verankern, arbeitet die Initiative Eltern+Medien seit Anfang 2010 mit ausgewählten Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen zusammen, die eigenverantwortlich Informationsveranstaltungen für Eltern anbieten. Die Elternveranstaltungen sind für die Einrichtung kostenfrei.

Die Initiative Eltern+Medien wird von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen finanziert. Mit der Organisation und Durchführung hat die LfM das Grimme-Institut (Projektbüro) beauftragt.

Das Besondere:

Aufsuchende Elternarbeit: anders als bei Elterntalk finden die Veranstaltungen in einzelnen Einrichtungen statt. Diese stellt den Raum zur Verfügung und, falls vorhanden und nötig, Technik oder weiteres Material. Informationsmaterial wird von den ReferentInnen mitgebracht und den Eltern zur Verfügung gestellt. Die Veranstaltungen sind für die Einrichtungen kostenfrei. Das Projektbüro unterstützt und berät die Einrichtung (Kindergärten, Kitas, Familienzentren, Elternvereine und Schulen) vorab bei der Auswahl des Themas und der Schwerpunktsetzung sowie bei der Gestaltung der Einladungen für die Eltern und gibt Anregungen für eine etwaige lokale Pressearbeit. Die Veranstaltungen richten sich je nach Bildungsinstitution an die Eltern vor Ort und damit an Eltern mit Kindern aller Altersgruppen.

Ziel ist es, Eltern und Familien bei der Medienerziehung zu beraten, zu unterstützen und Eltern miteinander ins Gespräch zu bringen.

Für folgende Themen können ReferentInnen für die Elternveranstaltungen eingeladen werden:

Kindliche Mediennutzung: Dieses Thema wird vor allem in Kitas und Familienzentren gewählt und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit folgenden Fragen:

- Welche Medien gehören ins Kinderzimmer – und welche nicht?
- Wie viel Fernsehen darf sein?
- Wann ist ein Kind reif für Tablet, Computer und Internet?
- Fördern Computerspiele die kindliche Entwicklung?
- Erste Schritte im Internet: Welche altersgerechten Angebote gibt es?
- Wie surft mein Kind sicher?

Internet und Handy: Ein Thema, welches für Grundschule und weiterführende Schulen von besonderer Bedeutung ist. Je nach Absprache werden an den Abenden verschiedene Schwerpunkte gesetzt u. a. zu den Fragen:

- WhatsApp, Facebook und Instagram: Was ist „social media“ und was ist bei der Nutzung von sozialen Netzwerken zu beachten?
- Welche altersgerechten Internetangebote gibt es?
- Jugendschutz: Wie funktioniert Jugendmedienschutz?
- Handy in der Grundschule – muss das sein?
- Mobile Mediennutzung: Immer „on“?
- Sexting und Cybermobbing – was tun?
- Urheberrecht – was ist erlaubt, was nicht?

Computer- und Konsolenspiele: Dieses Thema ist ebenso relevant für Grundschule und weiterführende Schule. Folgende Fragen können hierbei schwerpunktmäßig behandelt werden.

- Welche Spielegenres gibt es?
- Jugendschutz: Welche Alterskennzeichen gibt es?
- Machen Computerspiele aggressiv oder süchtig?
- Online spielen: Free2Play, Pay2Win und Werbung
- Social Games – was ist das?
- Welche Spiel-Regeln sind sinnvoll?

Spezialthema: Faszination Hören: In Kooperation mit der Schule des Hörens e. V. und der Initiative Hören e. V. werden seit 2009 Informationsveranstaltungen rund um das Thema Hören angeboten.

- Die Bedeutung des Hörsinns: Faszination Hören!
- (Zu-)Hören spielerisch fördern!
- Hör-Räume: Hören in unterschiedlichen Umgebungen!
- Hörspiele selber machen! Die „Auditorix“-Hörspielwerkstatt!
- Hören braucht Schutz: Hörschäden vermeiden!

Mögliche Methoden und Material

Die Initiative Eltern+Medien schult ihre Mitarbeiter regelmäßig und intensiv zu aktuellen medienpädagogischen Themen und aktivierende Methoden. Jede(r) ReferentIn ist verantwortlich für den Verlauf, die Inhalte und die Methoden, die im Rahmen der Elterninformationsveranstaltung eingesetzt werden. Folgende Arbeitsweisen, die sich auch im Methodenteil dieser Publikation wiederfinden, können Bestandteil sein:

- Meine Medienbiografie/Medienhelden (vgl. Methode S. 130);
- Zettel-Parcours: Ängste und Befürchtungen notieren lassen;
- Jugendliche als Experten einladen;
- Bluetooth-Check/Handy-/Medienkoffer (vgl. Methode S. 123);
- Spielparcours, Medienquiz, Stimmungsbild;
- moderierte Gespräche anhand konkreter Beispiele;
- konkrete Unterstützung, z. B. Links (klicksafe.de).

Zur Organisation: Interessierte Einrichtungen können sich über die Internetseite www.elternundmedien.de beim Projektbüro für einen Elternabend anmelden. Absprachen über Thema, Zeit, Technikbedarf und besondere Fragestellungen übernimmt der/die zuständig/e Referent/in mit den Einrichtungen selbst.

Weitere Informationen:

<http://www.elternundmedien.de>

3 Was tun?

Es gibt sie also, die guten Methoden und Ansätze: Eltern sind für Medienerziehung in der Breite wie in Elterngruppen mit besonderem Bedarf ganz unmittelbar erreichbar. Doch können diese herausragenden Wege der Zusammenarbeit nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Projekte und Informationsstrategien bislang nur einen Teil der Eltern, in bestimmten Regionen, Bundesländern oder Städten, oft nur punktuell erreichen. Und dass täglich neue Herausforderungen und auch Chancen auftauchen.

Die Entwicklung ist rasant, womöglich werden bald Spielzeug-Drohnen, 3D-Drucker, Augmented Reality, digitale Kinder-Überwachung, und Datenbrillen und -uhren den familiären Alltag anreichern. Kinder wachsen von Anfang an in einer medialen Umgebung auf. Die Aufgaben der Medienerziehung sind schon heute vielfältig und reichen von klassischen Themen wie Schutz vor Cybermobbing, Bedrohung und Abmahnung über Big Data, Überwachung oder das Erschließen kreativer Möglichkeiten der Medien, über den Umgang mit Zeit und Kosten bis zu einer generellen medienerzieherischen Begleitung von Kindern ab der Geburt. Dazu kommen Informationen über geeignete Medien („White Lists“) und alltagstaugliche Tipps zur Regelung des familiären Medienkonsums.

Von zentraler Bedeutung sind auch die Förderung und Wahrnehmung der Interessen der Kinder und Jugendlichen, seien es mediale oder nonmediale. An dieser wesentlichen Voraussetzung für gelingende Medienerziehung, der Einbeziehung der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, mangelt es besonders.

Medienpädagogik ist gesellschaftlich immer noch besonders dann gefragt, wenn es um Risiken geht. *Dr. Med. Päd. hilf!* Medienpädagogik soll präventiv wirken, oder sie soll wirken, wenn es schon schlimm ist.²

Diese Vorstellung ist verkürzt, denn sie übersieht, dass große Chancen zugleich in einer breit angelegten Medienbildung liegen, die das Bildungs- und Kommunikationspotential vermittelt, kritisch begleitet und an der gesamten Bildungskette andockt. Was das betrifft, gibt es hierzulande, vorsichtig formuliert, enormen Entwicklungsbedarf.

² Siehe Beitrag : Renate Röllecke: Dr. Med.Päd. hilf! Kinder und Jugendliche rezipieren und produzieren Skurriles und Absonderliches – Medienpädagogik zwischen Medizin und Mediation in: Sensation, Skurrilität und Tabus in den Medien – Uwe Sander, Sonja Ganguin 2007, 151–160

Aber glücklicherweise gehen der Schutz vor Risiken und die Nutzung von Chancen, oftmals Hand in Hand: Denn erzieherischer pädagogischer Jugendmedienschutz ist ganz eng gekoppelt an die Ausbildung kreativer oder kritischer Kompetenzen. Beides ist eine essentielle Aufgabe der Medienpädagogik.

Medienerziehung ist heute ohne Alternative und muss Eltern in verschiedenen Milieus und Lebensbedingungen erreichen.

Sie kann sich nicht allein auf Eltern beziehen, sondern muss Kinder von Anfang an durch qualitative Medienbildung unterstützen.

Die essentiellen Bereiche des pädagogischen Jugendmedienschutzes im Bereich der Elternarbeit sind:

- Elterninformation, auch mit direkter Ansprache vielfältiger „diverser“ Milieus;
- profunde Medienbildung entlang der Bildungskette;
- medienpädagogische Eltern-Kind Aktionen.

Sieben Empfehlungen:

1. Präventiver Schutz durch Medienerziehung: Kinder in allen Lebensphasen medienerzieherisch begleiten;
2. Antworten auf zentrale Fragen der Eltern geben, nicht nur durch Lese-Informationen, auch durch (audio)visuelle Informationen und direkte Kommunikation und Aktionen (wiederkehrende Themen sind: Intensität, Gefährdungen, gute Medien – schlechte Medien, Zeit, finanzielle und rechtliche Aspekte, Alternativen);
3. Chancen einer lebendigen und alltagstauglichen Medienerziehung sehen und fördern (an Medienhandeln und Medieninteressen der Kinder anknüpfen);
4. Erfordernisse und Grenzen der elterlichen Medienerziehung wahrnehmen (Wo ist der Gesetzgeber gefordert? Wo ist breite Medienbildung von Kindern und Jugendlichen sinnvoll? Wo müssen Fachkräfte gebildet werden?);
5. Medienerziehung braucht wissenschaftliche Grundlagen, Praktiker brauchen Wissenschaft und umgekehrt: Forschung und Austausch zwischen Forschung und Praxis fördern;
6. Eltern erreichen: Weitere Implementierung von Medienerziehung an Orten, die viele Eltern erreichen (Kita, Grundschule, Ärzte) und Schaffung attraktiver aktiver Eltern-Kind-Angebote;
7. Bessere Verbreitung, Aktualisierung und Umsetzung bereits vorhandener Methoden, Strategien und Materialien.

Um diese enorme Aufgabe zu erfüllen, muss an sich nicht viel neu erfunden werden. Vielmehr gilt es die vorhandenen Aspekte besser zu vernetzen, zusammenzuführen, zu beforschen, zu kommunizieren und wesentlich mehr praktische Angebote umzusetzen.

Wichtig ist nicht zuletzt ein Sichtwechsel: Wer sich heute mit Medien-erziehung und Mediennutzung in Familien beschäftigt und wem Kinder lieb und wert sind, der muss den Blick in eine andere Richtung lenken und nicht nur die Mediennutzung der Kinder fokussieren, sondern besonders auch die der Eltern selbst. Sabine Jörg untersuchte bereits vor mehr als 15 Jahren in ihrer Studie mit Zweitklässlern, deren Haltung zum elterlichen Medienkonsum: Fast alle Kinder äußerten demnach Kritik am elterlichen Fernsehverhalten: sie beschwerten sich u. a. über Dauer und Art der gesehenen Sendungen sowie über die Lautstärke.³ In einer aktuellen Studie steht (2015) die nervenzermürende aufmerksamkeitsfressende Smartphone-Nutzung der Eltern im Mittelpunkt der Kritik der Kinder.⁴ Zusammenarbeit mit Eltern muss sich vermehrt auch diesem Aspekt stellen!

Medienerziehung ist eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe, welche die gesamte Bildungskette und eben zentral auch Eltern betrifft. Auch die Methoden des auf diesem Feld seit Jahrzehnten aktiven Vereins Blickwechsel (siehe Praxisteil ab Seite 128) zeigen: Eltern direkt zu involvieren, zu beraten und zu ermutigen ist kein Kunststück, erfordert aber mehr als Papier und Onlineangebote.

Der Text integriert den Beitrag von Renate Röllecke im Rahmen eines Expertengesprächs der Deutschen Kinderkommission des Deutschen Bundestags zu Medienerziehung am 5. November 2014.

3 Sabine Jörg: Was Kindern wichtig ist: Urteile zu Familie, Eltern und Medien. In: Denkräume: Szenarien zum Informationszeitalter, GMK Rundbrief 43, Bielefeld, 2000: S. 194–199.

4 Vgl.: AVG Digital Diaries Study 2015, <http://www.avg.com/digitaldiaries/homepage>

Wie die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule gelingen kann – Beispiel Grundschule

Markus Schega/Wolfgang Schill

1 Einleitung

Zur Praxis von pädagogischen Fachkräften gehört auch immer die Zusammenarbeit mit Eltern. Generelles Ziel dieser gemeinsamen Erziehungsverantwortung, die wir hier vereinfacht als kooperative Elternarbeit (vgl. Schröder 2012, S. 2 ff.) bezeichnen, ist es, das Wohlbefinden und den Bildungserfolg des Kindes zu fördern. Nach wie vor ist jedoch die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule theoretisch wie praktisch wenig erschlossen. Man kann in der Bundesrepublik durchaus noch von einer Art „Baustelle“ sprechen, wenn es darum geht, schulische und elterliche Ressourcen so zu nutzen, dass Kinder und Jugendliche bei ihren Lernprozessen optimal gefördert werden (vgl. Schröder 2012). Bei der speziell medienbezogenen Zusammenarbeit ist nun zu berücksichtigen, dass nicht nur pädagogische Fachkräfte im schulischen oder außerschulischen Bereich mit ihrem Sachverstand medienerzieherisch tätig sind, sondern dass auch Eltern als Medienerzieher(innen) aktiv sind, selbst wenn sie es nicht so bezeichnen würden. Sie sind ja in der Tat diejenigen, die seit dem ersten Lebensjahr eines Kindes mehr oder weniger medienerzieherisch handeln. Sie erweisen sich beispielsweise für ihre Kinder als Vorbilder, Gesprächs- oder Spielpartner in Sachen Mediengebrauch. Sie entscheiden aus erzieherischer Sicht darüber, welche Medieninhalte für das Kind akzeptabel sind oder nicht. Sie versuchen, die kindliche Mediennutzung absichtsvoll zu regulieren und zu kontrollieren. Sie sorgen für die Beschaffung von Geräten und bestimmen letztlich, wer darüber wie verfügen kann. Allerdings weichen die entsprechenden Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Eltern in Sachen familiärer Mediennutzung manchmal stark voneinander ab. Dies trifft im Übrigen auch für pädagogische Fachkräfte zu, die ja vielfach selbst Eltern sind.

In der Schule findet – auch aufgrund der skizzierten Ausgangssituation – die medienbezogene Zusammenarbeit mit Eltern für gewöhnlich „von Fall zu Fall“ oder gleichsam nur am Rande statt. Dabei lassen sich aus unserer Sicht verschiedene Kooperationsformen erkennen, die sich wechselseitig bedingen können und die auch die kooperative Elternarbeit generell betreffen.

Bezogen auf einzelne Eltern	Bezogen auf die Eltern der Klasse/Lerngruppe	Bezogen auf Schule als Lern- und Lebensraum
<p>Tür- und Angel-Gespräche</p> <p>Elternberatung/ Elterninformation</p> <p>Hospitation</p>	<p>Situationsbezogener/ thematischer Elternabend</p> <p>Elternstammtisch</p> <p>Gesprächskreis</p> <p>Elterntraining/Elternkurs</p> <p>Mitarbeit bei Unterrichtsvorhaben</p>	<p>Öffentlichkeitsarbeit/ Internetauftritt der Schule</p> <p>Social Web</p> <p>Informationsmaterial</p> <p>Elternzeitung/Elternbrief</p> <p>Aushänge/Info-Tafel</p> <p>Themenbezogene Elternabende</p>

Aufgrund unserer praktischen Erfahrungen in Sachen medienbezogener Kooperation mit Eltern in der Grundschule wird immer wieder deutlich, dass das Thema Medien nicht nur in Schule und Elternhaus unterschiedlich behandelt wird, sondern dass Eltern auch Wünsche, Erwartungen oder Interessen artikulieren, wenn es um das Thema Medien als Gegenstand von Erziehung und Unterricht geht.

- Da gibt es die „Interessierten“. Sie wollen sich in erster Linie einen Überblick über medienbezogene Erziehungsfragen oder aktuelle Medien-Themen verschaffen und suchen das Gespräch und die Diskussion.
- Da gibt es die „Ratsuchenden“. Diese Eltern haben konkrete medienbezogene Probleme in der Familie und erwarten von Lehrkräften eindeutige Orientierungs- und Handlungshilfen in Sachen Medienerziehung.
- Da gibt es die „Medienkritiker“. Sie artikulieren medienbezogene Probleme mit (ihren) Kindern und führen dies auf schädliche Einflüsse „der Medien“ zurück. Sie erwarten, dass Kinder durch entsprechende Lernangebote gleichsam immunisiert und geschützt werden.
- Da gibt es die „Kooperierenden“. Diese Eltern sehen sowohl die positiven als auch die negativen Seiten des Mediengebrauchs in der Familie. Sie sind bereit, gemeinsam mit anderen Eltern medienbezogene Themen, Fragen oder Probleme zu untersuchen, zu diskutieren und zu bearbeiten.

- Da gibt es die Gruppe der „Kaum-Erreichbaren“. Für sie scheint das Thema Medienerziehung in der Familie nicht sonderlich bedeutsam zu sein. Womöglich stellen sich ihnen keine medienerzieherischen Fragen, womöglich verstehen sie sich als kompetente Medienerzieher(innen) und wollen nicht „belehrt“ werden, womöglich wollen sie sich aber auch mit ihren familiären Problemlagen nicht „outen“ oder (in)direkt auseinandersetzen.

Berücksichtigt man diese unterschiedlichen Ausgangssituationen, Erwartungshaltungen und Interessenlagen, dann wird deutlich, dass es keine Rezepte für die medienbezogene Zusammenarbeit mit Eltern geben kann (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Vielmehr sind Lehrkräfte und Eltern dazu aufgefordert, die Ziele, Inhalte und Verfahren ihrer Zusammenarbeit immer wieder gemeinsam zu erarbeiten und zu bestimmen. Leitende Idee der medienbezogenen Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern sollte es in diesem Sinne sein:

- die Bedeutung von Medien aller Art im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sichtbar zu machen,
- gemeinsam die Möglichkeiten und Probleme der Mediennutzung herauszuarbeiten und auch mit Kindern und Jugendlichen zu diskutieren und
- gemeinsam Folgerungen für den sinnvollen Umgang mit Medien aller Art im familiären, außerschulischen und schulischen Bereich zu formulieren.

2. Eckpunkte für die medienbezogene Zusammenarbeit mit Eltern

Wie sich diese Zielvorstellungen inhaltlich, methodisch und situationsbezogen erreichen ließen, wird im Folgenden an verschiedenen Beispielen veranschaulicht. Dabei bietet das Thema Medienerziehung in der Familie die Möglichkeit, um sowohl auf Fragen der Medienbildung, als auch indirekt auf Erziehungsfragen aller Art einzugehen. Drei Eckpunkte sind dabei aus unserer Sicht bedeutsam, wenn die medienbezogene Kooperation mit Eltern gelingen soll:

1. Medienbezogene Zusammenarbeit mit Eltern ist Bestandteil des Medienkonzepts einer Schule. Dabei ist auch die Vernetzung mit anderen Kooperationspartnern/Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen.

2. Medienerzieherische Fragen oder Problemlagen, die in Alltags-, Schulleben und Unterricht erkennbar werden, sind zu thematisieren, zu diskutieren und gemeinsam zu bearbeiten.
3. Soweit wie möglich sollten Eltern in medienpädagogisch akzentuierte Unterrichtsvorhaben einbezogen werden, um deren Ergebnisse mit den Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften zu diskutieren und auszuwerten.

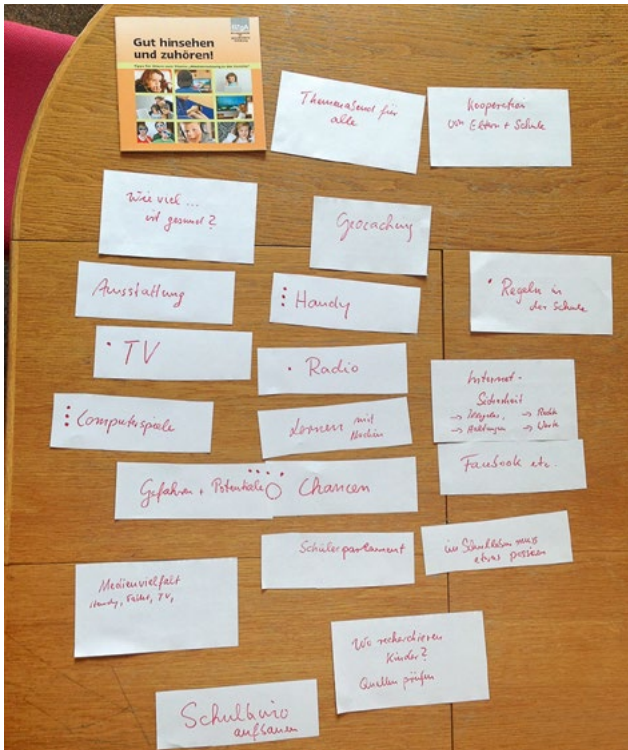
2.1 Eckpunkt: Medienkonzept der Schule

Idealerweise hat eine Schule ein Konzept für die Medienbildung entwickelt, das in ein umfassendes Schulprogramm integriert ist. „Schulische Medienbildung versteht sich über alle Schulstufen hinweg als ein dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt, ihren Medientechnologien und -inhalten in allen Medienarten sowie dem eigenen Mediengebrauch. Dabei knüpft Medienbildung an die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an.“ (Basiscurriculum Medienbildung 2014, S. 13)

Solch ein Konzept der Medienbildung ist nicht nur auf eine Schule als einzigartigem Lehr-/Lern- und Lebensort zugeschnitten, sondern es versucht auch immer angemessen darauf zu reagieren, wie technische Medien der Kommunikation unsere Lebenswirklichkeit konstruieren. Es beschreibt dann mittelfristig Ziele, Inhalte und Verfahren einer Medienbildung, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, in ihrem jetzigen und zukünftigen Leben verantwortungsvoll, kritisch und kreativ mit Medien aller Art umzugehen. In diesem Konzept spielt dann auch die kooperative Elternarbeit eine wichtige Rolle, wenn man Eltern als informelle Medienerzieher(innen) akzeptiert und ernst nimmt.

