

Prof. Dr. Dieter Spanhel

Kinder- und Jugendmedienschutz und Medienpädagogik

Notwendiges Zusammenwirken für ein gedeihliches Aufwachsen in einer mediatisierten Lebenswelt

Abstract

Kinder und Jugendliche nehmen durch ihr Medienhandeln aktiv an den sozialen Prozessen und an der Kultur unserer mediatisierten Gesellschaft Anteil. Das eröffnet ihnen einerseits große Entwicklungsanreize und vielfältige Lern- und Bildungschancen, bringt aber andererseits auch besondere Herausforderungen und Verantwortlichkeiten im Kontext neuartiger medialer Handlungsformen und Kommunikationsmöglichkeiten mit sich. Nach der Euphorie über diese positiven Seiten der Medienentwicklungen treten in jüngster Zeit immer deutlicher die negativen Folgen ins Bewusstsein. Durch die Medienrevolution haben sich die Lebensräume und Alltagswelten der Kinder und Jugendlichen drastisch verändert. Im Kontext dieser veränderten Lebensbedingungen können die kaum noch überschaubaren Anreize der digitalen, multifunktionalen Medien und die neuartigen, faszinierenden Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten zu schwerwiegenden Gefährdungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen führen. Die Folge davon sind oft Schwierigkeiten bei der Integration in tragfähige soziale Beziehungen und beim Aufbau einer eigenen stabilen Identität mit einer Präferenzordnung, die sich an den Grundwerten unserer Gesellschaft und Kultur orientiert. Seit Jahrzehnten gibt es umfangreiche Programme und Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung, aber kaum praktikable Konzepte für die Verhinderung missbräuchlicher Medienanwendungen, für die Prävention und den Umgang mit Entwicklungsgefährdungen und -störungen. Wegen der Ambivalenz der Medien muss die Medienpädagogik für beide Bereiche Verantwortung übernehmen, aber angesichts der Wirkungsmacht der Medien ist sie bei Schutzmaßnahmen auf staatliche Hilfen in Form gesetzgeberischer Maßnahmen angewiesen.

Im Folgenden wird die These vertreten, dass unter den Bedingungen einer mediatisierten Lebenswelt ein gedeihliches Aufwachsen mit Medien weder allein durch Maßnahmen des Kinder- und Jugendmedienschutzes noch allein durch umfassende Maßnahmen der Medienerziehung und Medienkompetenzförderung gesichert werden kann. Um Ansatzpunkte für Erfolg versprechende Schutz- und Förderungskonzepte zu finden, muss das Medienhandeln der Heranwachsenden unter den veränderten Alltagsbedingungen neu in den Blick genommen werden. In den nachfolgenden Ausführungen wird das Medienhandeln der Heranwachsenden als Ergebnis innerpersonaler Regulationsprozesse beschrieben, durch die sie versuchen, einen Ausgleich zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, Wünschen, Interessen und Zielen und den Erwartungen, Normen und Regeln der für ihren Entwicklungsprozess bedeutsamen sozialen Systeme (Familie, Kita, Schule, Peergroup)