Die Entwicklung von Konzepten schulischer Medienbildung erweist sich in der Praxis als ein sehr komplexer und langwieriger Prozess, vor allem wenn es auch darum geht, Eltern als Kommunikationspartner in diesen Prozess einzubeziehen. An einem Praxisbeispiel wollen wir im Folgenden zeigen, wie sich dies als eine Art erster Schritt auf dem Weg zu einem eigenen Medienkonzept der Schule abspielen kann. Bezogen auf die Schule als Lern- und Lebensraum geht es dabei um das Vorhaben „Themenbezogene Elternabende“.

2.1.1 Themenbezogene Elternabende planen und organisieren



Dieses Foto entstand nach einer Besprechung des Schulentwicklungsteams der Nürtingen-Grundschule in Berlin-Kreuzberg. Bei der Besprechung ging es darum, gemeinsam thematische Elternabende zu planen. An der Sitzung nahmen zwei Lehrkräfte, drei Elternvertreterinnen, die Schulleitung, ein Medienpädagoge und der Schulsozialarbeiter an der Schule teil. Die Punkte auf den Plankarten (zwei pro Person) zeigen im Überblick an, wo die Interessenschwerpunkte der Teilnehmenden in Sachen Medien-Erziehung-Unterricht lagen.

Zum Verlauf der Besprechung

- Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurde das Ziel formuliert: „Wir bereiten in gemeinsamer Erziehungsverantwortung zwischen Elternhaus und Schule einen Themenelternabend vor“.
- Von der Elternvertretung war bereits zuvor per Umfrage bei anderen Eltern ein Themenspektrum zu medienbezogener Fragen ermittelt worden, das sich so auch auf dem Foto oben (s. o.) abbildet.

- Danach gab es die Gelegenheit zur Stellungnahme und Diskussion. Auf Plankarten wurden die Wünsche, Fragen und Positionen festgehalten. Dabei kristallisierten sich zwei relevante Themen heraus:
 1. Computerspiele und ihre Bedeutung im Leben von Kindern
 2. Der Umgang mit dem Handy in Alltag, Schule und Unterricht

Die zentrale These, auf die sich die Beteiligten einigen konnten, war: Medien bringen zwar auch Gefahren mit sich, aber sie bergen viele Potenziale und Chancen. Die häufig praktizierte Regelung, Handys aus dem Schulalltag zu verdrängen, indem man sie verbiete, greife zu kurz. Auf folgenden Konsens konnte man sich einigen: Es gehe vor allem darum, die Potenziale und Chancen der digitalen Medien für das soziale Lernen und die produktive Medienarbeit zu nutzen (vgl. Hasebrink 2014).

- Ergebnis der Diskussion war es, einen Themenabend in der Schule für Schüler(innen), pädagogische Fachkräfte und Eltern anzubieten. Arbeitstitel: „Chance! und Gefahr? – Handys in der Schule“
- Schließlich wurde folgendes Programm für den Themenabend festgelegt:
 1. Die Autorin Tanja Haeusler liest aus ihrem Buch „Netzgemüse“, insbesondere das Kapitel zu Smartphones.
 2. An Gruppentischen besprechen Eltern, Schüler(innen) und pädagogische Fachkräfte ihre Positionen, Sorgen und Fragen zum Thema und protokollieren ihre Diskussionsergebnisse auf Plankarten. Die Plankarten werden auf Stellwänden veröffentlicht.
 3. In einem „fish-bowl“ (Diskussionsmethode in einem inneren Stuhlkreis, Publikum sitzt außen, nur im Kreis wird gesprochen) wird das Thema diskutiert.

Was die Organisation des Abends betrifft, wurde Folgendes verabredet:

- Die Veranstaltung wird von einer Elternvertreterin moderiert.
- An Stellwänden werden Beispiele davon gezeigt, was bisher in der Schule zum Thema erarbeitet wurde (Regelentwürfe, Schreibblätter mit Handyszenen, Arbeitsergebnisse von Schülerinnen und Schülern, ...)
- Im Eingangsbereich der Veranstaltung stehen drei Stelltafeln, auf denen Schülerinnen und Schüler, Eltern und pädagogische Fachkräfte ihre Beiträge zu Chancen und Risiken von Mobiltelefonen in der Schule notieren können.
- Broschüren und Unterrichtsmaterial liegen aus.
- Gemeinsam wird eine Einladung verfasst, und es wird für den Abend geworben.
- Für kleine Kinder wird eine Kinderbetreuung eingerichtet, so dass jeder teilnehmen kann.

- Der Abend soll dokumentiert und in den Gremien der Schule (Schüler[innen]parlament, Gesamtkonferenz, Elternversammlung) nachbesprochen werden.
- Verabredungen und Handlungsempfehlungen für den Unterricht und die Klassen der Schule sollen in das Medienkonzept einfließen.
- Erwartet werden eine spannende, vielstimmige Diskussion und die Chance, voneinander und miteinander zu lernen.

Zum Verlauf des Themenabends (10. Juni 2015)

Gut vierzig Schülerinnen und Schüler, vierzig Eltern und zwanzig pädagogische Fachkräfte hatten sich versammelt, um das Thema „Handy – Chancen und Risiken“ zu diskutieren.

Der Themenabend verlief wie geplant und erwies sich als ein erfolgreicher Versuch, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Für alle Erwachsenen war es sehr beeindruckend, mit welcher Kompetenz und Nachdenklichkeit sich die Mädchen und Jungen im „fish-bowl“ zu der Thematik äußerten. Dabei bezogen sie sich nicht nur auf ihre persönlichen Handyerfahrungen, sondern auch auf ihre schulischen Lernerfahrungen.

Schülerinnen und Schüler zählten Beispiele auf, wie hilfreich Smartphones in der Schule sein können, sprachen aber auch Gerechtigkeitsaspekte an: nicht jedes Kind hat ein Handy. Als das Thema „Mobbing mit Smartphones“ anklang, reagierte eine Schülerin mit dem Beitrag, dass man das Handy dafür nicht verantwortlich machen könne, sondern die Menschen, die das täten. So etwas müsse in der Kinderkonferenz besprochen werden.

Eltern und pädagogische Fachkräfte konnten unmittelbar erleben, wie bedeutsam es ist, nicht über Kinder und ihre Medien zu reden, sondern mit ihnen.

Dies deutet sich auch klar für das nächste gemeinsame Vorhaben an: Es wird um das Thema Computerspiele gehen. Da wollen die Kinder den Erwachsenen „ihre“ Computerspiele vorstellen und darstellen, was sie ihnen bedeuten. Die Schule richtet unterdessen eine „Scratch-AG“ ein, in der Kinder lernen, selbst kleine Computerspiele zu programmieren.

Fazit

Auf dem Wege zu einem schuleigenen Medienkonzept empfiehlt es sich grundsätzlich, die Eltern einzubeziehen. Elternvertreter(innen) können dazu beitragen,

- ▣ dass Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Elternschaft aufgenommen werden und zur Sprache kommen können,
- ▣ dass relevante Medien-Themen in das Medienkonzept und die Jahresplanung der Schule eingebracht werden,
- ▣ dass externe Medienexperten/-tinnen situationsbezogen zu relevanten und kontrovers diskutierten Medienentwicklungen angehört werden,
- ▣ dass gemeinsam Verfahren für den konstruktiven Ablauf von Veranstaltungen entwickelt, erprobt und/oder festgelegt werden,
- ▣ dass Lehrkräfte und Eltern gemeinsam Kurse oder Workshops zur Förderung ihrer Medienkompetenz verabreden und
- ▣ dass Feste, Feiern oder Ausstellungen organisiert werden, bei denen die Schüler(innen) ihre Medienprodukte (beispielsweise Foto-/Film- und Audioproduktionen) präsentieren.

2.1.2 Gemeinsam medienbezogene Problemsituationen klären

Bei der medienbezogenen Zusammenarbeit mit Eltern können sich auch immer ambivalente Situationen ergeben. Zum einen können Eltern aufgrund ihrer alltäglichen Lebens- und Medienerfahrungen inhaltlich etwas zu Medienthemen beitragen. Bisweilen erweisen sie sich durch besondere Sach- und Fachkenntnisse als ausgesprochene Experten und können sich dann bei bestimmten Themen als kritische Kommunikationsinstanzen erweisen. Zum anderen verstehen Eltern Medienerziehung in der Familie als ihre ureigene Angelegenheit, bei der sie keine Hilfe oder Unterstützung von außen wünschen. So muss man bei der Zusammenarbeit mit Eltern auch immer damit rechnen, dass sich Problemsituationen, nicht selten auch medienzieherische Konflikte ergeben können. Meist lassen sie sich in kleiner Runde bearbeiten (Elternstammtisch oder -gesprächskreis). Unter Umständen erweisen sie sich aber aufgrund ihrer generellen medienpädagogischen Bedeutung als so brisant, dass sie das Schulleben und das Schulklima belasten können, wenn sie nicht aufgenommen und geklärt werden.

An einem Beispiel, in dem es vordergründig „nur um einen Film“ zu gehen scheint, soll dieser näher beleuchtet werden.

In Rahmenlehrplänen (nicht nur) für den Deutschunterricht taucht in der Regel der Aufgabenbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auf. Im Sinne eines weiten Textbegriffes bietet es sich dann auch an, gemeinsam Filme anzuschauen und entsprechend vor- und nach-

zubereiten. Damit nimmt die Schule Medienerfahrungen der Kinder auf und ermöglicht es ihnen, sowohl durch das Genießen von Filmangeboten als auch durch die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit filmischen Inhalten ihre Medienkompetenz weiter zu entwickeln. Womöglich werden sie durch gemeinsame Filmerlebnisse auch angeregt, eigene Mini-Filme zu gestalten und zu veröffentlichen.

Es gibt zahlreiche Filme, die für Kinder geeignet sind, und für viele aktuelle Filmproduktionen liegen zum Beispiel „FilmTipps“ und Begleitmaterialien vor (Vision Kino 2015), die frühzeitig vor dem Kinostart Lehrkräften Ideen für die Nutzung eines Films im Unterricht bieten und es ihnen ermöglichen, sich rechtzeitig für einen Schulkinoabend in einem Kino vor Ort zu entscheiden. So wollten auch vier Klassen der Klassenstufen 4, 5 und 6 der Schule den „Film Tom Sawyer“ (FilmTipp 2011) besuchen. Doch dieses Vorhaben erwies sich ungeahnt als ausgesprochen problematisch:

Einige Eltern befürchten, dass dieser Film nicht für Kinder geeignet sei. Per E-Mail an die Schulleitung wird der Film als „zu hart und bedrohlich“ eingeschätzt. Außerdem soll er rassistische Äußerungen enthalten. Die Eltern fordern, dass der Film nicht besucht wird. Aufgrund dieser Problemlage wird der Kinobesuch vom Schulleiter abgesagt. Aber er betrachtet diese widersprüchliche Situation als eine medienpädagogische Herausforderung. Es ist ihm wichtig, das Problem mit allen Eltern und Lehrkräften zu diskutieren, um zu einer abgestimmten und konsensfähigen Position zu gelangen. In Absprache mit dem Vorsitz der Gesamtelternvertretung (GEV) wird eine Veranstaltung konzipiert. Folgende Punkte sollen bei diesem thematischen Elternabend zur Sprache kommen:

- Der Film und sein medienerzieherisches Potenzial sollen aus Sicht eines Medienpädagogen dargestellt werden. An Beispielen wäre zu zeigen, wie man mit Szenen, Audioauszügen und Screenshots im Unterricht arbeiten kann.
- Ein Vater bietet an, den Film (FSK: 6 Jahre) mit seiner Tochter (2. Klasse) anzuschauen und über seine Erfahrungen zu berichten. Er ist Experte für Fragen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rassismus und wird den im Film dargestellten Rassismus mit seiner Tochter besprechen.
- Das Begleitmaterial für die Behandlung des Films im Unterricht wird vorgestellt.
- In einem „fish-bowl“ (Diskussionsmethode in einem inneren Stuhlkreis, Publikum sitzt außen, nur im Kreis wird gesprochen) soll es die Gelegenheit zur Diskussion geben.

Zum Verlauf des Abends:

Der Medienpädagoge geht kurz auf den Kinderbuchklassiker von Mark Twain ein und skizziert danach, welche Möglichkeiten der Film im Sinne von Film- und Medienbildung bieten kann (vgl. Länderkonferenz Medienbildung – Filmbildung 2015):

- Was die Förderung der Selbstkompetenz betrifft, können sich die Kinder über das Lebensthema Freundschaft austauschen.
- Was die Förderung der Sozialkompetenz betrifft, können die Kinder die Charaktere wichtiger Figuren (wie zum Beispiel „Indianer Joe“) beschreiben. Gemeinsam können sie entdecken, wie bedeutsam deren Interessen, Wünsche oder Ziele für Entwicklung und Fortgang der Handlung sind.
- Was die Förderung der Sachkompetenz betrifft, können sich die Kinder ein Bild über das Leben in den Südstaaten Amerikas im 19. Jahrhundert verschaffen und die filmische Wirklichkeit diskutieren.

Wie man im Unterricht mit dem Film umgehen kann, wenn es um den „bösen Indianer Joe“ geht, zeigt das Begleitmaterial von Vision Kino GmbH (Hrsg.): Filmheft Tom Sawyer, Berlin 2011, Download unter: <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1186700>

Mithilfe einer Audiospur und eines entsprechenden Drehbuchauszugs wird eine Schlüsselszene analysiert, in der „Indianer Joe“ beleidigt und diskriminiert wird, und es wird aufgezeigt, wie man diese Szene mit Kindern untersuchen (beispielsweise durch szenisches Spiel) und produktiv bearbeiten kann.

Der Vater stellt in einem lebendigen kurzen Beitrag vor, dass er mit seiner kleinen Tochter den Film gemeinsam angeschaut hat. Er berichtet anschaulich von einem Gespräch über den Film und darüber, dass Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe und Herkunftsgeschichte abgewertet werden. Dabei geht er auch auf die Geschichte der Sklaverei ein, die der Film aufgreift. Der Vater stellt aktuelle Bezüge her und erklärt seiner Tochter, dass es auch heute noch zu Abwertungen von Menschen aufgrund der Hautfarbe und Herkunft kommt, dass dies aber gesetzlich verboten ist. Sein Fazit: Der Film ist nicht „zu hart“ für Grundschulkindern. Aber es ist hilfreich, wenn er besprochen wird. Auch seine Tochter findet den Film zwar spannend und aufregend, aber gut für die Grundschule geeignet.

An der anschließenden Diskussion im „fish-bowl“ (Diskussionsmethode in einem inneren Stuhlkreis, Publikum sitzt außen, nur im Kreis wird gesprochen) nimmt auch ein Schüler teil.

Er äußert sich zu dem Bestreben einiger Eltern, den Film verbieten zu wollen, weil das Wort „Neger“ in ihm ausgesprochen wird. Zum Zeitpunkt des Elternabends gab es eine breite öffentliche und kontroverse Debatte über die Nutzung dieses Wortes in Medien und Kindermedien. Einige Kinderbuchklassiker (wie etwa Preußlers „Kleine Hexe“) wurden daraufhin überarbeitet. Der Schüler will diese Fragen unbedingt mit seinen Mitschülern diskutieren, er hat Verwandtschaft in den Südstaaten, die zweite Frau seines Großvaters ist schwarz. Er plädiert eindringlich dafür, den Film zu zeigen und zu besprechen.

Eine Mutter spricht sich vehement dagegen aus: um den Film anzuschauen, müsse man die Geschichte des Rassismus viel umfassender thematisieren.

Ein breites Spektrum von Positionen zu einem sensiblen Thema wird sichtbar.

Fazit

Die gemeinsame Planung und Durchführung des Elternabends in dieser Struktur war erfolgreich. Besonders bei sensiblen und kontrovers diskutierten Themen bietet es sich an, voneinander zu lernen und fair die Positionen anders Denkender anzuhören: ein Stück weit gelebte Demokratie.

Themenelternabende zu kontroversen Themen der Medienbildung wurden mehrfach durchgeführt, immer hat sich die Struktur bewährt, zunächst kurze, auch kontroverse Statements von Experten zu hören (maximal 30 Minuten) und dann eine Diskussion im „fish-bowl“ (Diskussionsmethode in einem inneren Stuhlkreis, Publikum sitzt außen, nur im Kreis wird gesprochen) zu ermöglichen, an der interessierte Eltern, pädagogische Fachkräfte und auch Schüler(innen) teilnehmen können. Manchmal geht es dabei etwas hoch her und Positionen werden leidenschaftlich verteidigt, aber die faire Debatte ermöglicht wertvolle Beiträge für die Schulentwicklung. In Gesprächen an Tagen nach solchen Veranstaltungen kann man feststellen, dass sich Meinungen verändert haben, was immer ein sicheres Zeichen dafür ist, dass voneinander und miteinander etwas gelernt wurde.

2.2 Eckpunkt: Medienerzieherische Fragen thematisieren

Die Zusammenarbeit mit Eltern gelingt nicht wie von selbst. Sie entwickelt sich vielmehr im Rahmen eines Kommunikations- und Interaktionsprozesses, für den mehrere Prinzipien bedeutungsvoll sind. Es kommt vor allem darauf an, respektvoll miteinander umzugehen, gemeinsame Ziele zu bestimmen, geeignete Rahmenbedingungen in

den jeweiligen Arbeitsfeldern zu schaffen und gemeinsam Erfolg anzustreben (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013).

Um zum Beispiel mit Eltern in ein respektvolles Gespräch über ihre medienerzieherischen Vorstellungen und die entsprechende Erziehungspraxis zu kommen, empfiehlt es sich von Fall zu Fall medienerzieherische Fragen oder Probleme aufzunehmen, die in einer Klasse im Wortsinne sicht- und hörbar werden. Wie man solch eine Problemlage mit Eltern diskutieren und bearbeiten kann, wird im Folgenden am „Thema Handynutzung“ dargestellt.

2.2.1 Ein Elternabend zur Handynutzung von Kindern

Elternabende sind gut geeignete Veranstaltungen für die Bearbeitung medienpädagogischer Themen. Sie werden, so sieht es beispielsweise das Schulgesetz in Berlin vor, von Eltern einberufen und organisiert. Wenn dies gelingt, stärken sie die Rolle der Eltern in einer geteilten Erziehungsverantwortung zwischen Elternhaus und Schule.

Ein Elternabend ist in Absprache mit dem/der Klassenlehrer(in) schnell einberufen und kann auf aktuelle Bedürfnisse und Problemlagen reagieren. Lehrkräfte können diesen gemeinsam mit Eltern vorbereiten. Eine respektvolle Gesprächsatmosphäre wird angestrebt, das Vertrauen in die gemeinsame Erziehungsverantwortung wird gestärkt. Es wird ein Austausch angestrebt, der unterschiedliche Positionen sichtbar macht und durch den Transfer von guten Ideen und vorhandenen Kompetenzen sowohl informiert als auch Lösungsansätze ermöglicht.

Dabei ist im Grundsatz sehr genau darauf zu achten, dass nicht über einzelne Kinder gesprochen werden darf. Dies verletzt die Schweigepflicht der Lehrkraft und die Persönlichkeitsrechte eines Kindes. (Strittige) Themen müssen hier also in grundsätzlicher Form und abgelöst vom Einzelfall angesprochen und bearbeitet werden.

An einem konkreten Fall wollen wir zeigen, wie sich dies abspielen kann: In einer sechsten Klasse schreibt ein Mädchen einem Jungen der Klasse per Handy ständig Kurznachrichten (SMS). Der Junge fühlt sich belästigt, und als das Mädchen das merkt, werden die Mitteilungen unhöflich und belästigend. Hilfesuchend wendet sich die Mutter des Jungen an die Klassenlehrerin. Diese klärt das Problem durch ein Gespräch mit dem Mädchen und ihren Eltern. Anhand von Screenshots ist der Fall eindeutig belegt, und das Mädchen sichert zu, das Verhalten zu unterlassen. Der Junge und seine Eltern werden darüber informiert, was die Klassenlehrerin durch ihr pädagogisches Handeln mit dem Mädchen vereinbaren konnte. Um Beobachtung der Situation und entsprechende Rückmeldung wird gebeten. Die Verabredung wird

eingehalten. Dieser Fall ist vertraulich geklärt, es zeigt sich aber über den Einzelfall hinaus eine Erziehungsaufgabe in Bezug auf den Gebrauch und Missbrauch von Mobiltelefonen. Die Klassenlehrerin hält diesen Fall jedoch für so exemplarisch, dass sie das Thema Handynutzung auf einem Elternabend diskutieren möchte.

In der gemeinsamen Vorbereitung mit den Eltern werden Beispiele angesprochen, die einen problematischen Umgang mit Mobiltelefonen zeigen. Sie werden zu kleinen Handyszenen verdichtet und schriftlich fixiert.

Beispiele für die Handyszenen

Der Lehrer entdeckt, dass Ali während der Mathematikstunde seine Ergebnisse mit dem Taschenrechner im Handy kontrolliert.

Auf dem Schulhof weint Jana, weil sie gestürzt ist und sich am Knie verletzt hat. Robert hat sein Handy in der Hand und filmt die Szene.

Vor der Schule werden die Kinder von Touristen fotografiert und gefilmt. Die Kinder wollen das nicht, beschweren sich bei der Schulleiterin und bitten sie um Hilfe.

Danielas Handy hat eine Diktierfunktion. Sie hat es unauffällig unter den Tisch gelegt und schneidet die Mathematikstunde mit. Es ist eine schwierige Klasse und der Lehrer mahnt die Kinder oft zur Ruhe.

Jörg packt auf dem Schulhof sein Handy aus und zeigt Mitschülern einen Film, in dem ein blutiger Kampf zwischen zwei Jugendlichen zu sehen ist, die er kennt. Katja bekommt das mit und berichtet dem Klassenlehrer davon.

Melis hat ein neues Fotohandy. Heimlich fotografiert sie im Unterricht immer wieder den Lehrer. Am Ende der Stunde bemerkt der Lehrer das.

Moritz schreibt im Unterricht unter der Bank eine SMS. Der Lehrer bemerkt das, nimmt ihm das Handy weg und liest die SMS allen Schülern vor: „Hallo Papa, wir haben Hitzefrei. Komme schon um 13 Uhr.“

Der Elternabend beginnt mit der kurzen Einführung einer Mutter, die anhand eines Zeitungsartikels eine aktuelle Studie vorstellt, die die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen beschreibt. Nahezu jedes Kind in der sechsten Klasse verfüge über ein Mobiltelefon. Die Eltern bestätigen diesen Befund. Der Umgang der Familien und der

Schule mit diesen Mobiltelefonen sei aber sehr unterschiedlich. Die Schule verbiete ihn recht erfolglos. Und manche Eltern würden die Handys ihrer Kinder kontrollieren, manche jedoch nicht.

Anschließend bilden die schriftlich fixierten Handyszenen die Grundlage einer 45-minütigen Diskussion unter den Eltern. Sie wird folgendermaßen strukturiert und moderiert: Die Handyszenen liegen groß kopiert in doppelter Ausführung in der Mitte eines Stuhlkreises. In Absprache mit ihrem Sitznachbarn können sich die Eltern eine Szene aussuchen und diese zunächst im Dialog besprechen.

Schließlich werden die Szenen reihum vorgestellt. Die Probleme, die sich in einer Handyszene zeigen, werden herausgearbeitet und Lösungsvorschläge mit den anderen Eltern besprochen: Wie sollen sich die Erwachsenen und die Kinder verhalten? Welche Rechte werden unter Umständen verletzt? Was darf man und was nicht. Wie kann ich mit meinem Kind darüber sprechen?

2.2.2 Wie es im Unterricht und danach weitergeht

Die Lehrerin macht anschließend die identischen Handyszenen in der Klasse zum Unterrichtsgegenstand. Sie werden analog zum Elternabend im Stuhlkreis mit den Kindern besprochen. Im Anschluss dienen sie als Schreib- und Spielanlass für die Kinder. In kleinen Rollenspielen werden die Szenen nachgespielt und geklärt. Die anonymisierten Texte, die die Kinder geschrieben haben, werden den Eltern auf dem nächsten Elternabend vorgestellt. Aber nur, wenn die Kinder diese Texte auch freigeben! Mit Interesse nehmen die Eltern wahr – so war es in unserem Fall – wie motiviert, verantwortungsvoll, ideenreich und kompetent die Kinder mit der Problematik umgegangen sind.

Fazit

Mobiltelefone sind großartige Medien, die Menschen dabei helfen, in Kontakt zu treten und zu bleiben. Sie eröffnen zahlreiche Optionen auch für das Lernen (wie etwa die durch die Internet-Recherche, Übersetzungs-Apps, Fotos oder Tonaufnahmen).

Sie bergen aber auch Gefahren und erweisen sich als Herausforderungen für den Jugendschutz. Eine Sicherheitssoftware, wie sie unter anderem aktuell die Bundesministerin Frau Manuela Schwesig fordert (Bundesministerium für Familie 2015), kann vielleicht dabei helfen, dass Kinder keinen Zugang zu jugendgefährdenden Inhalten bekommen. Sie kann aber nicht grundsätzlich ausschließen, dass – neben der sinnvollen Nutzung von Mobiltelefonen in der täglichen Kommunikation und Interaktion – sich auch immer der Missbrauch ereignet, so wie er in den Handyszenen sichtbar wurde. In gemeinsamer Erzie-

hungsverantwortung sollten sich Elternhaus und Schule diesen Themen zum Schutz der Kinder öffnen und Strategien entwickeln, wie Kinder angemessen in das Medienzeitalter eingeführt werden können.

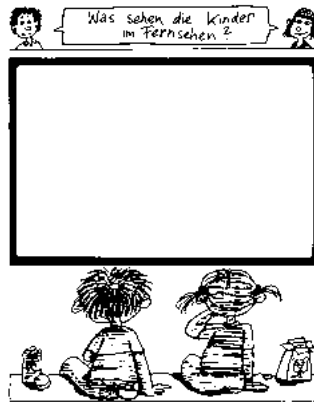
2.3 Eckpunkt: Eltern an Unterrichtsvorhaben beteiligen

In allen bundesdeutschen Rahmenlehrplänen finden sich nicht nur allgemeine Zielformulierungen zum Lernen mit und über Medien, sondern auch konkrete medienbezogene Unterrichtsinhalte für alle Schuljahre und die meisten Schulfächer. In der Grundschule gilt dies vor allem für den Deutsch-, Sach-, Kunst- und Musikunterricht. Es bieten sich somit viele Möglichkeiten, um einen fächerverbindenden/fächerübergreifenden Unterricht zu inszenieren. Beispielsweise wenn man mit Kindern ihre Medienerfahrungen bearbeiten will, wenn man mit ihnen Medieninhalte untersuchen und bewerten will oder wenn man mit ihnen Medienprodukte herstellen und veröffentlichen möchte (Schill 2008). In solchen Handlungszusammenhängen kann man sinnvoll mit Eltern kooperieren, wenn man sie zur Teilnahme an Unterrichtsvorhaben oder Projekten einlädt. Gut eignet sich dafür die Auseinandersetzung mit dem Thema „Fernsehen“. Das Fernsehen ist nach wie vor Kinder- und Familienmedium Nr. 1 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015a, S. 62 ff. und 2015b, S. 13 ff.). Es erweist sich für Familien nicht selten auch als eine Art „Familienmitglied“, das Lehrkräfte, Eltern und Kinder bei der Bearbeitung des Themas Fernsehen gemeinsam unter die Lupe nehmen können (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 41 ff.). Im Folgenden werden dazu zwei Handlungsskizzen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2015) angeboten.

2.3.1 Handlungsskizze: „Was sehen wir im Fernsehen?“ (1./2. Schuljahr)

Wenn man sich als Lehrkraft über die aktuelle Fernsehersituation in einer Lerngruppe einen Überblick verschaffen möchte, empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

Am besten werden die Eltern durch einen Elternbrief (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2014b, S. 4) darüber informiert, dass das Thema Fernsehen demnächst Unterrichtsgegenstand sein wird. Diesem Brief kann der folgende Materialbogen beigefügt werden, um den Eltern zu veranschaulichen, wie man sich dem Thema nähern will (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 79).



Durch das Zeichnen von „Fernseh-Bildern“ – als einer sinnlich-kreativen Handlung – können die Kinder

- sich selbst und anderen zeigen, welche Personen/Figuren, Gegenstände und Handlungen sie besonders beeindruckt haben, und
- über die Zeichnungen können sie auch ausdrücken und mitteilen, was sie an diesen Bildern besonders beschäftigt.

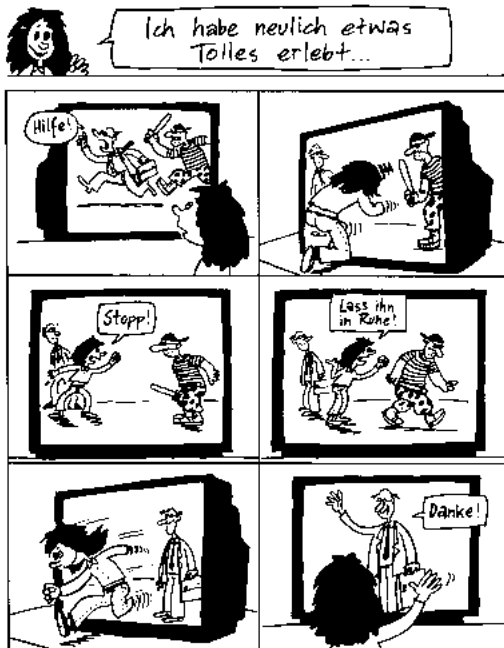
Die Bearbeitung des Materialbogens wird dann den Kindern als Hausaufgabe gestellt. So können die Eltern unmittelbar entdecken, welche besonderen ikonischen Spuren bestimmte Fernsehangebote in den Köpfen ihrer Kinder hinterlassen haben. Nicht selten regt diese Aufgabe auch Eltern dazu an, eigene Fernseh-Bilder zu zeichnen und mit ihren Kindern dann über Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Bilder zu sprechen. Auf diese Weise können sie (in)direkt auf deren kommunikativen Interessen und Bedürfnisse aufmerksam werden.

- Aufgrund dieser Einführung in die Thematik können die Eltern auch schon vor dem Start der Unterrichtsarbeit signalisieren, was ihnen an den Kinderzeichnungen aufgefallen ist, ob ihnen etwa die kritische Beschäftigung mit bestimmten Programmangeboten (wie etwa Kindersendungen, Zeichentrickfilme oder Action-Serien) oder das Herausarbeiten von Handlungsalternativen zum Fernsehen wichtig wäre.
- Bei einem (thematischen) Elternabend können die Eltern dann alle Zeichnungen der Kinder besichtigen, die diese „extra“ für die Eltern zu einer Bilder-Galerie oder „Fernseh-Hit-Parade“ im Klassenraum zusammengestellt haben.
- Nach Besichtigung der Bilder kann dann im Plenum diskutiert werden, wie das Fernsehen womöglich in das Kinder- und Familienleben hineinspielt und welche Schwerpunkte sie als Eltern bei der weiteren Bearbeitung des Themas setzen würden.

2.3.2 Handlungsskizze: „Wir sind jetzt im Fernsehen?!“ (3./4. Schuljahr)

„Das Fernsehen“ ist für manche Eltern ein Reizthema, weil ihm sowohl positive als auch negative Wirkungen zugeschrieben werden und weil es das eine oder andere Problem im Familienleben verursachen kann (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2014a, S. 30 f.). Unter anderem tauchen dabei immer wieder die Aspekte „Vielsehen“ und „Gewaltdarstellungen“ als Diskussionsgegenstand auf. Dass beide Aspekte aber viel mit bestimmten „Lebensthemen“ von Kindern zu tun haben, können Eltern im Rahmen des folgenden Handlungszusammenhanges erfahren.

- Den Eltern werden auf einem thematischen Elternabend nur die ersten drei Bilder der unten abgebildeten Bildgeschichte präsentiert (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 109). Dabei wird zuvor klargestellt, dass man diese Bildgeschichte auch im Unterricht nutzen will. In Kleingruppen kommen die Eltern zusammen und entwickeln gemeinsam eine Fortsetzung der Story.



- Im Plenum stellen sich die Gruppen ihre Fortsetzungen vor und besprechen sie. Im Anschluss an die Diskussion wird der komplette Cartoon gezeigt und die Auflösung der Story wird diskutiert. Dabei

- wird dem Sinne nach von den Eltern herausgearbeitet, was die Bildgeschichte in Sachen Fernseherleben für Kinder leisten kann:
- Sie können sich produktiv mit Action-Angeboten auseinandersetzen.
 - Sie können mit der Fantasie- und Wirklichkeitsebene spielen.
 - Sie können durch szenisches Spiel oder durch sprachliches und zeichnerisches Gestalten bestimmte Identifikations-/Projektionsangebote des Fernsehens bearbeiten.
- Was die weitere Unterrichtsarbeit angeht, könnte sich ein erstes Video-Projekt der Klasse anschließen, indem die Kinder die gesamte Bildgeschichte wie ein Storyboard nutzen, um sie zu verfilmen oder mit eigenen Schluss-Bildern in Szene zu setzen. Mit solch einem Projekt, an dem auch außerschulische Einrichtungen der Kindermedienarbeit (Medienwerkstätten/-zentren oder Offene Kanäle) und Eltern (Meist sind es Mütter!) beteiligt werden können, lässt sich im Sinne von Medienbildung Folgendes erreichen:
 - Für alle Beteiligten kann im Wortsinne sichtbar werden, dass man Fiktion absichtsvoll herstellen kann, und
 - Kinder wie Erwachsene können kritisch wahrnehmen, wie sich das eigene Produkt von denen des Massenmediums Fernsehen unterscheidet.
 - Die „Uraufführung“ des Videofilms wird dann am besten zusammen mit den Eltern im Rahmen eines Klassenfestes gefeiert.

Literatur

Basiscurriculum Medienbildung (2014). In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Anhörungsfassung vom 28.11.2014, S. 13–23.

Abrufbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/> [Stand: 13.04.2015]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015):
Pressemeldung vom 16.04.2015. Zugriff am 16.04.2015 unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=215068.html>

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2009): Suchtprävention in der Grundschule „Fernsehen“. Köln

Abrufbar unter: http://www.bzga.de/botmed_20280000.html [Stand: 14.04.2015]

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2014a): Gut hinsehen und zuhören. Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie“. Köln

Abrufbar unter: <http://www.bzga.de/infomaterialien/Kinder-und-jugendgesundheit/gut-hinsehen-und-zuhoeren-ratgeber-fuer-eltern/>

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2014b): Gesund und munter, Heft 25: Kinder und ihre Medien. Köln

Abrufbar unter: <http://www.bzga.de/infomaterialien/?sid=138&idx=2356>
[Stand: 14.04.2015]

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2015): Gut hinsehen und zuhören. Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte. Köln

Abrufbar unter: http://www.bzga.de/botmed_20282000.html [Stand: 14.04.2015]

FilmTipp Tom Sawyer (2011).

Abrufbar unter: http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf [Stand: 14.04.2015]

Hasebrink, Uwe (2014): EU Kids Online Video.

Abrufbar unter: <http://www.eukidsonline.de/> [Stand: 14.04.2015]

Länderkonferenz MedienBildung – Filmbildung (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. Abrufbar unter: http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart

Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=646> [Stand: 14.04.2015]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015b): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Abrufbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2014/miniKIM_2014.pdf
[Stand: 20.05.2015]

Schill, Wolfgang (2008): Integrative Medienerziehung in der Grundschule. München: kopaed Verlag

Schröder, Susanne (2012): Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Berlin, herausgegeben vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Abrufbar unter: <http://www.svr-migration.de/publikationen/baustelle-elternarbeit-eine-bestandsaufnahme-der-zusammenarbeit-zwischen-schule-und-elternhaus/>
[Stand: 08.04.2015]

Vision Kino (2015): Profil. Abrufbar unter: <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1055117> [Stand: 14.04.2015]

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf.
Abrufbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen
[Stand: 08.04.2015]

„Gib mir mal das Tablet, Mama“ – Familienalltag mit mobilen Medien

Matthias Felling

1 Neue mobile Entwicklungen

Die Verkaufszahlen von Smartphones und Tablets boomen seit Jahren. Die kleinen internetfähigen Computer mit den berührungsempfindlichen Bildschirmen halten dabei zunehmend Einzug in Familien. Kinderhände werden davon wie magisch angezogen – und in der Lebenswelt von Jugendlichen ist vor allem das Smartphone zum unverzichtbaren Begleiter geworden. Für die heutige Elterngeneration, die zum Teil selbst mit digitalen Medien aufgewachsen ist, stellen sich immer neue Herausforderungen, um den Alltag mit Tablets und Smartphones zu meistern.

Aktuelle Zahlen

Laut KIM-Studie 2014 ist ein Tablet-PC in 19 Prozent der Haushalte mit Kindern zwischen 6 und 13 Jahren vorhanden. „Betrachtet man nur diejenigen Kinder, die zuhause ein Tablet zur Verfügung haben, so nutzt die Hälfte das Gerät regelmäßig zum Spielen, gut jeder Dritte sieht darauf Fotos oder Videos an oder surft im Internet.“ (MPFS 2015)

Neben dem Tablet ist vor allem das Smartphone (der Eltern) für viele Kinder der erste Kontakt zur mobilen Mediennutzung. Laut KIM-Studie 2014 ist in 98 Prozent der Haushalte mit Kindern zwischen 6 und 13 Jahren ein Smartphone vorhanden. Ein Viertel der Kinder in diesem Alter besitzt selbst ein Smartphone (ein sprunghafter Anstieg ist hier bei der Altersstufe ab 10 Jahren zu verzeichnen).

Die Smartphone-Verbreitung bei Jugendlichen ist in den letzten Jahren rasant gestiegen. Laut JIM-Studie 2014 besitzen 88 Prozent der 12- bis 19-Jährigen ein Smartphone – Tendenz weiter steigend (vgl. MPFS 2014).

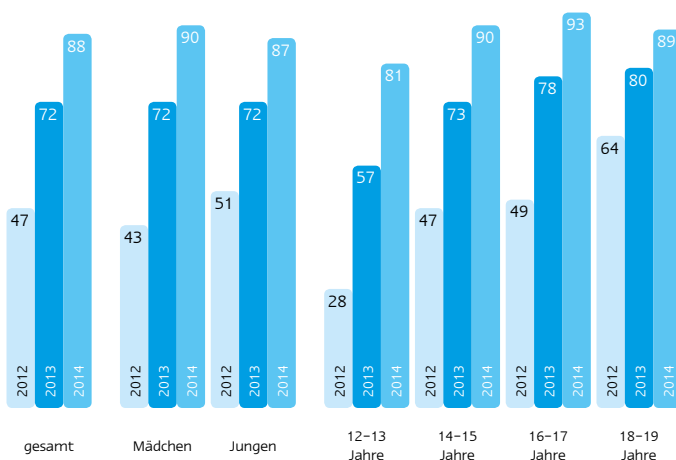


Abb. 1: Smartphone-Besitzer 2012–2014

(Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/JIM-Studie 2014 / www.mpfs.de/index.php?id=634)

Die wichtigsten Apps für Jugendliche sind Messenger (z. B. WhatsApp) oder Communitys (z. B. Facebook) – also Apps zur Kommunikation. Das Smartphone wird aber auch als Kamera, MP3-Player, Spielkonsole, Videoplayer, Navigationsgerät und Nachschlagewerk genutzt. Durch schnellere mobile Internetanbindungen funktionieren viele dieser Anwendungen in Echtzeit. Die technische Entwicklung ermöglicht auch ständig neue Entwicklungen wie z. B. den Live-Streamingdienst YouNow¹.

Heutige Jugendliche gehen also nicht mehr ins Internet – sie sind im Internet. Traditionelle Medien wie das Fernsehen oder das Buch sind deshalb aber nicht abgeschrieben. Sie werden weiter (nebenbei) genutzt bei einer insgesamt gestiegenen Mediennutzungszeit.

¹ Bei YouNow können Bild und Ton über einen Rechner mit Webcam oder ein Smartphone direkt ins Internet übertragen werden. Zuschauer können die Livesendung in einem Chatfenster kommentieren oder Fragen eingeben. Vor allem Heranwachsende finden es faszinierend, dass sie ihren YouTube-Stars ein wenig nahekommen können: Manche singen, machen Musik oder erzählen aus ihrem Alltag. Einige lesen die Kommentare ihrer Zuschauer vor und beantworten deren Fragen. Das Phänomen YouNow wurde Anfang 2015 in der deutschen Öffentlichkeit sehr kritisch diskutiert. Die grundsätzliche Debatte über Datenschutz und die Selbstinszenierung von Heranwachsenden ist jedoch nicht neu. Und diese Themen werden vermutlich auch dann bleiben, wenn das nächste mediale Jugendphänomen auftaucht (Infos in Kurzform zu aktuellen Entwicklungen in der Medienwelt von Heranwachsenden bietet die Webseite www.klicksafe.de).

2 Neue mobile Herausforderungen

Mit den neuen technischen Möglichkeiten wächst auch die Zahl der Herausforderungen für den Familienalltag. Bei kleineren Kindern sind die Auswahl der Apps wichtig oder der technische Jugendschutz. Mögliche Kosten sind dann auch für ältere Nutzer/-innen ein Thema, wie auch die Frage nach angemessenen Nutzungszeiten. Neuere Anwendungen wie YouNow zeigen, dass auch das Thema Datenschutz weiter aktuell ist.

Viele Eltern können nicht nachvollziehen, welche große Wichtigkeit die mobile Mediennutzung für ihre Kinder hat. Hier lohnt ein Blick darauf, welche Bedürfnisse Jugendliche mit der Nutzung vor allem von sozialen Medien befriedigen. In der LfM-Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“ wurde ein Zusammenhang ausgemacht zu den Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden (vgl. Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009). Demnach geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (Wer bin ich?), den sozialen Beziehungen (Welche Position habe ich in meinem sozialen Netzwerk?) und der Organisation von Information (Wie orientiere ich mich in der Welt?). All diesen Entwicklungsaufgaben ordnen die Autoren der Studie entsprechende Handlungskomponenten im Social Web zu. Das Smartphone hilft den Heranwachsenden also bei der Bewältigung dieser Aufgaben.

Doch der „Segen“, den das Smartphone aus dieser Sicht darstellt, wird mitunter auch von Jugendlichen als „Fluch“ wahrgenommen. Über die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen gibt laut JIM-Studie 2014 an, mit Apps Zeit zu verschwenden oder von der Masse an Nachrichten genervt zu sein.

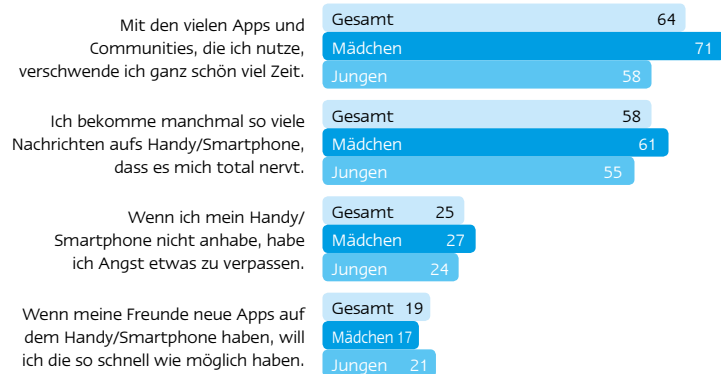


Abb. 2: Meinungen zum Thema Smartphone 2014 (Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/JIM-Studie 2014/ www.mpfs.de/index.php?id=634)

3 Neue Lösungen für den Familienalltag

Der Streit um die Mediennutzung ist nicht neu. Wo es früher hieß: „Blockier doch nicht so lange das Telefon“, sagen Eltern heute eher Sätze wie „Lass doch mal diese WhatsApp-Schreiberei!“. Auch wenn es hier im Kern um eine ähnliche Auseinandersetzung geht, müssen Familien angesichts der sich wandelnden Medienwelt immer wieder neue Lösungen finden. Die folgenden Punkte können dabei helfen:

3.1 Dran bleiben!

Eltern müssen verstehen, welche Bedeutung Tablets und vor allem das Smartphone für Heranwachsende haben. Hier hilft ein Blick auf die eigene Medienbiografie. Wer sich daran erinnert, welche Fernsehhelden er hatte oder welche Faszination von der ersten Spielkonsole, dem eigenen Walkman oder dem ersten Computer ausging, kann leichter die Perspektive von Heranwachsenden einnehmen. Mit diesem Blick können sich Eltern für die Mediennutzung ihrer Kinder interessieren und neue Medienangebote gemeinsam mit ihren Kindern ausprobieren.

Um die Eltern sensibler zu machen für den Blick aus Kindersicht, kann ein biografischer Zugang gewählt werden. Ein „Handykoffer“ voll mit alten Geräten erinnert Eltern an ihr eigenes Aufwachsen mit Medien. Jedes Gerät steht dabei für eine Funktion heutiger Smartphones. Eltern wird so verdeutlicht, welche Möglichkeiten heute in einem Gerät vereint sind. Und sie werden an die Faszination erinnert, die z. B. vom Walkman oder dem C64 ausging². Über den Vergleich der Medienwelten früher und heute ist man schnell im Thema, welche Herausforderungen es heute zu meistern gilt.



Abb. 3: Ausgepackter Handykoffer: Im Smartphone steckt eine Menge drin (Foto: Matthias Felling)

2 Anstelle eines Koffers mit alten Geräten können auch ausgedruckte und ggf. laminierte Bilder genutzt werden. Die AJS NRW bietet auf der Webseite www.ajs.nrw.de unter dem Stichwort „Medienkoffer“ passende Fotos zum Download an.

3.2 Bewusst Auswählen!

Das riesige Angebot an Apps macht es schwer, altersgerechte und passende Anwendungen zu finden. Grundsätzlich empfiehlt es sich, Apps gemeinsam mit dem Kind zu testen. Gerade für jüngere Kinder gibt es verschiedene Webseiten mit pädagogischen Empfehlungen zu kostenlosen und kostenpflichtigen Apps. Eine App, die etwas kostet, ist nicht automatisch eine bessere App, aber manchmal lohnt es sich, ein paar Euro in ein gutes Angebot zu investieren. Damit die Anzahl der installierten Apps nicht zu unübersichtlich wird macht es auch für Jugendliche Sinn, das Smartphone immer mal wieder aufzuräumen und nicht benutzte Apps zu deinstallieren.

Linktipps:

- www.klick-tipps.net (monatliche Empfehlung zu Kinderapps)
- www.gute-apps-fuer-kinder.de (Datenbank mit Besprechungen)
- www.datenbank-apps-fuer-kinder.de (Rezensionen vom Deutschen Jugendinstitut)
- www.handysektor.de (testet aktuelle Apps für Jugendliche)

3.3 Alltagstaugliche Regelungen finden!

Ist ein Anruf oder eine eingehende Nachricht immer wichtiger als das gerade stattfindende persönliche Gespräch? Wird das Smartphone auch beim Essen gecheckt? Solche und andere Fragen bergen familiäres Konfliktpotenzial. Eltern von jüngeren Kindern sind hier vor allem in ihrer Vorbildfunktion gefordert, welches Nutzungsverhalten sie ihren Kindern vorleben. Bei Jugendlichen gilt es dann, gemeinsam praktische Regelungen für den Familienalltag zu finden.

In manchen Familien „parken“ alle Smartphones zu bestimmten Zeiten in der „Handygarage“ oder es gibt immer mal wieder bewusst handyfreie Aktionen. Wer mit seinen Kindern einen Vertrag zur Mediennutzung aushandeln möchte, findet auf der Seite www.mediennutzungsvertrag.de praktische Hilfe.

Die ständige Möglichkeit zur Kommunikation kann auch zu einer Angst führen, etwas zu verpassen. Dies ist kein Phänomen, welches auf das Jugendalter beschränkt ist. FOMO (Fear of missing out) ist zunehmend eine gesellschaftliche Herausforderung. In Einzelfällen gibt es auch unter Heranwachsenden Formen der exzessiven Nutzung und der Sucht. Umso wichtiger ist es, hier früh genug gegenzusteuern und im Austausch mit den Kindern das gesunde Maß an Mediennutzung zu finden und zu rahmen.

Linktipps:

- www.mediennutzungsvertrag.de (Vorlagen und Bausteine für einen Vertrag)
- www.schau-hin.info (Konkrete Tipps zu Nutzungszeiten)
- www.fv-medienabhaengigkeit.de (Datenbank mit Beratungsstellen)
- www.verhaltenssucht.de (Hotline für Betroffene von der Uniklinik Mainz)

3.4 Für verantwortungsvolle Nutzung sensibilisieren!

Smartphones und Tablets sind auch Kameras mit Internetzugang. Mit einem Klick können gemachte Bilder verschickt oder im Web veröffentlicht werden. Jüngere Kinder können diese Form von Öffentlichkeit in ihrer Tragweite noch nicht erfassen. Bei der Weitergabe von Bildern hilft oft die „Oma-Regel“: Veröffentliche im Netz nur die Bilder, die du auch deiner Oma zeigen würdest. Wer vertrauliche Bilder oder Nachrichten erhält sollte zudem lernen, damit vertrauensvoll umzugehen. Auch hier leben Eltern im Idealfall eine angemessene Netiquette vor. Bei älteren Kindern können Eltern sich zudem als Diskussionspartner zu den Themen „Selbstinszenierung“ und „informationelle Selbstbestimmung“ anbieten³.

Die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW hat verschiedene Materialien entwickelt, um Heranwachsende zur Auseinandersetzung mit den genannten Themen anzuregen. Auf der Webseite www.ajs-nrw.de findet sich z. B. die Methode „OK/Nicht-OK“, in der u. a. der Unterschied von einem Streit Face-to-Face und über eine WhatsApp-Gruppe thematisiert wird. Die Methode wird in diesem Band auf Seite 133 erläutert.

3.5 Geräte zu eigen machen!

Sicher können nicht alle Eltern mit der technischen Entwicklung Schritt halten – eine grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Technik ist jedoch hilfreich. Eltern von kleineren Kindern können z. B. das Familien-Tablet mit Jugendschutzprogrammen sicherer machen. Ein technischer Schutz allein ist jedoch nicht ausreichend, sondern immer nur in Kombination mit erzieherischen Maßnahmen. Wenn die Kinder älter sind und eventuell ihr erstes eigenes Smartphone besit-

³ Diese zwei Themenfelder berühren den Kernaspekt jugendlicher Social Media-Nutzung. Für Jugendliche ist die Möglichkeit der Selbstinszenierung über Medien insofern wichtig, als dass sie in einer Lebensphase der Persönlichkeitsentwicklung dabei sind, ihre Identität zu finden. Dabei steht auch ihnen ein Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung zu. Sie sollten also mitbestimmen, wer was über sie weiß und ein Gespür für Datenschutz bekommen.

zen, können sich Eltern auch gemeinsam mit den Kindern mit den Funktionen von Geräten vertraut machen und z. B. die Nutzung von In-App-Käufen einschränken, um Impulskäufe zu Lasten des Taschengeldes zu verhindern.

Linktipps:

- www.klicksafe.de (Praktische Tipp, auch zum technischen Jugendschutz)
- www.ajs.nrw.de (App-Report mit Übersicht zum Thema Jugendschutz)
- www.checked4you.de (Verbraucherschutz für Jugendliche)

Phänomen Cybermobbing

Gewalt fängt nicht auf dem Smartphone oder im Internet an, sondern ist Bestandteil jugendlicher Lebenswelten – sei es in den Medien, in der Familie oder im Freundeskreis. Mobbing ist gerade in Schulen kein neues Problem. Auch ohne den Einsatz von Medien reagieren Betroffene darauf zum Beispiel mit Depressionen, Angstgefühlen, sozialer Isolation, körperlichen Reaktionen oder schulischem Misserfolg. Die neuen Formen des Cybermobbings können diese Auswirkungen mitunter verschärfen.

Um die Prävention von Cybermobbing nachhaltig anzugehen, müssen vor allem an Schulen entsprechende Strukturen geschaffen werden. Das Themenfeld Cybermobbing liegt hier in der Schnittmenge zwischen den Bereichen Gewaltprävention und Medien. Aber auch Eltern können einen Beitrag leisten, um Cybermobbing zu begegnen.

Empfehlungen für Eltern:

- Informieren Sie sich über das Thema Mobbing, um Ihrem Kind gezielt helfen zu können. Setzen Sie sich dafür ein, dass dieses Thema in der Schule Ihres Kindes offen angegangen wird. Tauschen Sie sich diesbezüglich mit anderen Eltern aus.
- Sorgen Sie für ein respektvolles und wertschätzendes Klima. Erarbeiten Sie mit Ihrem Kind gemeinsame Regeln und Umgangsformen.
- Seien Sie sich Ihrer Vorbildfunktion bewusst, wenn Sie von Ihrem Kind Zivilcourage fordern. Der Griff zum Kamera-Handy ist in brenzligen Situationen auch für Erwachsene oft näher als das Eingreifen.
- Informieren Sie Ihr Kind darüber, welche Straftatbestände es im Bereich Medien-Mobbing gibt, und fordern Sie es auf, sich daran nicht zu beteiligen.

- Setzen Sie sich mit der Entwicklung der digitalen Medien und der Mediennutzung Ihres Kindes auseinander, um Probleme erkennen und angehen zu können.
- Wenn Ihr Kind betroffen ist: Haben Sie ein offenes Ohr für Probleme Ihres Kindes. Mobbingopfer brauchen Hilfe!
- Schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre. Stärken Sie ihr Kind, anstatt ihm Vorwürfe zu machen.
- Sprechen Sie mit ihrem Kind das weitere Vorgehen ab. Sammeln Sie Beweise in Form von Screenshots oder einem Cybermobbing-Tagebuch.
- Informieren Sie die Schule. Idealerweise gibt es dort eine Interventionsstrategie für Mobbingfälle. Nehmen Sie in der Regel keinen Kontakt zu den Eltern der Mobbingtäter auf.
- Leiten Sie in ernststen Fällen rechtliche Schritte ein (Anwalt, Polizei).

Linktipps:

- www.nummergegenkummer.de (Nummer gegen Kummer bietet auch ein Elterntelefon)
- www.bke-beratung.de (Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V.)
- www.ajs.nrw.de (Handreichung Cybermobbing mit Übersicht zu Präventionsmodulen)
- www.klicksafe.de (gebündelte Informationen und Materialien zum Thema)

Literatur

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015) (Hrsg.): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Abrufbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf [Stand: 10.06.2015].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014) (Hrsg.): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> [Stand: 10.06.2015].

Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Berlin: Vistas-Verlag.

Methodenpool und Materialien zur Elternarbeit

Blickwechsel e. V. – Verein für Medien- und Kulturpädagogik

Sabine Eder, Carola Michaelis

Eltern sind hinsichtlich der Mediennutzung ihrer Kinder immer wieder auch verunsichert und sehen sich alltäglich mit Fragen konfrontiert, die Nutzungszeiten, Altersempfehlungen oder den Zugang ihrer Kinder zu Medien(inhalten) betreffen. Medienwelten wandeln sich ständig, sie wachsen zusammen, werden komplexer, mobiler. Einen Überblick zu behalten über technische Neuerungen, mediale Trends und Phänomene, beliebte Kindermedien, spannende Apps, Sicherheitseinstellungen, digitales Lernen, das fällt nicht wirklich leicht, weder Fachleuten noch Eltern. Kinder und Jugendliche, so der Anschein, sind dichter dran am Puls der Zeit, sie machen sich schnell mit der Nutzung von neuen Geräten und dessen kommunikativen und kreativen Möglichkeiten vertraut, sind neugierig und testen aus. Erwachsene stehen den Techniken und Phänomenen manchmal etwas ratlos oder auch mit einer Portion Skepsis gegenüber. Letzteres ist durchaus immer wieder angebracht, denn die „Zielgruppe Kind“ ist im Visier der Anbieter und kommerzielle Interessen sind nicht so leicht zu durchschauen. Auch ist das Thema Datenschutz und Schutz der Privatsphäre in den Kinderzimmern angekommen. Nicht zuletzt durch digitale Bilderbücher und Kinderspielzeug mit Internetanbindung – da sind Medienkritik und Skepsis durchaus angebracht. Auf der anderen Seite erweitern die neuen Technologien die Möglichkeiten des Lernens und der kreativen Gestaltung. Zudem können sie auch zu mehr Spiel- und Kommunikationsfreude beitragen. Diese Seite der gleichen Medaille gilt es ebenfalls wahrzunehmen, zu schätzen und zu nutzen.

Das skizzierte Spannungsverhältnis sorgt für viele Herausforderungen und Chancen im Erziehungsalltag von Familien. Die medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern (und Kindern) bietet Möglichkeiten, über Erziehungsvorstellungen nachzudenken, sich Wissen anzueignen und dieses mit anderen zu teilen und um die eigene Medienkompetenz zu erweitern um Heranwachsende angemessen begleiten zu können.

Es ist notwendig, Eltern bei Fragen und Problemlagen rund um die Medienerziehung ihrer Kinder zu unterstützen. Eltern für Chancen und gleichzeitig für Stolperfallen, die in der Mediennutzung liegen, zu sensibilisieren sollte ein Ziel medienpädagogischer Elternabende und Akti-

onen sein. Dabei sollte der Fokus nicht nur auf Informationsvermittlung gerichtet sein, sondern auf praktische Hilfestellungen und Tipps für den Erziehungsalltag. Die reine Vermittlung von Fachwissen zu neuesten Medientrends reicht nicht aus. Vielmehr sind pädagogisches Geschick und eine der Zielgruppe angepasste methodische Aufbereitung der Themen unerlässlich. Es bringt wenig, nur über Gefahren und die vorhandenen Missstände der Medienwelt zu dozieren, weder vor Eltern noch vor Kindern und Jugendlichen. Das überfordert gerade Eltern, die sich sowieso den Medienwelten gegenüber hilflos fühlen und verleidet ihnen das Thema. Ein erhobener pädagogischer Zeigefinger führt dann zu Schuldgefühlen und schafft keine Atmosphäre in dem ein Austausch möglich ist. Die Wahrnehmung und Wertschätzung individueller Medienwelten von Familien und deren persönliche Medienerfahrungen sind wesentliche Grundlage einer kompetenzorientierten Elternarbeit. Es gilt, diese ernst zu nehmen und, daran anknüpfend, weiter zu arbeiten – dann kann thematische Auseinandersetzung gelingen.

In diesem Kapitel finden sich Methoden, die auf Elternabenden oder in anderen Kontexten der Zusammenarbeit mit Eltern genutzt werden können. Die Methoden sind als Impulse gedacht und je nach Gruppengröße, Zielgruppe oder Themensetzung variabel.

Bei manchen Methoden sind Kopiervorlagen beigelegt, die genutzt werden können. Sie stehen unter einer Creative-Commons-Lizenz, die eine nichtkommerzielle, unveränderte Vervielfältigung und Verbreitung unter Angabe der Quelle (blickwechsel.org/BzGA) ausdrücklich erlaubt. Die Arbeitsblätter können zudem kostenlos unter www.bzga.de/:medienkompetenz heruntergeladen werden.

Die folgenden Methoden und Aufwärmspiele dienen als thematischer Einstieg oder um im weiteren Verlauf einer Veranstaltung Themen zu vertiefen und zu erweitern. Die Methoden sollen eine positive Atmosphäre erzeugen und die Kommunikation der Eltern miteinander fördern. Hiermit können Eltern spielerisch an ein Thema herangeführt werden. Sie entdecken Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede in Bezug auf Erziehungsvorstellungen oder den Umgang mit Medien in der Familie.

Manche der vorgestellten Methoden können ohne großen Aufwand vorbereitet und durchgeführt werden. Einige bedürfen der intensiveren Vorbereitung.

Die HeldInnenleine

Kategorie: Aktivierung, Austausch

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern

Dauer: 20 Minuten, je nach Gesprächsbedarf

Material: Vorbereitete Bilder von (Medien-)Heldinnen und Helden z. B. auf DIN-A4-Pappen, eine Wäscheleine, Wäscheklammern. Aktuelle Heldinnen und Helden, auch ausländischer Herkunft, finden Sie im Internet.

Vorbereitung (einfach erstmalige Materialvorbereitung ca. 3 Stunden): Bilder bekannter Stars auf Pappen kleben, möglichst Format füllend und nicht zu klein. Die HeldInnen können aus allen Medienbereichen stammen: aus Film und Fernsehen, Bilderbüchern, Lernsoftware, Apps, Musik usw. Sinnvoll ist es, eine große Bandbreite sowie verschiedene Generationen zu berücksichtigen und nicht allein vom eigenen Geschmack auszugehen. Je nach Altersgruppe sind die kleine Raupe Nimmersatt und der blaue Elefant genauso dabei wie Bibi & Tina, Star Wars Figuren oder Helene Fischer.

Ziele: Auseinandersetzung mit Lieblingsfiguren von Kindern, Nachdenken über die Funktion von Medienfiguren/Medienhelden und -heldinnen, Offenheit gegenüber kindlichen Präferenzen entwickeln, Sensibilisierung bezüglich stereotyper Rollenbilder, konstruktive Auseinandersetzung fördern.

Hintergrund: Fernsehstars, Kinoberühmtheiten, Medienfiguren sind selbstverständlicher Bestandteil unseres Alltags, sie haben soziale und integrative Funktionen. Es geht darum, sich auszukennen, mitreden zu können, dazuzugehören, sich abzugrenzen, Vorstellungen vom Sein zu entwickeln. MedienheldInnen bieten darüber hinaus Projektionsfläche für eigene Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen, sie dienen als Identifikationsobjekte. Nur in der Auseinandersetzung mit anderen können Kinder ihr Selbst bilden, und so bieten Fernsehfiguren neben den Eltern die Funktion, dass Kinder sich stets neu „hinterfragen“.

Im Gespräch über persönliche Vorlieben und Abneigungen, über Vorbilder und Anti-HeldInnen erzählen die Kinder viel von sich selbst und gleichzeitig werden Reflexionsprozesse initiiert. Die Einschätzungen der HeldInnen knüpfen an unsere Erfahrungen an, an unsere ganz subjektiven Vorstellungen, Wünsche und Antipathien. Stoßen unsere (emotionalen) Vorlieben auf Ablehnung, fühlen wir uns leicht auch

persönlich abgelehnt. Dies gilt insbesondere auch für Kinder und ihre Medienstars, die von den Erwachsenen oftmals vorschnell negativ bewertet werden. Wir müssen nicht alle MedienheldInnen der Kinder super finden, sollten ihnen aber mit Offenheit begegnen. Im Gespräch erfahren wir viel über die Gründe für die Präferenzen und somit auch Einiges über die Kinder und ihre aktuellen, handlungsleitenden Themen (vgl. Zipf, 1997, S. 89 f.).

Ablauf: Die Eltern werden gebeten, sich die HeldInnen auf der Leine in Ruhe anzusehen. Dann bittet die Moderation die Eltern, eine Person oder Figur abzunehmen, die ihnen besonders gefällt, und eine, die sie nicht sonderlich mögen. Nachdem wieder alle Platz genommen haben, können die Eltern erzählen, was sie mit den einzelnen Figuren verbinden und was sie zu der Wahl bewogen hat. Die anderen Eltern können bei Bedarf Nachfragen stellen. Auch die Moderation stellt zwischendurch Fragen und versucht dadurch, verschiedene Punkte herauszuarbeiten, die sich an den Zielsetzungen orientieren.

Zur Reflektion: Es wird deutlich, dass uns unsere Präferenzen für bestimmte MedienheldInnen nicht immer bewusst sind. Wir können Gründe für Vorlieben oder Abneigungen nicht immer rational und sachlich beschreiben, da diese Prozesse auf einer emotionalen und somit irrationalen Ebene ablaufen. Unsere Vorstellungen über die HeldInnen haben zudem viel mit den persönlichen Einstellungen, Wünschen und Themen zu tun. Dies ist auch bei Kindern so: Wenn Eltern etwas über die Bedeutung der Medienfiguren erfahren möchten, dürfen sie nicht ihre elterlichen Vorstellungen als Ausgangspunkt nehmen, sondern müssen zuhören, was ihnen die Kinder Spannendes zu erzählen haben! Eltern sollten im Gespräch also mit ihren Kindern nicht ihren Geschmack über den der Kinder stellen und deren Medienlieblinge vorschnell verurteilen.

Natürlich stehen die Verhaltensweisen, Rollenmuster oder Darstellungen der HeldInnen oftmals konträr zu den erzieherischen Vorstellungen. Doch wird eine Auseinandersetzung nicht durch Miesmachen oder Verbote gefördert. Eltern sollten sich mit den Kindern über FernsehheldInnen, YouTube-Stars und Idole austauschen. Es gilt, eigene Vorlieben und Einschätzungen oder Abneigungen klar zu begründen, denn nur so können Kinder sich orientieren und vielleicht eine Neubewertung der HeldInnen vornehmen.

Nicht nur Eltern, auch die medialen HeldInnen begleiten Kinder bei der Orientierung und bei der Entwicklung ihres Selbst. Eltern sollten diesen Prozess mit Respekt und Offenheit unterstützen und Kinder bei der Frage: „Wer bin ich, und wo gehöre ich hin?“ aktiv fördern.

Literaturtipptipp: Norbert Neuß/Mirko Pohl/Jürgen Zipf: Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren. München 1997

Eltern zeichnen ihre Medienliebblinge

Kategorie: Aktivierung, Austausch, Kreativität

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern

Dauer: 15–30 Minuten, je nach Gesprächsbedarf

Material: Papier (oder Malvorlage), (Bunt-) Stifte in ausreichender Anzahl, gespannte Leine mit Wäscheklammern.

Vorbereitung (einfach, 15 Minuten): Malvorlage erstellen mit Umriss eines Fernsehgerätes (DIN-A4)

Ziele: Kreativ sein, Auseinandersetzung mit Lieblingsfiguren (als Kind/ des eigenen Kindes), Reflektion des Medienumgangs in der eigenen Familie

Ablauf: Legen Sie (Bunt-) Stifte bereit, verteilen Sie die Malvorlagen an die Eltern und fordern Sie diese auf, ihre Lieblingsfigur aus ihrer eigenen Kindheit zu zeichnen (oder etwas Typisches aus der Sendung/ dem Hörspiel etc.). Im Anschluss hängen die Eltern ihre Zeichnungen an die vorbereitete Wäscheleine. Anschließend wird geraten, um welche Medienfigur bzw. Sendung es sich handelt.

In einem nächsten Schritt werden die Lieblingsfiguren der eigenen Medienkindheit mit den heutigen Medienvorbildern verglichen:

- Welche MedienheldInnen und -vorbilder haben unsere Kinder? Wie finden wir das? Wie gehen wir damit um?
- Welche Sendungen möchten die Kinder immer gerne sehen? Wie finden wir das? Wie gehen wir damit um?
- Was hat sich im Vergleich zu unserer (Medien-) Kindheit geändert?

Im weiteren Gespräch kann es darum gehen, ob die Familien Regeln und Vereinbarungen im Medienumgang haben und wenn ja welche. Und wie gehen Kinder damit um?

Hinweis: Informationen über die Medienvorlieben finden sich in der KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (<http://www.mpfs.de/index.php?id=462>) oder auch in den Grunddaten zum Thema „Kinder und Medien“ des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). Kostenloser Download: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Kinder_u_Medien_2015.pdf

„Daumen hoch“, „Daumen runter“ – Position beziehen

Kategorie: Aktivierung, Austausch, Gruppendynamik

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern

Dauer: 15–30 Minuten

Material: Kreide/Seil/Kreppband, zwei beschriftete Antwortkarten, Stecknadeln, Statements,

Vorbereitung (einfach, 30 Minuten): Mitten durch den Raum (Stuhlkreis) wird eine Linie gezogen (Kreide/Kreppband). Auf der einen Seite (der Wand) wird ein Zettel befestigt mit der Aufschrift „trifft genau zu“, gegenüber ein Zettel mit der Aufschrift „trifft überhaupt nicht zu“. Es ist auch möglich, verständliche Symbole zu nehmen z. B. „Daumen hoch“, „Daumen runter“.

Ziele: Positionierung, thematischer Einstieg, Austausch, unterschiedliche Meinungen aushalten, Erfahrungen erweitern

Hintergrund: Bei der Einstiegsmethode „Position beziehen“ geht es darum, die eigene Meinung auszudrücken und die Haltung zu bestimmten Medienthemen in den Blick zu nehmen, zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern. Eltern können die Sichtweisen anderer Eltern hören und diese mit ihren Vorstellungen vergleichen.

Ziel ist, sich räumlich zu bestimmten Aussagen im Raum aufzustellen. Im Spiel und für den Augenblick gilt es, zu einer Position zu „stehen“ und die eigene Haltung gegebenenfalls auch argumentativ zu erklären. Zudem entsteht durch die räumliche Aufstellung von mehreren Eltern ein sichtbares Stimmungsbild, das einen interessanten Austausch ermöglichen kann. Während des gesamten Verlaufs gilt auf jeden Fall die Faustregel: Es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“! Und wie

intensiv sich der Austausch entwickelt, welche Aspekte vertieft oder vernachlässigt werden, entscheidet die Moderation.

Ablauf: Nach der Methodenerklärung durch die Moderation werden die Eltern gebeten aufzustehen. Die Moderation liest ein Statement vor und bittet die Eltern (mündliche Anweisung und Gestik) eine „Position“ einzunehmen und sich einer Seite zuzuordnen, die ihrem Standpunkt am ehesten entspricht. Je mehr der Aussage zu- oder nicht zugestimmt werden kann, desto weiter positionieren sich die Eltern zu einer Seite bzw. zu einer Wand. Wer keine klare Meinung hat oder unentschieden ist, begibt sich in die Mitte der beiden Positionen.

Im Anschluss werden alle gebeten, sich kurz mit den umstehenden Eltern über das Statement auszutauschen. Steht jemand alleine, geht die Moderation zum Austausch dort hin. Nach ca. einer Minute (je nachdem, ob sich Eltern angeregt austauschen oder nicht) bittet die Moderation Einzelne darum, den anderen mitzuteilen, wie sie zum Statement stehen. Auch andere können zu Wort kommen und sich beteiligen. Zum Schluss der Gesprächsrunde können die Eltern gefragt werden, ob sie an der Stelle stehen bleiben würden oder nach der Diskussion eine andere Stellung beziehen möchten. Dann folgen das nächste „Statement“ und Positionierung im Raum.

Beispiele für Statements, die ruhig plakativ sein dürfen:

- Kinder orientieren sich bei der Mediennutzung an ihren Eltern.
- Kinder sollen so früh wie möglich an Medien herangeführt werden.
- Kinder lernen mehr aus Bilderbüchern als aus Fernsehsendungen.
- Der Umgang mit Tablets ist für Kinder unter 6 Jahren nicht zu fördern.
- Kinder unter 3 Jahren sollten täglich nicht länger als 30 Minuten fernsehen.
- In der Schule/im Kindergarten sollen Kinder den richtigen Umgang mit Medien lernen.
- Im Grundschulalter müssen Kinder eigene Handys haben.
- Spiele sind wichtig für die Entwicklung von Kindern, auch Computerspiele.

Hinweis: Eine gute Moderation mit genauen Anweisungen ist wichtig für die Orientierung der Eltern. Durch Blickkontakt wird schnell klar, welche Eltern bereit sind, vor anderen ein Statement abzugeben und welche nicht. Das bedeutet: Niemanden zum Mitmachen zwingen. Freiwilligkeit ist oberstes Gebot. Bedenken Sie bei der Moderation, einzelne Eltern nicht „bloßzustellen“.

Diese Methode lässt sich auch gut zu verschiedenen Themen und Fragestellungen mit Kindern und Jugendlichen durchführen (vgl. dazu AJS-Methoden, Matthias Felling, S. 120). Ebenso kann daraus eine Eltern-Kind-Aktion gestaltet werden. Die Aussagen können dann von den Eltern beantwortet werden: „Es ist OK oder Nicht-OK, wenn mein Kind ...“ und von den Schülerinnen selbst beantwortet werden.

Beispiel-Aussagen beim Thema Cybermobbing in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen: OK oder Nicht-OK?:

- Einen Freund fotografieren ...
 - ... auf dem Klo

- Fotos hochladen ...
 - ... witzige Partyfotos
 - ... andere Leute beim Schlafen
 - ... Fotos von der Familie
 - ... Bikinifotos/Badehose

- Sich streiten ...
 - ... und sich dabei Beleidigungen an den Kopf werfen
 - ... über eine WhatsApp-Gruppe

- Ein Gerücht verbreiten ...
 - ... auf dem Schulhof
 - ... über WhatsApp
 - ... in einem gefälschten Profil

- Jemanden in einer peinlichen Situation auslachen ...
 - ... die Situation filmen
 - ... das Video bei YouTube hochladen

- Folgenden Gruppen angehören ...
 - ... Mein Lehrer hat keine Ahnung
 - ... Schüler gegen Rechts
 - ... Wir finden Johnny doof

- Freunden seine Zugangsdaten verraten

Die Abfrage kann z. B. auch mit roten Karten für Nicht-OK und grünen Karten für OK durchgeführt werden.

Speed Dating

Kategorie: Aktivierung, Austausch, Kontakt

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern oder weiterführende Schule

Dauer: 15–30 Minuten

Material: Impulsfragen, Stoppuhr

Ziele: Kennenlernen, Aktivierung und Motivierung der Eltern, persönlichen Zugang zum Thema eröffnen, Erwartungen abfragen, in Austausch über kindliche Mediennutzung kommen, Umgang mit Medien in der Familie thematisieren

Hintergrund: Innerhalb von kurzer Zeit kommen die Eltern mit Anderen ins Gespräch und tauschen ihre Gedanken und Meinungen über verschiedene Aspekte rund über das Thema „Kind und Medien“ aus. Dieses rotierende Partnergespräch ist besonders geeignet für Elterngruppen, die sich noch nicht gut kennen. Der Vorteil dieser Methode ist, dass es so Eltern, die sich in großen Gruppen zurückhalten, eher leichter fällt, sich im Partnergespräch zu äußern.

Ablauf: Die Eltern bilden einen großen Stuhlkreis. Dann wird die Gruppe geteilt, indem abgezählt wird. 1, 2, 1, 2 ... bis alle einer Zahlengruppe angehören. Die Eltern der einen Gruppe nehmen dann ihre Stühle und setzen sich damit unmittelbar vor einen Elternteil aus der anderen Gruppe. Nun sind ein Außen- und ein Innenkreis gebildet. Die Moderation bittet die Eltern nun, sich zu Impulsen auszutauschen (Beispiele siehe S. 137).

Die erste Runde beginnt damit, dass der Innenkreis dem Außenkreis die Gedanken zum Impuls mitteilt. Der Außenkreis hört nur zu! Zeitvorgabe: 2 Minuten. Dann erfolgt ein Wechsel, jetzt spricht der Außenkreis und der Innenkreis hört zu, ebenfalls 2 Minuten.

Auf ein Zeichen der Moderation rückt dann der Innenkreis jeweils zwei Plätze nach rechts. Alle sitzen nun einer anderen Person gegenüber und die Phase beginnt von Neuem.

Der inhaltliche Impuls erfolgt durch die Moderation (Themen siehe S. 137). Der Innenkreis erzählt, der Außenkreis hört zu. Nach zwei Minuten erfolgt ein Wechsel, der Außenkreis erzählt und der Innenkreis hört wieder zu. Nun rücken die innen sitzenden Eltern wieder zwei

Plätze weiter nach rechts und hören, was ihnen die neuen Partner/-innen mitteilen, usw.

Wann das Speed Dating beendet wird, hängt von dem Bedarf der Elterngruppe nach Austausch ab. Nach dem letzten Durchgang nehmen die innen sitzenden Eltern wieder ihre Stühle und rutschen zurück in den großen Kreis. Die Moderation bittet die Eltern um eine kurze Rückmeldung. Fragen und Erwartungen werden notiert und dienen als Diskussionsgrundlage.

Das Speed Dating kann auch an einer Tischreihe oder auch im Stehen durchgeführt werden.

Mögliche Impulse:

- In meiner Kindheit waren Medien ...
- Kinder sammeln erste Erfahrungen mit Medien, wenn ...
- Tablets, Handys und Smartphones sind für Kinder ...
- In meiner Familie sind Medien ...
- Wenn ich an Medienerziehung denke, dann ...
- Beim Thema Kind und Medien verunsichert mich ...
- Von diesem Elternabend erhoffe ich mir ...
- Computerspiele spiele ich ...

Medienbingo

Kategorien: Einstieg, Austausch, Aktivierung

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- oder Grundschulkindern oder weiterführende Schule

Dauer: 10–15 Minuten

Material: Stifte, Lauf- bzw. Bingozetteln, ggf. Schreibunterlage, Flipchart und Papier, dicke Filzstifte

Vorbereitung (einfach, ca. 30 Minuten): Bingozetteln kopieren oder zum eigenen Thema erstellen

Ziele: Miteinander ins Gespräch kommen, Kontakt, Austausch über Medienhandeln, besseres Kennenlernen, Auflockerung, in Bewegung bringen, einen thematischen Einstieg bieten, Aktivierung und Motivierung der Eltern

Ablauf: Wie beim klassischen Bingo geht es darum, möglichst schnell die Spalten zu füllen, „Bingo“ zu rufen und zu gewinnen. Diesmal allerdings mit Unterschriften der anderen Eltern und nicht mit Zahlenreihen.

Die Eltern erhalten Stift und Bingozetteln mit diversen Aussagen und Platz für eine Unterschrift (Beispiele s. S. 140–141). Die Eltern werden aufgefordert aufzustehen, im Raum Kontakt zu anderen Eltern aufzunehmen und schnell zu versuchen, Unterschriften zu sammeln. Es gibt nur zwei kleine Schwierigkeiten: jede Person darf auf dem Bogen nur einmal unterschreiben und die Person, die fragt, darf nicht auf ihrem eigenen Bogen unterschreiben! Sobald jemand Unterschriften für alle Fragen in einer Reihe, Spalte oder Diagonale zusammen hat, ruft sie oder er Bingo.

Anschließend erfolgt eine Auswertung: Bei welchem Thema war es schwierig eine Unterschrift zu bekommen? Bei welcher Aussage war es ganz einfach? Es kann nachgefragt werden: Wer hat unter der Aussage XY eine Unterschrift? Dazu können die betreffenden Eltern sich auch erheben und die Moderation kann ein kurzes Gespräch anregen und andere Eltern einbeziehen.

Weiterhin wird überlegt, ob sich aus einzelnen Aussagen Fragen ergeben und wenn ja, welche? Diese Fragen werden am Flipchart gesammelt.

Im Verlauf der Veranstaltung wird die Moderation auf die Fragen eingehen. Für Themen, die zeitlich nicht beantwortet werden können, erhalten die Eltern Tipps, wo sie Informationen und Antworten erhalten können.

Es können auch rein themenspezifische Laufzettel erstellt werden z. B. zum Thema Fernsehen, Computerspiele, Smartphone, Suchmaschinen, Kino, YouTube, Facebook u. a.

Hinweis: Die Zahl der Bingo-Fragen kann nach dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und der Gruppengröße variiert werden.

Kopiervorlage: Medienbingo

Als DIN-A4-PDF im Netz herunterladen: www.bzga.de/:medienkompetenz

Das kann ich unterschreiben ...

Liebe Eltern! Gehen Sie herum und sammeln Sie Unterschriften. Wenn Ihr Gegenüber der Aussage voll zustimmen kann, lassen Sie ihn oder sie unterschreiben. Haben Sie eine Spalte oder eine Zeile mit Unterschriften zusammen, dann rufen Sie laut „Bingo!“

Ein Fernseher hat im Kinderzimmer nichts verloren.

.....

Kino für Kinder, nicht vor 6 Jahren!

.....

Ich bin medienbegeistert.

.....

Mit Sicherheitseinstellungen am Tablet/ Handy kenne ich mich aus.

.....

Mein Kind surft nicht allein im Netz.

.....

Geschichten vorlesen gehört bei uns fast täglich dazu.

.....

Fernsehsendungen wähle ich für mein Kind aus.

.....

Mein Kind hört gerne Kinderradio.

.....

Mein Kind hat eine Lieblingsapp.

.....

Die Welt der Kinder wird zunehmend von Medien bestimmt.

.....

Ich wünsche mir, dass mein Kind weniger vor dem Bildschirm hängt.

.....

Ich bin nicht immer ein gutes Vorbild.

.....

Das Radio läuft bei uns zuhause fast immer.

.....

Wir haben mehr als einen Fernseher.

.....

Mein Kind schaut Filme auf dem Computer.

.....

Wir regeln die Medienzeiten der Kinder.

.....



Das kann ich unterschreiben ...

Liebe Eltern! Gehen Sie herum und sammeln Sie Unterschriften. Wenn Ihr Gegenüber der Aussage voll zustimmen kann, lassen Sie ihn oder sie unterschreiben. Haben Sie eine Spalte oder eine Zeile mit Unterschriften zusammen, dann rufen Sie laut „Bingo!“

Mein Kind findet
SpongeBob
Schwammkopf toll.

.....

Ich weiß, worüber
die Broschüre Flimmo
informiert.

.....

Mich interessiert,
welche Fernsehinhalte
eigentlich gut für mein
Kind sind.

.....

Ich bin heute fast zu
spät zum Elternabend
gekommen.

.....

Wir besitzen keinen
Fernseher.

.....

Sandmännchen gu-
cken ist ein schönes
Ritual.

.....

Ich kenne mich
mit den heutigen
Sendungen für Kinder
nicht aus.

.....

30 Minuten Fernsehen
am Tag ist für Kinder
genug.

.....

Ich wünsche mir einen
anderen Umgang mit
dem Fernsehen in der
Familie.

.....

Es gibt Sendungen
bei denen möchte ich
nicht gestört werden

.....

Ich gucke sonntags
immer Tatort.

.....

Heutzutage laufen
zu viele Sendungen
mit problematischen
Inhalten.

.....

Kinder schauen
weniger klassisch Fern-
sehen durch Smart-
phones, Tablets & Co.

.....

Ich kann mich noch
an die Zeit vor dem
Privatfernsehen
erinnern

.....

Kinder können durch
das Fernsehen auch
etwas lernen.

.....

Ich weiß was Scrip-
ted-Reality-Formate
sind.

.....



Die Freizeitpyramide

Kategorien: Einstieg, Austausch, Aktivierung, Vertiefung

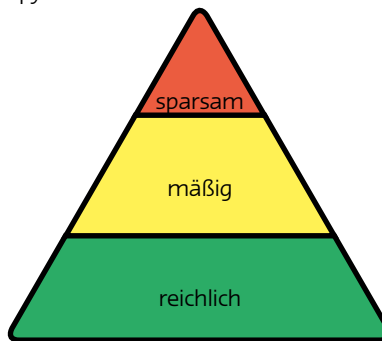
Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- oder Grundschulkindern oder weiterführende Schule

Dauer: 30 Minuten oder länger

Material: Plakat mit Medienpyramide, Karten mit Begriffen, leere Karten, dicke Filzstifte, Magnettafel, Magneten oder Pinnwand, Pinnnadeln

Vorbereiten (etwas aufwändig, 1 Stunde): Karten (S. 145 oder im Netz unter www.bzga.de/:medienkompetenz) mehrfach ausdrucken/kopieren, ausschneiden, ggf. laminieren. Freizeitpyramide auf großen Papierbogen oder Magnettafel zeichnen.

Vorlage Freizeitpyramide:



Ziele: Auseinandersetzung mit Mediennutzungsgewohnheiten, Rolle von Medien im Familienalltag sehen, Empfehlungen für eine ausgewogene Mediennutzung überdenken, Zusammenhang von Medienzeiten und kindlicher Entwicklung erkennen.

Hintergrund: Fernsehsendungen, Computerspiele, Hörgeschichten, Videoclips; Kontakt-Apps ... Mediennutzung macht Kindern Spaß, kann die Phantasie anregen, Identifikationsangebote liefern, Wissen vermitteln, den Austausch mit Freunden und Verwandten fördern uvm. Aber Medien können auch Zeit rauben und Kinder daran hindern, wichtige unmittelbare Erfahrungen zu machen und sich die Welt handelnd anzueignen. Wie viel Zeit sollte die Mediennutzung einnehmen? Darf es auch mal ein bisschen mehr sein? Und wann wird es problematisch? Wie nehmen Kinder Medieninhalte wahr? Und wie „wirken“ Medien?

Beschreibung: Die Freizeitpyramide ist dreigeteilt. Es gibt die rote Spitze = sparsam, die gelbe Mitte = mäßig und die grüne Basis = reichlich. Eltern können sich gemeinsam Gedanken machen über die Medienzeiten und andere Beschäftigungen ihrer Kinder. Was empfehlen wir unseren Kindern? Welche Rolle spielen wir als Vorbilder?

An der grünen Basis der Pyramide liegen die mengenmäßig zu bevorzugenden Beschäftigungen, an der roten Pyramidenspitze hingegen die in geringerer Menge zu „genießenden“ Beschäftigungen. In der gelben Mitte sind die mäßig „einzunehmenden“ Tätigkeiten anzusiedeln. So kann ein maßvolles Verhältnis anschaulich dargestellt werden.

Die Eltern nehmen die vorbereiteten Karten, besprechen sich mit anderen Eltern, heften die Karte an die Freizeitpyramide und können sich dazu äußern. Die Eltern können auf leere Karten eigene (für ihre Kinder wichtige) Tätigkeiten/Beschäftigungen schreiben. Dadurch entsteht ein Gespräch über für Kinder wichtige Aktivitäten, Nutzungszeiten, Rituale und angemessene Medienerziehung. Die Eltern merken, dass sie mit ihren Fragen und Problemen nicht allein sind, dass es anderen Eltern ähnlich geht.

Die Moderation bezieht zunächst keine Stellung, sondern lässt unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen zu, gibt aber am Ende Empfehlungen über Medienzeiten und Tipps zur Medienerziehung: z. B. Goldene Regeln unter www.schau-hin.info.

Für die Eltern sollten Info-Broschüren zum Mitnehmen ausgelegt werden.

Broschüre:

Gut hinsehen und zuhören! – Ratgeber für Eltern. Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie“. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Texte und Konzept: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Aktualisierte Neuauflage, Köln 2014.

Tut Kindern gut! Ernährung, Bewegung und Entspannung. Herausgeber: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Köln, im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Text: Cornelia Goldapp und Lydia Lamers, BZgA. Köln, Mai 2010.

Kopiervorlagen: Die Freizeitpyramide

Als DIN-A4-PDF im Netz herunterladen: www.bzga.de:/medienkompetenz

Links:

www.kindergesundheit-info.de

www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/medienarten/

www.tutmirgut.net

www.schau-hin.info

www.schau-hin.info/medien/internet/goldene-regeln/goldene-regeln-fuer-kinder-von-3-6-jahren.html

www.schau-hin.info/medien/soziale-netzwerke/goldene-regeln/goldene-regeln-fuer-kinder-von-7-10-jahren.html

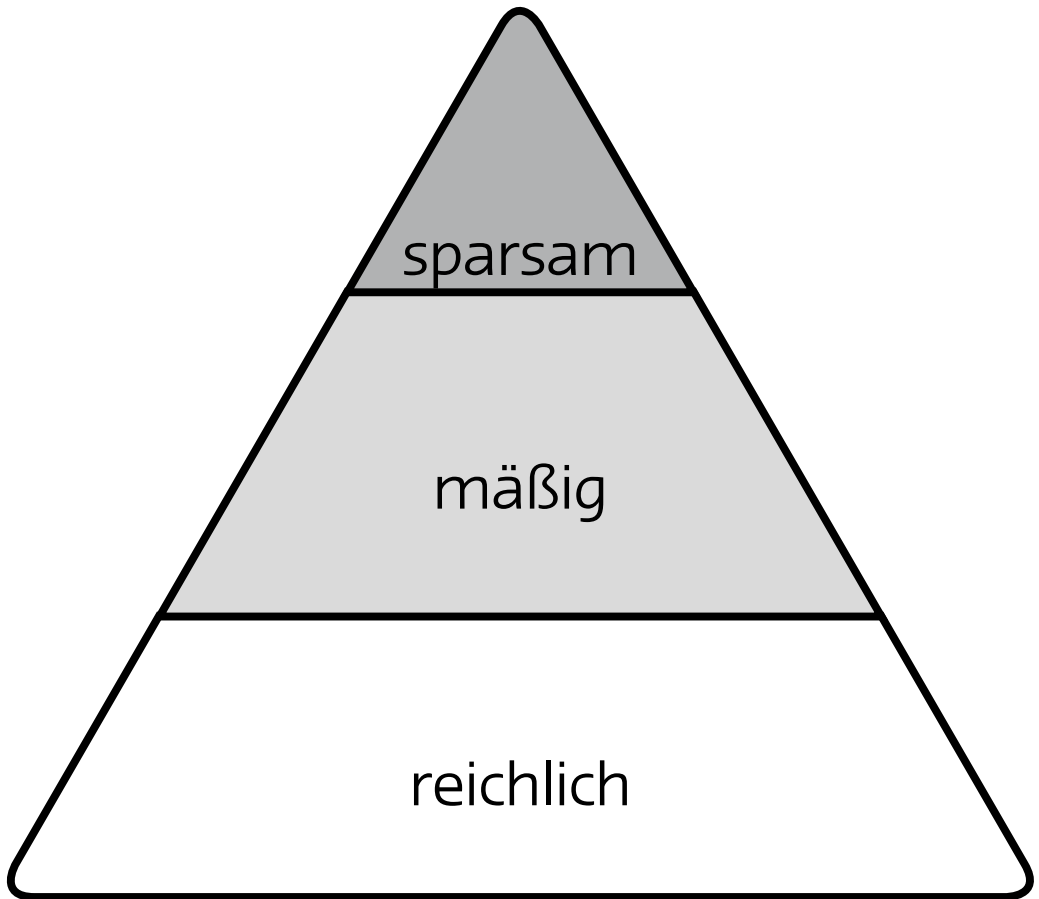
Methode: Die Freizeitpyramide

(verschiedene Altersgruppen)

Karten mehrfach (je nach Gruppengröße) ausdrucken und ausschneiden.

draußen spielen	Kuscheln	Gesellschaftsspiele spielen	alleine fernsehen
Rumtoben	Bilderbuch anschauen	Vorlesen	gemeinsam fernsehen
Spazieren gehen	verstecken spielen	Basteln	Malen
Hörbuch	Computerspiel spielen	Fahrrad fahren	Schwimmen gehen
Rollenspiele	Miteinander reden	Ausruhen und träumen	Bude/Höhle bauen
mit Spielzeug spielen	Geschichten ausdenken	Ich sehe was, was Du nicht siehst spielen	Fangen spielen
Sport treiben	gemeinsam Backen/ Kochen	Experimentieren/Natur erkunden	auf dem Smartphone / Tablet spielen
Sich mit Freunden/ Freundinnen medial austauschen	Clips im Internet anschauen	Fotografieren	Videos drehen
Buch lesen	Onlinegames spielen	Musik hören	Musik machen
An der Konsole spielen	Über Medien Kontakt zu Familienmitgliedern haben	Malen am Tablet/ Computer	

Vorlage: Freizeitpyramide



Das große Aufräumen - Altersgerechte Medien im Kinderzimmer

Kategorien: Einstieg, Austausch, Aktivierung.

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern

Dauer: 30 Minuten oder auch länger

Material: Kiste voller Gegenstände (möglich sind auch Fotos von Gegenständen): Kuscheltiere, Kartenspiele, Bilderbuch, Tablet, Smartphone, Fernseher, CD, Buch, Comicheft, Pinsel und Farben, Papier, Bastelschere, Musikinstrumente, CD-Player, Radio, Kindercomputer, Bauklötze, Gesellschaftsspiele, Überraschungseier, Kinderzeitschrift, Bravo, Film-DVDs (mit unterschiedlichen Altersfreigaben), Internetrouter, Computerspiele, Spielekonsole, sprechendes Plüschtier, WLAN-Barbie, uvm., Schilder mit Altersangaben.

Vorbereitung (aufwändiger, ca. 3 Stunden, kann aber mehrfach eingesetzt werden): Schilder mit Altersangaben (Kinderzimmer bis 3 Jahre, Kinderzimmer bis 6 Jahre, Kinderzimmer bis 10 Jahren, Kinderzimmer 9-11 Jahre, Kinderzimmer 12-14 Jahre, Jugendzimmer ab 16 Jahre).

Weitere mögliche Schilder (Verbotsschild „Gehört nicht ins Kinderzimmer!“ und Mülltonnenschild „Kommt zum Sperrmüll!“), Regal/Leiter alternativ auch Tische oder Deckchen. Zahlen zum Medienbesitz/zur Mediennutzung aus aktuellen Studien (KIM-Studie, miniKIM-Studie).

Ziele: Nachdenken über altersgerechte Mediennutzung, altersgerechte Medien und Spielmöglichkeiten für Kinder auswählen, diskutieren über Vorlieben von Kindern, Austausch mit anderen Eltern. Information über Verarbeitung von Medieninhalten durch Kinder, eigene Mediennutzung überdenken, Gespräche anregen über das, was Kinder für eine gesunde Entwicklung brauchen. Nachdenken über Alternativen zu Medien.

Beschreibung: In der Mitte des Raums liegen verschiedene Gegenstände. Alles ist durcheinander geraten. Die Gegenstände müssen aufgeräumt und im Kinderzimmerregal platziert werden. Die Regalböden sind mit Altersangaben versehen. Ganz unten befindet sich das Schild „bis 3 Jahre“, ganz oben „16 Jahre“. Des Weiteren steht eine Kiste (oder eine Decke) bereit mit dem Hinweisschild: „Gehört nicht ins Kinderzimmer!“ Auch eine Mülltonne steht daneben mit dem Hinweisschild: „Kommt zum Sperrmüll!“.

Die Eltern werden nacheinander gebeten, einen Gegenstand aus dem Haufen zu nehmen und ins Regal, in die „Erwachsenenkiste“ oder in die Mülltonne einzusortieren (kann auch als Gruppen- oder Partnerarbeit geschehen). Im Anschluss wird besprochen, ob alle mit der Sortierung einverstanden sind. Wenn nicht, wird argumentiert und umgeräumt.

Alltagstipps auch hier Nachzulesen: <http://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/alltagstipps/mediennutzung/hoechstsdauer/>

Kindersendungen unter der Lupe

Kategorie: Aktivierung, Vertiefung, Reflektion

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern

Dauer: 30–45 Minuten, je nach Sendung und Informationsbedarf

Material: Filmausschnitt (siehe Hinweis unten), Beamer, Notebook oder Tablet, Soundboxen, Flipchart mit Papier oder Packpapier mit Pinnwand, vorbereitete Beobachtungsbögen (s. S. 153–154) und Stifte (dicke Filzschreiber), Klebeband oder Pinnnadeln, evtl. Mehrfachstecker und Verlängerungskabel.

Vorbereitung (aufwändiger, ca. 3 Stunden): Filmausschnitt auswählen, Beobachtungsbögen kopieren

Ziele: Verstehen, wie Kinder Filme wahrnehmen, Aufspüren von Fernsehvorlieben von Kindern, Entdecken von wichtigen Themen der Kinder.

Hintergrund: Die konkrete Auseinandersetzung mit einer Kindersendung oder einem Filmausschnitt schärft den Blick für dessen formale und inhaltliche Beschaffenheit. Darüber hinaus ermöglicht ein analytischer Blick aufschlussreiche Einblicke in die kindlichen Gedanken- und Gefühlswelten, die z. B. verdeutlichen, was Kinder momentan beschäftigt und was sie bearbeiten. Die Programmfavoriten von Mädchen und Jungen „unter die Lupe zu nehmen“, kann es Eltern erleichtern, einen Zugang zur kindlichen Erlebniswelt zu finden.

Wählen Sie ggf. vor der Veranstaltung gemeinsam mit den Eltern oder im Team eine bestimmte Kindersendung oder einen Kinderfilm aus. Dazu können Sie z. B. in den Wochen zuvor die Film- oder Themenwünsche der Eltern am „Schwarzen Brett“ sammeln. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Kinder selbst über ihre Fernsehpräferenzen zu

befragen und einige Ausschnitte der genannten Lieblingsfilme zusammen zu stellen.

Gut ausgewählt ist halb gewonnen! Die Länge eines Filmausschnittes hängt von dem zu behandelnden Thema und der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Bei einer Veranstaltung, die auf eineinhalb bis zwei Stunden angesetzt ist, sollte der Filmbeitrag insgesamt nicht länger als 15 Minuten dauern. Die Eltern benötigen Zeit zum Austausch!

Ablauf: Die Eltern sitzen im Stuhlkreis und haben eine gute Sicht. Der ausgewählte Filmausschnitt wird gezeigt. Wenn es darum gehen soll, die spontanen Eindrücke von Eltern einzufangen, wird der Ausschnitt unkommentiert und ohne konkrete Fragestellungen angeschaut. Im Anschluss findet ein Gespräch über das Gesehene statt. Sollen bestimmte Aspekte intensiver behandelt werden, ist es empfehlenswert, vor dem Ansehen des Filmausschnitts konkrete Beobachtungsaufgaben vorzugeben, z.B.: „Um welche Themen geht es beim Filmausschnitt?“, „Was fasziniert an der Hauptfigur?“ etc. Dazu können die Eltern in Kleingruppen (3-8 Personen) eingeteilt werden, die jeweils ihr Augenmerk auf bestimmte Aspekte richten, z. B.: Handlung, Figuren, Stilmittel, Weltbilder, Werte, Themen.

Je nach zeitlichem Rahmen und Interessenlage der Eltern sind die genannten Vorschläge zur Filmanalyse zu variieren.

Variante A: Schauen Sie sich gemeinsam mit Eltern Ausschnitte aus Kinderfilmen/-sendungen mit unterschiedlichen Altersfreigaben an. Was fällt Ihnen auf?

Variante B Elternsicht/Kindersicht: Teilen Sie die Eltern in zwei Beobachtungsgruppen auf, die jeweils die Elternsicht und Kindersicht einnehmen. Die Elternsicht-Gruppe erhält eine kleine Broschüre mit Information über Altersfreigaben von Kinofilmen und deren Bedeutung für Eltern und Kinder. Darin finden sich auch Infos darüber, wie Kinder Filme wahrnehmen (siehe Broschüren S. 152).

Die Kindersicht-Gruppe soll versuchen, sich in die Rolle eines (oder mehrerer) Kinder hinein zu versetzen und deren Sichtweise einzunehmen. Die Moderation bittet die Eltern, sich (ganz schnell) das Alter und einen Namen dieses Kindes zu überlegen und ob es ein Fan des Films ist oder diesen zum ersten Mal sieht. Die Eltern äußern sich später in der Ergebnisrunde als „Kinder“.

Reflektion: Nach dem Anschauen des Filmausschnitts besprechen die Eltern ihre Beobachtungen zunächst in den Kleingruppen. Nach etwa

10–15 Minuten kommen wieder alle zusammen, um im Plenum ihre Ergebnisse zusammentragen und zu diskutieren. Die Moderation hat eine Wandzeitung/ein Flipchart vorbereitet, auf der die Gruppen nacheinander die wichtigsten Ergebnisse notieren. Die Ergebnisse können auch auf Zuruf von der Moderation oder von einem Elternteil gesammelt und notiert werden.

Die Abschlussdiskussion sollte auf jeden Fall Vorschläge/Empfehlungen beinhalten, wie mit den Fernsehvorlieben der Kinder, ihren handlungsleitenden Themen, ihren Ängsten etc. umgegangen werden kann.

Hier ein paar Tipps:

- Seien Sie Vorbild und beobachten Sie Ihr eigenes Fernsehverhalten bewusst.
- Lassen Sie den Fernseher nicht ununterbrochen laufen sondern vereinbaren Sie begrenzte Fernsehzeiten und je älter Ihr Kind ist, desto eher planen Sie diese gemeinsam mit Ihrem Kind.
- Lassen Sie den Tagesablauf nicht vom Fernsehprogramm regeln. Zeichnen Sie Wunschsendungen auf und schauen Sie diese gemeinsam an, wenn es passt.
- Eltern haben andere Interessen und einen anderen Geschmack, als ihre Kinder, das gilt es zu respektieren. In einer Familie müssen keineswegs immer alle der gleichen Meinung sein. Ein lebhafter Meinungsaustausch kann sogar sehr belebend wirken.
- Reden Sie nicht abfällig über die Lieblingsfiguren der Kinder. Ein Kind fühlt sich dadurch ebenfalls abgewertet. Wenn Ihnen einmal etwas überhaupt nicht gefällt, so sagen sie nicht: „Was ist denn das für ein Mist!“, sondern lieber „Also, mir gefällt diese Figur nicht so sehr, weil...!“ Auch wir Erwachsenen haben es nicht gern, wenn jemand unsere MedienheldInnen negativ bewertet. Beobachten Sie einmal, welche Forderungen Kinder an ihre Medienliebblinge stellen. So erfahren Sie viel über die Kinder: ihre Wünsche, ihre Sicht über die Welt, ihre Alltagserfahrungen, ihre Probleme und Lösungsstrategien.
- Wenn Sendungen starke Rollenklischees aufweisen, zeigen sie Ihren Kindern, dass auch Mädchen stark und mutig sind, und Jungen ihre Schwächen zeigen dürfen und schön sind.
- Wenn Ihr Kind durch eine Filmgeschichte (ohne Happy End) verunsichert und verängstigt ist, nehmen Sie es in den Arm und beantworten Sie die Fragen des Kindes. „Spinnen“ Sie doch dann selbst die Geschichte zu Ende, erzählen Sie ein mögliches Happy End.
- Drehen Sie doch mal mit Ihrem Kind einen eigenen Film. Dadurch wird Ihrem Kind deutlich, dass im Film vieles anders wirkt durch Schauspiel, Musik und Schnitt.

- Kinder haben oft ausgeklügelte Strategien entwickelt, um ihrer Angst zu entgehen. Sie halten sich die Ohren zu, drücken sich ein Kissen vor die Augen, um eine Szene nicht anzusehen. Manchmal holen sie sich auch „Verstärkung“ und sehen sich den Film mit Freundinnen und Freunden an. Belächeln Sie diese Strategien zur Angstbewältigung nicht.
- Nicht jede Form von Angst ist abzulehnen. Nicht nur, dass sie ohnehin unvermeidbar ist: Angst zu haben und zu überwinden gehört in gewisser Weise zum Leben, und wichtiger ist, dass wir Kindern bei der Bewältigung ihrer Ängste zur Seite stehen. Das bedeutet natürlich nicht, dass wir Kinder Sendungen sehen lassen sollten, die für ihr Alter nicht geeignet sind.

An dieser Stelle gilt es besonders, die Problemlösungskompetenz der Eltern zu aktivieren, indem diese ihre konkreten Erfahrungen offen ins Gespräch einbringen können. Auch sind Hinweise zu altersgerechten Sendungen für Kinder nützlich. Mehr dazu in der Broschüre: Geflimmer im Zimmer (siehe Broschüren S. 152).

Hinweise:

Urheberrechte beachten: Sendungen und Filmausschnitte sind auf den Internetseiten der Fernsehsender (siehe Links) oder auf Videoplattformen wie YouTube zu finden. Bei YouTube lohnt sich ein kritischer Blick auf die Werbung, die vielen Beiträge vorgeschaltet ist. Zum Anschauen benötigen Sie einen Internetzugang! Oder stellen Sie an den Samstagvormittag einen DVD- oder Video-Rekorder auf „Aufnahme“. Zudem gibt es zahlreiche, auch kostenlose Apps fürs Tablet oder Smartphone, mit Hilfe deren sich Kinderfilme und Videos betrachten lassen. Denken Sie daran, dass Apps ein bestimmtes Betriebssystem benötigen. Siehe auch Methode: Der App-Parcours, siehe S. 155. Fast alle Filmausschnitte unterliegen einem Urheberrecht, das beachtet werden muss. Laden Sie daher nicht öffentlich zu entsprechenden Elternabenden ein, da sie die Filme/Sendungen ohne Genehmigung sonst nicht zeigen dürfen.

Altersfreigaben beachten: Filme dürfen Kindern und Jugendlichen nicht verkauft oder in der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, wenn sie nicht für ihre Altersstufe freigegeben sind. Die Kennzeichen beziehen sich auf den jeweiligen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen. Die Prüfung, für welche Altersstufe ein Film freigegeben wird, führt die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, die FSK durch. Mit Hilfe der FSK-APP lassen sich die FSK-Freigaben, die Freigabebegründungen sowie Trailer und Infos zu aktuellen Filmen sehen. Die App ist kostenlos verfügbar unter <http://www.fsk.de/app>.

Vorschläge Fernseh-Apps:

Genutzt werden können auch spezielle Apps wie z.B. die ZDFtivi-Mediathek – Videos für Kinder (kostenlos für iOS und Android). Sendungen aus dem Kinder- und Jugendprogramm des ZDF können in der App gestreamt werden, so muss nicht die reguläre Mediathek im Internet genutzt werden, die auch Erwachseninhalte liefert.

Links

www.fernsehserien.de
www.wdrmaus.de/elefantenseite/
www.wdrmaus.de
www.kika.de/index.html
www.tivi.de/fernsehen/jonalu/start/index.html
www.kikaninchen.de/

Broschüren:

Maren Wurster: *Mit der Familie ins Kino – Leitfaden für Eltern*. Tipps und Informationen rund um den Kinobesuch. Hg.: Vision Kino gGmbH. Netzwerk für Film- und Medienkompetenz. 5. aktualisierte Fassung Juni 2012, S. 10–12. Kostenlos zu bestellen oder herunter zu laden: <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1136468>

Kinder im Kino. Eine Information für Eltern. Hg.: Aktion Jugendschutz Bayern e. V. München 2. Aufl. 2005, Nachdruck 2008.

Altersfreigaben für Filme. Informationen für Kinder und Eltern. Hg.: FSK Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH. Bestellung und Download: http://www.fsk.de/media_content/2010.pdf

Geflimmer im Zimmer: Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Renate Röllecke, Anja Pielsticker, Sabine Eder, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Ursprungsfassung: Prof. Dr. Dieter Baacke (Autor); Sabine Eder, Carola Michaelis, Blickwechsel e.V. (Konzept), 8. Auflage, Dezember 2011.

Kopiervorlage: Kindersendungen unter der Lupe

Als DIN-A4-PDF im Netz herunterladen: www.bzga.de:/medienkompetenz

Kindersendungen unter der Lupe

Beobachtungsbogen

Vermittelte Weltbilder, Werte und Normen:

- Welche Rollenbilder/Klischees kommen vor (Frauenbild/Männerbild)?
.....
.....

- Wird Gewalt ausgeübt? Wenn ja: wie gehen die Geschichten aus?
.....
.....

- Wie werden Konflikte gelöst?
.....
.....

Welche für Kinder interessante Themen kommen vor?

- Freundschaft, Familie, Gemeinschaft, Angst haben/zeigen, Mädchen/Junge/Kind sein, Allein sein, Stärke/Mut zeigen, Gut/Böse sein, sich wehren, Abenteuer bestehen.

Elternsicht:

- Ab welchem Alter ist die Sendung geeignet?

- Wie würde (m)ein Kind den Film sehen?

- Was würde gefallen/missfallen? Was würde begeistern/langweilen?

.....
.....
.....

Nehmen Sie die Perspektive Ihres Kindes ein:

Eltern werden gebeten sich in ein Kind hineinzusetzen und aus dessen Perspektive zu berichten.

- Was gefällt, was gefällt nicht?

.....
.....
- Worüber muss man lachen? Was ist gruselig?

.....
.....

Kindersendungen unter der Lupe

Beobachtungsbogen

Handlung:

- Worum geht es?
-
- Was wird in der Geschichte erzählt?
-
- Welches sind die Höhepunkte der Geschichte?
-
- Welches ist die spannendste/witzigste Stelle?
-

Figuren/Personen:

- Welche wichtigen Figuren/Tiere/Personen kommen vor? Wie sehen sie aus?
-
-
- Durch wen oder was wird Gut und Böse verkörpert?
-
- Machen die Hauptfiguren Entwicklungen durch? Welche Eigenschaften haben die Figuren, stellen sie bestimmte „Typen“ dar (der Witzige, der Helfer, der Held, der beste Freund und entsprechende „weibliche Typen“)
-
-
-
-

Stilmittel:

- Welche auffälligen Stilmittel gibt es?
- Werden Schnitte, Zeitsprünge, Perspektiven, Licht, Tempo, Musik für bestimmte Effekte eingesetzt?
-
-

Der App-Parcours

Kategorie: Aktivierung, Austausch, Vertiefung

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und / oder Grundschulkindern

Dauer: 30–45 Minuten, je nach Informationsbedarf und App

Material: je nach Anzahl der Eltern vier Tablets (3 bis max. 5 Personen pro Tablet), vorinstallierte, altersgerechte Apps, ein Internetcomputer, Stationszettel, Plakate, dicke Filzstifte, Bewertungssternchen oder -punkte

Vorbereitung (intensive Planungsphase, ca. 3 Stunden): Tablets besorgen, Apps installieren/checken. Für den App-Parcours werden Computer- und Tablet-Stationen aufgebaut und durchnummeriert. Die Nummern legen die Reihenfolge fest, in der die Aufgaben an den Stationen bewältigt werden sollen. Auf den Geräten sind (je nach Alter der Kinder) kindgerechte Apps installiert bzw. geöffnet, z. B. für Kinder ab 5 Jahren eine Sprachförder-App (z. B. Schatzkiste oder Schlaumäuse), ein thematisches Spiel (z. B. Meine kleine Welt: Werkstatt oder Explorium – Ozean für Kinder), ein Kreativprogramm (z. B. Alle meine Farben oder Phonetic Birds) oder eine Bildbuch-App (z. B. Der kleine Pirat oder Funny Yummy). Hinweis: Nicht jedes Spiel und jede App laufen auf allen Betriebssystemen/Geräten!

An einer weiteren Station steht ein internetfähiger Computer bereit. Hier können Eltern Internetseiten sichten, die Hinweise zu und Bewertungen von Kinder-Apps bereitstellen. An einer weiteren Station (Flipchart und Filzstifte) notieren Eltern ihre „Erziehungstipps zum sinnvollen Umgang mit Tablets“. Die Stationen können beliebig verändert oder erweitert werden, z. B. um Tipps für Aktivitäten ohne Medien oder für Ausflugsziele in der Nähe.

Ziele: Überblick über kindgerechte Apps erhalten, Hinweise zu Qualitätskriterien, kritische Auseinandersetzung mit Spielinhalten, Problematiken von Apps besprechen (In-App-Käufe, App-Berechtigungen)

Hintergrund: Tablets sind kleine Alleskönner. Per Fingerzeig oder mit Hilfe von Wischbewegungen können Kinder mit ihnen malen, spielen, Filme anschauen und vieles mehr. Die große App-Welt bietet eine Menge an interessanten Programmen und die Bedienung haben selbst die ganz Kleinen sehr schnell drauf. Doch taugen alle Apps wirklich etwas oder liegen in der Nutzung vielleicht auch Gefahren? Eltern können sich mit Hilfe dieser Methode über Kinder-Apps informieren,

unterschiedliche Apps (am Tablet oder Smartphone) und ihre Vielfalt sowie Sicherheitseinstellungen selbst erkunden.

Ablauf: Die Moderation erklärt den Eltern den Ablauf des Parcours, anschließend werden Gruppen/Paare gebildet. Die Eltern haben pro Station 10 Minuten Zeit, um die jeweilige App oder Webseite zu erkunden bzw. ihre Erziehungstipps zu notieren. Nach jeweils 10 Minuten fordert der/die Moderator/in die Eltern auf, eine Station weiter zuziehen. An jeder Station liegen ein leeres Plakat und Bewertungs-Sternchen aus. Die Eltern können der App eine Bewertung geben und kleben entsprechend eine Anzahl von Sternchen oder Punkten auf das Plakat.

Nach Beendigung des Parcours kommen die Eltern wieder im Stuhlkreis zusammen. Die Moderation bespricht mit den Eltern verschiedene Aspekte: Was hat Ihnen am besten gefallen? Mit welchem Spiel würden Sie sich gerne noch länger beschäftigen? Waren 10 Minuten genug, um das Spiel zu erkunden? Welches Spiel würde Ihren Kindern gefallen? Was war schwierig? Was kann man bei dem Spiel lernen?

Die Spiel-Bewertungen werden gesichtet. Dann kann ein Input erfolgen, z.B. zum Thema App-Berechtigungen, In-App-Käufe, Sicherheitseinstellungen. Anschließend wird noch einmal geschaut, ob die App nach den neuen Erkenntnisse ein Bewertungs-Sternchen verloren oder gar gewonnen hat, entsprechend werden die Plakate aktualisiert.

Zum Abschluss bespricht die Moderation mit den Eltern die Erziehungstipps.

Die App-Favoriten der Eltern können auf einem Plakat notiert und ausgehängt werden, damit sie auch von anderen Eltern und Interessierten eingesehen werden können.

Die Methode lässt sich übrigens ohne weiteres auf Bilderbücher, Hörgeschichten oder Konsolen(spiele) übertragen.

Exkurs Jugendmedienschutz

Mobile Geräte lassen sich durch die Installation entsprechender, zum Teil auch kostenfreier Sicherheits-Apps kindgerechter einstellen. Auch an den Tablets und Smartphones selbst lassen sich Alterseinstellungen einrichten, dies ist von Gerät zu Gerät unterschiedlich. Dieser technische Schutz reicht aber nicht aus. Eltern sollten Apps mit Sorgfalt auswählen. Zwar können einzelne Apps von den Kindern intuitiv bedient werden, aber Eltern sollten in der Nähe bleiben, falls

Fragen aufkommen. Es ist ratsam, jüngere Kinder nicht alleine am Tablet spielen zu lassen und wenn möglich nur Apps zu nutzen, die ohne Internetverbindung laufen. Wenn die Kinder sich mit dem Tablet beschäftigen kann der „Flugmodus“ aktiviert werden. Dieser Modus schaltet die Funkdienste aus und somit werden keine Funkwellen mehr ausgesendet und der Zugang zum Internet ist verschlossen. Alle restlichen Funktionen können weiter verwendet werden.

Links:

www.kindersoftwarepreis.de/
www.sin-net.de
www.bestekinderapps.de/
www.iphonekinderapps.de/
www.datenbank-apps-fuer-kinder.de

Infos über Sicherheitsapps:

www.lmz-bw.de/index.php?id=2292
www.klicksafe.de/apps/
www.handysektor.de

Broschürentipp: AJS Merkblatt App-Report: Kinder wollen Screens touchen. Apps zum Thema Jugendschutz und Medienerziehung. Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle e.V. NRW, Stand August 2014 (Download: http://www.ajs.nrw.de/images/pdf/merk_apps.pdf (13.11.2014).

Weitere Infos auch unter: www.lmz-bw.de/index.php?id=2292 oder unter www.klicksafe.de/apps/

Webseiten-Check

Kategorie: Aktivierung, Austausch, Vertiefung

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten- und/oder Grundschulkindern. Auch möglich als Angebot für Eltern-Kind-Teams

Dauer: 60 Minuten

Material/Technik: Computer mit Soundboxen oder Kopfhörern und Internetzugang. Ein aktueller Flash Player sollte auf den Rechnern aufgespielt sein, um die in Webseiten integrierten Filmchen ansehen zu können. Manchmal ist es nötig, dass der/die Moderator/in im Vorfeld ein Login für bestimmte Seiten (z. B. www.knipsclub.de oder YouTube)

anlegt. Ausgedruckte Screenshots von Webseiten für Kinder (Liste empfehlenswerter Internetseiten zum Mitnehmen), Bewertungsbögen und Stifte in ausreichender Menge. Auf Seite 160 (oder auf www.bzga.de/:medienkompetenz) findet sich eine Kopiervorlage für einen Bewertungsbogen für Eltern-Kind-Teams.

Vorbereitung (aufwändigere Planungsphase, ca. 3 Stunden): Computer besorgen, Computerraum nutzen, Seiten checken, Jugendschutzfilter ausschalten (lassen). Screenshots ausdrucken, ggf. Login besorgen.

Ziele: Aktivierung und Motivierung der Eltern, Kennenlernen von (empfehlenswerten) Webseiten für Kinder, Besonderheiten kindlicher Medienevorlieben aufspüren, sich über Problematik informieren und Ideen erhalten, wie damit umgegangen werden kann.

Hintergrund: Es gibt eine Vielzahl an Webseiten, die von den Inhalten und der Aufmachung her kindgerecht gestaltet sind. Kinder surfen aber auch auf Webseiten, deren Nutzung eine gewisse Medienkompetenz oder ein bestimmtes Alter voraussetzen. Werbefbanner, Verlinkungen, problematische Inhalte, Erwachseneninhalte, Kontaktmöglichkeiten, Kaufhinweise, das erfordert einen reflektierten Umgang. Daher ist es wichtig, dass Eltern die Seiten kennen, die ihre Kinder aufsuchen und zuschauen, wie sie diese nutzen, was ihnen daran gefällt. Weiterhin lernen die Eltern, bestimmte Internetseiten kennen bzw. genauer zu betrachten und nach bestimmten Merkmalen zu hinterfragen. Sie sollen sich auch Gedanken darüber machen, ob es sich z. B. um ein kommerzielles Angebot handelt, wie verständlich die Inhalte sind oder welche Problematiken beim Surfen auftauchen können.

Ablauf: Zu Beginn sitzen alle im Stuhlkreis zusammen. Die Moderation erläutert kurz, wie jede „Station“ absolviert werden soll. Dann wird gefragt: „Welches sind denn Eure/Ihre Lieblingswebseiten? Wo surfen die Kinder?“ In die Mitte des Stuhlkreises werden Bildkarten (mit Screenshots beliebter Internetseiten) der genannten Seiten gelegt. Gibt es keinen Screenshot wird die Webseite auf eine leere Karte geschrieben und in die Mitte gelegt.

Dann werden Zweierteams gebildet (Eltern-Kind oder Eltern-Eltern). Diese suchen sich aus der Sammlung und den Bildkarten eine Webseite aus, die sie bewerten möchten. Dann wird noch der Bewertungsfragebogen „Der große Webseiten-Check“ erläutert und verteilt, den die Teams gemeinsam ausfüllen sollen (siehe Vorlage S. 160 oder auf www.bzga.de/:medienkompetenz). Nun setzen sich Kinder und Eltern an die Rechner und schauen sich die ausgewählten Webseiten genauer an, Fragebogen und Stifte für Notizen und zum Ausmalen sind aus-

geteilt. Nach ca. 20 Minuten surfen, ausprobieren, diskutieren und Fragebögen ausfüllen, stellen die Teams die „gecheckte“ Internetseite mit positiven/negativen oder zu beachtenden Aspekten vor. Die Moderation ergänzt diese mit Hintergrundinformationen und gibt Tipps für einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang im Netz.

Die im Folgenden aufgeführten Seiten können z. B. als Screenshots ausliegen. Wichtig ist, nicht nur „pädagogisch wertvolle“ Seiten bewerten zu lassen, sondern auch die beliebtesten Seiten von Heranwachsenden. Eltern sollen sich diese bewusst (mit ihren Kindern) anschauen.

- internauten.de
- seitenstark.de; klick-tipps.net
- internet-abc.de
- wdrmaus.de; tivi.de; tivi.de/fernsehen/logo/start; nick.de; toggo.de
- knipsclub.de; juki.de
- blinde-kuh.de; fragfinn.de; helles-köpfchen.de; google.de; startpage.com
- meine-startseite.de; <http://desktop.meine-startseite.de>
- find-das-bild.de
- wasistwas.de
- klicksafe.de/kinder/
- watchyourweb.de (eher für Ältere!)
- kidsweb.de
- wikipedia.de
- spielaffe.de; spielkarrussel.de; jetztspielen.de
- panfu.de
- tausch-dich-fit.de; ebay.de
- moviestarplanet.de
- youtube.de

Qualitätskriterien für Kinderwebseiten finden sich in der Broschüre des Bundesfamilienministeriums „Ein Netz für Kinder – Surfen ohne Risiko?“, April 2014, 11. Auflage. Kostenlose Bestellung und Download: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=4712.html> (18.05.2015).

Surftipps für Eltern: surfen-ohne-risiko.net und schau-hin.info

Viele spannende Surftipps für Kinder und Eltern:
<http://www.blickwechsel.org/medienpaedagogik/surftipps>

Kopiervorlage: Der große Webseiten-Check

Als DIN-A4-PDF im Netz herunterladen: www.bzga.de/:medienkompetenz

Der große Webseiten-Check für Eltern und Kinder

Namen:

Webseite: **www.**

Was gibt es alles auf der Seite? Kreist ein.

Videos

Werbung

Spiele

Bastelanregungen

Musik

Fotos

Sonstiges:

Findet ihr euch auf dieser Seite gut zurecht?

Je besser, desto mehr Sterne malt aus!



Gut gefällt uns

Gar nicht gefällt uns

Spaßfaktor



Wer ist verantwortlich für diese Seite? Tipp: Impressum

Eine Webseite finden wir prima, wenn

Gesamtbewertung in zwei Sätzen:

Gesamtbewertung: Wie viele Sterne gibt es für die Seite?

Je besser, desto mehr Sterne malt aus!



Toller Klick-Tipp, den wir heute hier kennengelernt haben:

Wie hat euch dieser „Webseiten-Check“ gefallen?

Sehr interessant

Interessant

Nicht so interessant

Elfchen-Gedichte zu Medienthemen

Kategorie: Einstieg, Themensammeln

Zielgruppe: Eltern von Grundschulkindern

Dauer: 15–20 Minuten

Material: Stifte, leere Papierbögen (DIN-A4)

Vorbereitung (einfach, ca. 30 Minuten): Material besorgen, Beispiel-Elfchen auf Wandzeitung o. ä. schreiben.

Ziele: Kreativ sein, Themen sammeln, über Medien und Medienthemen und die Auswirkungen auf das eigene Leben nachdenken, über die kreative Phase einen anderen Zugang zum Thema finden.

Hintergrund: Mit der Methode „Elfchen-Gedichte zu Medienthemen“ kann ein kreativer Zugang zu einem Thema hergestellt werden. Ein „Elfchen“ ist eine Gedichtsform, die aus 5 Zeilen und 11 Worten besteht, in der ersten Zeile ist ein Wort, in der zweiten folgen zwei, dann drei, dann vier und in der letzten Zeile steht wieder ein Wort. Das Gedicht muss sich nicht reimen. Hier zwei Beispiele:

Smartphone
Immer an
Kopf hängt runter
Ich sehe nicht den
Laternenpfahl

Bunt
Flimmerst Du
Nimmst mich mit
hinein in phantastische Fernsehwelten
wunderbar

Ablauf: Die Reimform des Elfchens wird kurz erläutert. Am besten wird ein Elfchen (am Beamer) gezeigt. Es werden Zettel und Stifte verteilt und die Moderation bittet die Eltern, evtl. in Gruppen, spontan und mutig ein Elfchen zum Thema der Veranstaltung nieder zu schreiben. Eltern mit wenig Deutschkenntnissen können das Elfchen auch in ihrer Muttersprache formulieren und vortragen und dann das Thema evtl. kurz auf Deutsch beschreiben. Die Eltern haben ca. 5 Minuten Schreibzeit. Die Elfchen können dann reihum vorgelesen werden, natürlich freiwillig.

Mein Steckbrief!

Kategorie: Einstieg, Aktivierung, Themensammeln, Austausch

Zielgruppe: Eltern von Kindergarten und Schulkindern

Dauer: 40 Minuten

Material: Stifte, leere Papierbögen (DIN-A4)

Vorbereitung (einfach): Material besorgen

Ziele: Nachdenken über verschiedene Funktionen die Medienhandeln erfüllen

Ablauf: Auf große Papierbögen oder Rollenpapier gemalte Körperumrisse werden – je nach Zielsetzung – steckbriefartig mit Inhalt gefüllt. Der Körperumriss kann auch wie folgt beschriftet werden:

Hand: (z. B. Malen, Fotografieren),

Auge: Was sehe ich am liebsten im TV? (Held/in malen),

Ohr: Was höre ich am liebsten im Radio / auf CD?
(Lieblingsfigur malen, notieren),

Kopf: An welchen Film erinnere ich mich gerne?

Bauch: Bei welchem Film habe ich geweint, gelacht, Angst gehabt?

Finger: Welches Computerspiel spiele ich am liebsten?

Die fertigen Umrisse werden an die Wände gehängt

Was Eltern in Fragen der Medien- erziehung dringend wissen möchten ... und auch zu fragen gewagt haben

Kristin Langer

Wenn Medienerziehung zur elterlichen Herausforderung wird

Sicherlich kennen Sie dies auch aus Ihrer Familie oder Ihrer Arbeit: Kinder entdecken die Welt mit all ihren Sinnen, können uns begeistern, mit Sorge erfüllen und anstrengen. Und kaum sind sie „aus dem Gröbsten raus“ ist ganz plötzlich der Moment da, in dem sich die Frage stellt, welche Rolle die Medien im Leben des Kindes spielen sollen. Der Bereich der Medienerziehung in der Familie wird zu einer neuen Herausforderung, die sich – je nach Alter der Kinder – immer wieder neu gestaltet. Eltern und Erziehende können auf bekannte Erziehungserfahrungen zurückgreifen, aber zunehmend müssen wir uns zu wechselnden Medienangeboten eine Meinung bilden und einen Standpunkt vertreten. Schließlich sind Eltern die Wegbereiter für einen bewussten und verantwortungsvollen Medienumgang. Gut begleitet können Kinder so „ihre“ Medienwelten mit Spaß entdecken und genießen, ohne sich völlig darin zu verlieren. Was so lohnenswert an dieser immer wichtiger werdenden Auseinandersetzung mit Medien im Aufwachsen von Kindern ist? Medien sorgen für jede Menge Gesprächsstoff zwischen Kindern und Erwachsenen. Wenn wir uns als Eltern oder als Fachkräfte, die mit Kindern oder Familien zusammenarbeiten, darauf einlassen, dann kann es gelingen, dass sich Kinder zu kompetenten Mediennutzern entwickeln.

Aus meiner Praxis als Medientrainer für den Elternratgeber SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht möchte ich über die brennendsten Fragen berichten, die Eltern in Sachen Medienerziehung in der Familie bewegen. Dabei lässt sich an konkreten Beispielen recht anschaulich beschreiben, welche Konfliktfelder sich für Eltern mitunter auftun, je nachdem, wie alt die jungen Mediennutzer sind und in welcher Entwicklungsphase sie sich aktuell befinden. In meinen Antworten auf Elternfragen gebe ich fachliche Hinweise, im Wesentlichen aber Anregungen, um eigene Lösungswege zu entwickeln, denn eins steht fest: Medienpädagogik funktioniert nicht als „Rezeptpädagogik“, in der es für alle Situationen eine richtige und eine falsche Vorgehensweise gibt. Vielmehr ist die Medienerziehung in der Familie von einer Vielzahl von Einflussfaktoren bestimmt, die zusammenwirken. So erfahren Kinder

mit medienaffinen Eltern eine andere Mediensozialisation, als Kinder und Jugendliche, deren Eltern Zurückhaltung in der Mediennutzung üben oder gar sorgenvoll und skeptisch der Medienwelt gegenüberstehen. Nicht jedes Kind liebt es, fernzusehen, andere wiederum vertiefen sich liebend gern in Abenteuerwelten von Büchern, Spielen oder Filmen.

Für Eltern ist somit eine gute Ausgangslage für ihr medienerzieherisches Handeln, genau hinzuschauen und Verständnis für ihr Kind zu entwickeln, wie, wann und welche Medien es nutzt. Was macht die Faszination an Medien aus, sind vornehmlich technische Aspekte interessant, schicke Geräte gefragt oder punkten teure Konsumprodukte? Oder aber geht es um bestimmte Medienangebote, um Funktionen der Vernetzung, um Medieninhalte und deren mediale Gestaltung? Oft führen die Antworten zu diesen Fragestellungen, die Heranwachsende in ihrer Medienaneignung und ihrer Mediennutzung ernst nehmen, schon recht bald dazu, dass Eltern für sich eine klarere Linie sehen und mit Kindern zu Verabredungen zur Mediennutzung kommen. Aber natürlich läuft nicht immer alles glatt und offen bleiben häufig die Fragen, die sich aus Konfliktsituationen heraus entwickeln oder solche, wo sich Eltern Sicherheit für ihr Handeln wünschen.

Die Kardinalfrage, die alle Eltern, unabhängig vom Alter des Kindes bewegt: Wie viel Zeit darf mein Kind mit Medien verbringen?

Elternfrage: „Ich habe zwei Kinder im Alter von 7 und 10 Jahren. Wie viel Zeit sollten die Kinder maximal pro Tag/pro Woche jeweils Internet, Fernsehen, Handyspiele und Nintendo nutzen?“

Antwort: „Die Nutzungszeiten in Minuten zu fassen ist für Kinder eine hilfreiche Struktur, um sich von der Faszination der Medien auch immer wieder lösen zu lernen. Als Faustregel empfehle ich für Ihre Kinder: Bei jüngeren Kindern feste Zeiten pro Tag, bei älteren Kindern ein Wochenkontingent vereinbaren. Als Orientierung gilt ein Limit von zehn Minuten je Lebensjahr pro Tag – in Ihrem Falle also 70 Minuten bzw. 90 bis 100 Minuten. Eine andere Orientierungshilfe lautet: Stunden je Lebensjahr pro Woche – entsprechend 7 Stunden bzw. 9 bis 10 Stunden pro Woche bei Ihren Kindern.

Die zeitlichen Absprachen helfen unseren Kindern, sich gezielt für Medienangebote zu entscheiden. Sie werden herausfinden: Was ist mir besonders wichtig in dieser Woche, was weniger. So können sie zu einer bewussten Mediennutzung gelangen. Damit üben sie ein, sich nicht von den ständig verfügbaren Angeboten vereinnahmen zu las-

sen und auszuwählen, was ihrem Bedürfnis und ihren Interessen entspricht. Medienwelten sind ein Erlebnisbereich unter vielen anderen. Die Balance zwischen realen und digitalen Welten immer wieder neu herzustellen, das kann uns als Eltern gelingen.“



Abb. 1: Welche Fragen beschäftigen Eltern von Kleinkindern?
(Eltern-Kind/TV; Quelle: SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht)

Noch vor fünf Jahren waren Eltern vermehrt auf der Suche danach, welche Fernsehangebote oder Filme altersgerecht für die Jüngsten seien, ob die Permanentbeschallung gesundheitsschädlich sei und wie Eltern mit der Situation umgehen sollten, wenn Geschwister unterschiedlichen Alters fernsehen wollen/sollen. Auch heute beschäftigen Ratsuchende diese Fragen noch, jedoch wesentlich seltener bekomme ich Anfragen dazu.

Elternfrage: „Was mache ich, wenn Geschwister unterschiedlichen Alters fernsehen wollen?“

Antwort: „Kinder unter drei Jahren kommen möglicherweise noch gar nicht in die Situation fernzusehen, da sie die Welt auf direkte Weise mit allen Sinnen erkunden, zu Fernsehzeiten also mit anderem beschäftigt sind. Wenn jüngere Kinder doch mal bei den älteren Geschwistern Kindersendungen mitschauen, sollten Sie kein schlechtes Gewissen haben, so lange es nicht zur täglichen Gewohnheit wird. Die Allerjüngsten wenden sich in der Regel nach kurzer Zeit vom Fernsehen ab, wenn es genug für sie ist. Bedenken Sie aber, dass ältere Geschwister auch etwas brauchen, was speziell für sie bestimmt ist – beispielsweise ihre „eigene Sendung“, die sie anschauen dür-

fen. Die kleine Schwester/der kleine Bruder kann für diese Zeit mit Malen, einem Bilderbuch oder Spiel Beschäftigung finden. Das kann am Anfang zu Enttäuschung oder Streit führen. Eine ruhig und konsequent vertretene Regel wird jedoch oft schon bald bei allen zur Selbstverständlichkeit.“

Wichtig für Eltern ist in dieser Situation immer, die Inhalte so zu wählen, dass die jüngeren Geschwister sie auch verarbeiten können und dass das zu einer Tageszeit geschieht, die angemessen ist.

Wenngleich das Fernsehen laut der FIM-Studie 2011 schon das Familienmedium Nummer eins ist und auch die KIM-Studie 2014 dies wiedergibt, spiegelt sich auch in Elternfragen, die mich in den letzten drei Jahren und aktuell erreichen, genau das wider, was das Deutsche Jugendinstitut in einer Elternbefragung herausgefunden hat: „Informationsbedarf von Eltern zur Internetnutzung ihrer Kinder besteht bereits im frühen Kindesalter, denn ein Viertel der Kinder nutzen bereits das Internet und ein Drittel Apps.“ (Grobbin/Feil 2014: 1) Dabei spielen vor allem die mobilen Geräte, (Kinder-)Tablets und elterliche Smartphones eine große Rolle und damit einhergehend die Fragestellung, inwieweit diese Geräte für Kinderhände geeignet sind.

Elternfrage: „Unterscheidet sich der (Spiel-)Effekt, wenn ein 5-Jähriger auf dem Handy Spiele spielt statt am PC oder der Spielekonsole? Welche Spiele, wenn überhaupt, sind geeignet für diese Altersgruppe?“

Antwort: „Die Nutzung eines Smartphones/Handys mit kleinem Bildschirm stellt an Vorschulkinder ganz andere Herausforderungen als großflächige Bildarstellungen. Dies bezieht sich sowohl auf Konzentrationsleistungen, Wahrnehmung der Symbole, Farben, Tönen u. v. a. m. Kinder in diesem Alter können mitunter schneller ermüden – wiewohl sie gleichermaßen mit Begeisterung und sehr erfolgreich die Bedienungselemente handhaben können.“

Gerade bei der „unendlichen Spielewelt“ ist es wichtig, von vornherein Verabredungen zu treffen, was die Nutzungszeit anbelangt etwa 1x Spielen, 3x Spielen. Geeignet sind Spiele mit Zuordnungsaufgaben, Erkennen von Farben, Formen, Tieren oder Dingen, die dem Kind Zeit lassen, nach eigenen Fähigkeiten (also z. B. ohne Zeitvorgabe) eine Aufgabe zu lösen.“

Nach wie vor ist einigen Eltern unter Bildungsaspekten die Frage wichtig, ob sie ihre Kinder möglichst früh an Mediengeräte heranzuführen sollen, damit sie gut auf die Schule vorbereitet sind und deren Anfor-

derungen erfüllen können. In der Regel findet jedes Kind seinen eigenen Rhythmus, wann es sich welchen Entwicklungsangeboten zuwendet – da bilden die Medien keine Ausnahme.

Was bewegt Eltern von Grundschulkindern?

„Wie schaffe ich technische Sicherheit? Wie schütze ich mein Kind vor Gefahren im Netz?“ Das sind die häufigsten Fragen der Eltern von Kindern im Grundschulalter. Mit Hinweisen zu Sicherheitseinstellungen an PC und Tablet sowie Informationen zu Kindersuchmaschinen, Kinderwebseiten und Informationsangeboten für Surfanfänger findet sich auf diese Fragen schnell eine Antwort.

Heiß diskutiert in allen Familien ist das Thema Smartphone/Handy: Eltern schwanken hier oftmals zwischen eigener Faszination und Nutzen sowie der Notwendigkeit, Grenzen aufzuzeigen. Dies belegt zumindest die KIM-Studie 2014, in der Eltern und Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren befragt wurden. „Zum Thema Handy und Smartphone wurden anteilig am wenigsten Regeln aufgestellt: So haben zwar drei von fünf Haupterziehern, deren Kinder ein Handy oder Smartphone nutzen, reglementiert, welche Dinge das Kind mit dem Mobiltelefon machen darf – wie lange sich der Sprössling jedoch täglich mit dem Gerät beschäftigen darf, dazu hat nicht einmal die Hälfte Absprachen getroffen. Eltern sind hier offenbar in der Zwickmühle: Obwohl sie beklagen, dass ihre Kinder zu viel Zeit mit dem Handy verbringen, bewerten sie es doch positiv, dass sie den Nachwuchs ständig erreichen können.“ (MPFS 2015)

Nachvollziehbar ist das Dilemma von Eltern und Kindern durchaus, denn Smartphone und Handy avancieren immer mehr zum Statussymbol, auch schon unter Grundschulern.

Elternfrage: „Was mache ich, wenn alle Kinder ein Smartphone haben, nur meine Kinder nicht?“

Antwort: „Nur weil alle anderen Kinder angeblich schon ein Handy oder Smartphone haben, müssen Eltern sich nicht verpflichtet fühlen, ihren Kindern auch so ein Gerät zu kaufen. Eltern sind für ihre Kinder verantwortlich. Deshalb müssen sie einverstanden sein, wenn ein neues Gerät gekauft werden soll. Das gilt auch für den Fall, dass Kinder sich das Geld für das Handy selbst zusammensparen. Wichtig ist ein Gespräch darüber, wozu das Handy vor allem genutzt werden soll und ob möglicherweise ein anderes Gerät passender wäre.“

Dass Medien im Bereich der Bildung einen hohen Stellenwert haben, ist für viele Eltern naheliegend. Nachschlagewerke online abzurufen ist auch für Kinder mittlerweile eine Selbstverständlichkeit und im Unterricht werden ausgewählte Trainingsprogramme zur Lernförderung eingesetzt. Folgerichtig möchten Eltern es genauer wissen, was sich hinter Lernsoftware verbirgt und wie sie einzuschätzen ist.



Abb. 2: Junge im PC-Raum (Quelle: SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht)

Elternfrage: „Wie förderlich sind Lernprogramme – unterstützen sie wirklich das Lernen und wo finde ich sie?“

Antwort: „Wie bei vielen Angeboten für Kinder, sollte das Lernprogramm in seinen Anforderungen natürlich altersgerecht sein und dem Lernstand des Kindes entsprechen. Ist es dann noch unter pädagogischen Gesichtspunkten aufgebaut worden und bietet den Lernenden Abwechslung, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die jungen Nutzer gerne damit lernen. Dennoch geben Lernprogramme keine Garantie für einen Lernerfolg; es ist gut, sie ergänzend zu anderen Lernangeboten einzusetzen, damit es vielfältige Lernerfahrungen für Kinder gibt.“

Gütesiegel von unabhängigen Experten und Institutionen wie das TÜV-Zertifikat, der Bildungsmedienpreis digital oder das Comenius EduMedia-Siegel helfen dabei, seriöse und nutzerfreundliche Online-Lernangebote sowie Lernsoftware zu entdecken. Wer sich konkret für ein anmeldepflichtiges Angebot interessiert, sollte das Kleingedruckte lesen und Vertragslaufzeiten und Kündigungsfristen prüfen. Hier einige Fragen, die bei der Entscheidung helfen: Ist das Lernpro-

gramm kindgerecht gestaltet? Lässt sich erkennen, wer hinter dem Angebot steht? Waren Pädagogen oder Psychologen an der Entwicklung beteiligt?

Eine gute Unterstützung für Eltern bietet in jedem Falle der Ratgeber des BMFSFJ „Spiel- und Lernsoftware pädagogisch beurteilt“.

Eine weitere alltägliche Situation, die in Familien konfliktbehaftet ist: Freundinnen/Freunde oder Klassenkameraden dürfen mehr als mein Kind, vernetzen sich und nun müssen Eltern sich entscheiden, ob es ratsam ist, eigene Prinzipien über Bord zu werfen oder seinen Standpunkt beizubehalten.

Elternfrage: „Unsere Tochter ist zehn und fragte mich gestern, ob wir die App Viber installieren können. Unsere Tochter darf schon mal an unser Tablet, aber ich habe einen Jugendschutz, so dass solche Dienste wie Viber gar nicht möglich wären. Ich habe mich informiert und weiß, dass diese Messenger erst ab 14 Jahre, teilweise sogar ab 16 Jahre sind. Ergo habe ich es meiner Tochter erklärt und ihr gesagt, dass dies noch nichts für 10-Jährige ist und es aber ganz viele andere schöne Dinge gibt, die man auch mit 10 schon machen kann oder darf. Ich stoße natürlich auf großes Unverständnis. Bin ich hier zu streng?“

Antwort: „In der Tat ist es so, dass Messenger-Dienste in Sachen Datenschutz und Privatsphäre gerade für junge Heranwachsende als bedenklich einzustufen sind. So ist es folgerichtig, den Kindern diese Nutzung erst dann zu gestatten, wenn sie im Bereich des Internets und der damit verbundenen Angebote tatsächlich eine große Sicherheit erreicht haben. Interessant ist für Kinder, die zwischen Grundschule und weiterführender Schule stehen, natürlich, spannende Dinge zu entdecken, die die „Großen“ so toll finden. Neugier, Experimentierfreude, Spaß daran, Nachrichten, Fotos und Filme austauschen zu können, stehen dabei im Vordergrund, aber auch das Nachdenken über Kosten, die gewöhnlich damit verbunden sind. Dass sich der Nachwuchs dabei in eine Community begibt, die Millionen von Nutzern hat, – darunter auch Erwachsene – wird häufig übersehen.“

Ich finde es wichtig und richtig, wenn Sie mit Ihrer Tochter und möglicherweise auch mit den Freundinnen und deren Eltern genau diese Dimensionen nochmals besprechen. Als Alternative bieten sich beispielsweise sichere Austauschmöglichkeiten an, wie der moderierte Chat von seitenstark.de (<http://vmkinderchat.zmk.uni-leipzig.de/Chat/client/auth/login>) oder möglicherweise im Bereich der Messen-

ger solche mit einer höheren Sicherheitsstufe (Threema und Telegram mit Einschränkung). Wenn sich eine ganze Freundesgruppe, Klasse oder Sportgemeinschaft dort anmeldet, kann nach kurzer Zeit so eine Alternative genauso interessant werden.“



Abb. 3: Fragen, die Eltern von Teenagern bewegen. Mädchen mit Smartphone
(Quelle: SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht)

Je selbstständiger ihre Kinder werden, desto geringer wird in der Regel die Anteilnahme von Eltern auch an den Medienaktivitäten des Nachwuchses. Dennoch treibt Eltern die Sorge um, ob sie sich richtig verhalten, wie sich Gefahren vermeiden lassen und vor allem, wie sie feststellen können, ob ihr Kind onlinesüchtig ist.

Elternfrage: „Was mache ich, wenn ich wissen will, was meine Kinder in sozialen Netzwerken erleben?“

Antwort: „Was Kinder in ihren sozialen Netzwerken erleben, können Sie nicht durch Kontrolle herausfinden. Denn tatsächlich möchten Kinder sich auch unbeobachtet bewegen können. Fühlen sie sich kontrolliert, werden sie auch dafür sorgen, dass sie unbeobachtet sind. Daher sollten Eltern versuchen, durch Fragen und Gespräche herauszufinden, welche sozialen Netzwerke ihre Kinder nutzen und aus welchen Gründen sie das tun. Aber natürlich merken Kinder, wenn Eltern nach ihren Erlebnissen fragen, auch den feinen Unterschied: Sind sie ehrlich interessiert oder wollen Sie sie nur neugierig ausfragen? Wenn Ihr Kind merkt, dass das Interesse echt ist, ergibt sich sicher auch schnell ein Gespräch darüber, wer heute alles „on“ war, wann man sich wieder trifft und worum es so ging. Das eröffnet die Chance, dass Ihr Kind

auch zu Ihnen kommt, wenn es Unangenehmes erlebt.“ (zitiert nach SCHAU HIN! Elternfragen)

Elternfrage: „Ich bin Vater eines fast 14-jährigen Sohnes, der gerne und ausdauernd im Internet surft und Onlinespiele spielt. Ich bin mir unsicher, wie viel Zeit ein Jugendlicher in seinem Alter im Internet surfen sollte und ob wir als Eltern hierauf noch Einfluss nehmen können oder sollen.“

Antwort: „In der Tat verringert sich bei fast 14-jährigen Kindern die Einflussnahme von uns Eltern in Sachen Mediennutzung im Vergleich zu anderen Lebensphasen deutlich. Dennoch ist es sicherlich richtig, bei „Schieflagen“, die Sie möglicherweise sehen, die den Heranwachsenden aber nicht auffallen, sich zu Wort zu melden und darüber ins Gespräch zu kommen. Wenn dies vor allem als teilnehmende Unterhaltung, nicht aber als Kontrolle bei den Jugendlichen ankommt, ist schon viel gewonnen. Ich lese aus Ihrer Anfrage die Sorge heraus, dass Ihr Sohn zu viel Zeit mit Internetaktivitäten verbringt. Auch bei Teenagern gilt, dass die Mediennutzung immer in Balance zu anderen Aktivitäten im Alltag stehen sollte und Abwechslung zu einem ausgeglichenen und entspannten Lebenswandel beiträgt. Sicher gibt es immer wieder einmal ganz intensive Lebensphasen, in denen Computerspiele, Kommunikationspartner oder Unterhaltungsangebote (Filme, Musik, etc.) interessant und faszinierend sind. Manchmal sind Medieninhalte auch ein Ventil, sich von Lebenskrisen abzulenken und sich Welten zuzuwenden, in denen Alltagsprobleme unwichtig werden. So fällt es schwer, rigorose Zeitangaben zu empfehlen. Als Orientierung muss jedoch gelten, dass der Mediennutzer in der Lage ist, auch medienfreie Zeiten zu genießen, sich direkt in Kontakt mit Freunden, Verwandten, Klassen- und Sportkameraden begibt und mit ihnen interagiert, ohne dies als vertane Zeit zu empfinden oder gar als minderwertig einzustufen. Selbstverständlich haben Heranwachsende auch Verantwortung für ihre Gesundheit, die bei exzessiver Mediennutzung durchaus gefährdet werden kann. Wir Eltern sind in diesem Sinne auch für die älter werdenden Kinder immer ein wichtiger Orientierungspunkt. Tauschen Sie also in jedem Falle ihre Meinungen aus und vielleicht lassen Sie sich einfach einmal zeigen, was Ihren Sohn begeistert. Zumindest haben Sie die Gelegenheit, die Zeitfrage zu thematisieren und vielleicht als „Erinnerer“ zu wirken, dass das Leben auf vielen „Kanälen“ etwas zu bieten hat.“



Abb. 4: LOGO von SCHAU HIN!
(Quelle: SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht)

Weitere Informationen finden Sie unter www.schau-hin.info

Literatur

Grobbin, Alexander/Feil, Christine (2014): Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs-, und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive. Kurzbericht zur Teilstudie – Eltern mit 1- bis 8-jährigen Kindern. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut München. Abrufbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/www-kinderseiten/1176/Kurzbericht_Internet-Elternperspektive-06-07-2014.pdf [Stand: 28.05.2015].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart. Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf> [Stand: 28.05.2015].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> [Stand: 28.05.2015].

Stadt Köln, Amt für Kinder, Jugend und Familie, Fachstelle Jugendmedienschutz/ Medienpädagogik: Spiel- und Lernsoftware – pädagogisch beurteilt. Band 1 bis 24. Aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und in Kooperation mit dem Spieleratgeber NRW veröffentlicht.

4 Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Sabine Eder, Diplom Pädagogin, ist Geschäftsführerin und Gründungsmitglied des Blickwechsel e.V. Schwerpunkte Ihrer Arbeit sind Medienpädagogische Elternbildung, Medienpraktische Arbeit, Medienpädagogische Fortbildung in der KiTa, Grundschule und Jugendarbeit. Zudem ist sie Vorsitzende der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK).

Matthias Felling, Diplom-Pädagoge; Referent bei der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW; langjährige Erfahrungen als freier Medienpädagoge (u. a. für LfM, klicksafe, Grimme-Institut) in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und MultiplikatorInnen.

Prof'in. Dr. Sandra Fleischer ist seit 2009 Juniorprofessorin für Kindermedien an der Universität Erfurt. Dort gehört sie zum wissenschaftlichen Kernteam des Masterstudiengangs Kinder- und Jugendmedien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen bei der Medienaneignungs- und Mediensozialisationsforschung von Kindern und Jugendlichen.

Prof. Dr. phil. Bernward Hoffmann ist Professor für Medienpädagogik, Ästhetik & Kommunikation an der Fachhochschule Münster. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Medienästhetik und soziale Problem-lagen, E-learning, praktische Medienarbeit und Jugendmedienschutz.

Marcel Rechlitz, Diplom Pädagoge, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung. Zu seinen Themeninteressen und -schwerpunkten zählen der Umgang von Kindern und Familien mit digitalen Medien sowie die Möglichkeiten und Grenzen des technischen Jugendmedienschutzes.

Prof. Dr. Rudolf Kammerl ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Hamburg. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Bildungs-, Lehr-/Lern- und Sozialisationsforschung im Kontext moderner Informations- und Kommunikationstechnologie.

Mona Kheir El Din, Diplom Informatikerin, ist Mitarbeiterin der Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e. V. und verantwortlich für die Entwicklung und Koordination medienpädagogischer Programme und freie Medienpädagogin und Anti-Bias-Trainerin. Sie ist bi-kulturell und zweisprachig (Deutsch/Arabisch) aufgewachsen.

Peter Kroker, M.A., arbeitet seit 2014 als Redakteur in der KiKA-Vorschulredaktion und betreut dort die Formate „ENE MENE BU“ und „KiKANINCHEN“. Zudem promoviert er im Forschungsschwerpunkt „Mediatisierung der Frühen Kindheit“. Gemeinsam mit Dr. Sandra Fleischer gründete er das „European Institute for Children, Adolescents and the Media“ (EURICAM).

Dr. Claudia Lampert ist wissenschaftliche Referentin am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung und beschäftigt sich im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte mit der Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche und den Herausforderungen für einen kompetenten Medienumgang.

Kristin Langer, Diplom Pädagogin, ist freie Dozentin in der Erwachsenen- und Lehrerfortbildung, Referentin für die Landesanstalt für Medien NRW (LfM) und Eltern- und Fachberaterin für die Bundesinitiative SCHAU HIN! Was deine Kinder machen.

Prof'in. Dr. Gudrun Marci-Boehncke ist Professorin für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendmedienforschung und Leseförderung/Medienpädagogik.

Carola Michaelis ist Erzieherin und M.A. Kulturwissenschaftlerin. Zudem ist sie Dozentin in der Erwachsenenbildung und freie Referentin des Blickwechsel e. V.

Anja Pielsticker, Diplom Pädagogin, ist Medienpädagogin bei der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur sowie Referentin für Elternabende im Rahmen der Initiative Eltern und Medien vom Grimme Institut.

Renate Röllecke, M.A., Referentin für Medienpädagogik und Medienbildung der GMK, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Bundesverband.

Markus Schega ist Deutsch- und Kunstlehrer und leitet seit 2009 die Nürtingen-Grundschule in Berlin-Kreuzberg. Seine Fachberatung bezieht sich auf den Bereich der neuen Medien in der Sonderpädagogik/Integration und gemeinsamen Erziehung.

Dr. phil. Wolfgang Schill war bis zum Jahre 2006 Referent für die Medienerziehung in der Schule am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). Derzeit ist er im Berliner Projektbüro der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) tätig.

5 Materialien der BZgA - Überblick

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat mehrere Ratgeber zur Medienkompetenz veröffentlicht, die sich an Eltern und pädagogische Fachkräfte richten.

Für Eltern:

Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie“ (Aktualisierte Version 2014)
Bestellnr. 20281000

Für Fachkräfte:

Anregung statt Aufregung –
Neue Wege zur Förderung der Medienkompetenz in Familien
Bestellnr. 20283000

Gut hinsehen und zuhören! –
Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte (aktualisierte Version 2015)
Bestellnr. 20282000

Alle Materialien können kostenlos bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung per Post oder online unter der Angabe der Bestellnummer bezogen werden.

Sie stehen auch im pdf-Format als Download zur Verfügung unter
<http://www.bzga.de/infomaterialien/unterrichtsmaterialien/>

Postanschrift für die Bestellung:
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Maarweg 149-161
50825 Köln

E-Mail für die Bestellung:
order@bzga.de



BZgA

**Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung**

Bundeszentrale für
gesundheitliche Aufklärung
Maarweg 149-161
50825 Köln