herzustellen. Dabei sind sie auf Unterstützung durch medienpädagogische Maßnahmen und auf eine überlegte Gestaltung der alltagsweltlichen Kontexte angewiesen, in denen sie im Laufe ihrer Entwicklung ihre Fähigkeiten zu kompetentem und verantwortlichem Medienhandeln ausbilden. Auf dieser Basis ergibt sich eine neue Begründung für die Unverzichtbarkeit einer gesetzlichen Verankerung des Kinder- und Jugendmedienschutzes sowie für die absolute Notwendigkeit eines abgestimmten Zusammenwirkens von Medienschutz und Medienerziehung. Darauf gründet sich das *Konzept einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden*. Dieses geht von der Erkenntnis aus, dass nur in einem ausgewogenen Zusammenspiel von Grenzsetzungen, Autonomiegewährung und pädagogischer Begleitung den Kindern und Jugendlichen Handlungsfreiräume eröffnet werden können, in denen sie lernen, ihr Medienhandeln selbstständig an entwicklungsförderlichen und sozial verträglichen Sinnkriterien auszurichten und eigenverantwortlich zu steuern. Dieses Zusammenspiel erscheint heute nachhaltig gestört, zum einen, weil es fast unmöglich erscheint, akzeptable Grenzsetzungen zu vereinbaren, und zum anderen, weil die Einsicht in die Notwendigkeit einer pädagogischen Begleitung des Entwicklungsprozesses auch noch während des gesamten Jugendalters und die Bereitschaft dazu fehlen. Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten reicht es nicht aus, dass sich die medienpädagogischen Programme und Maßnahmen direkt auf das Medienhandeln der Heranwachsenden richten. Sie müssen sich verstärkt auf die Gestaltung der Kontexte konzentrieren, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Medienhandeln an entwicklungsförderlichen Sinnorientierungen ausrichten und ihm eine positive Bedeutung zuschreiben können.

Ein wirksamer Kinder- und Jugendmedienschutz ist angesichts der weiterhin rasanten Medienentwicklungen, der zunehmenden Medienkonvergenz, der steigenden Bedeutung der sozialen Medien und des veränderten Nutzungsverhaltens der Kinder und Jugendlichen dringender denn je. Aber die gescheiterte Novellierung des JMStV von 2010 und die neuerlichen Diskussionen um eine Anpassung der gesetzlichen Grundlagen zeigen die enormen Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines umfassenden Ansatzes, der dem Anspruch des Jugendmedienschutzes als Staatsaufgabe (vgl. Bosch 2007) auch unter den veränderten Problemlagen in einer mediatisierten Gesellschaft gerecht zu werden vermag. Es geht vor allem um die Frage, wie dem Modell der „regulierten Selbstregulierung“ auch im Internet und dem Web 2.0 die notwendige Geltung verschafft werden könnte. Im Moment setzt man dabei die größte Hoffnung auf technische Lösungen in Form von Jugendschutzprogrammen. Deren Wirkung ist jedoch noch sehr begrenzt, weil sie kaum technisch ausgereift und noch wenig verbreitet sind, das Labeling der Angebote Schwierigkeiten macht und weil sie im Web 2.0 in Bezug auf User Generated Content nicht funktionieren (vgl. kjm informiert 2014/15: 8f.). Nach Schorb/Wütscher (2015: 7f.) ist der Jugendmedienschutz obsolet geworden, zum einen wegen der Angebotsfülle, zum anderen wegen der Übertragung der staatlichen Aufgabe der Kontrolle medialer Inhalte an eine halbstaatliche Kommission unter der Eigenverantwortung der Medienindustrie. Das Problem spitzt sich weiter dadurch zu, dass die Kinder und Jugendlichen immer häufiger auch die Angebote der klassischen Medien auf mobilen Geräten über das Internet nutzen. Zudem agieren sie in den sozialen Netzwerken zunehmend selbst als Produzenten, Anbieter und Verbreiter problematischer Inhalte (vgl. zusammenfassend Hasebrink 2014).

In dieser Situation erscheint es dringend geboten, das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen aus einer neuen Perspektive zu betrachten, nicht nur, um die Dringlichkeit einer Novellierung des JMS zu untermauern und weiterführende Schutzmaßnahmen zu begründen, sondern auch, um die Möglichkeiten eines abgestimmten Zusammenwirkens mit medienpädagogischen Programmen zu untersuchen. In dem Maße, in dem die digitalen, multifunktionalen Medien das alltägliche Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen zunehmend bestimmen, müssen Kinder- und Jugendmedienschutz und Medienpädagogik verstärkt zusammenwirken, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen (vgl. Siller 2015). Für ein entsprechendes Handlungskonzept müssen das Mediennutzungsverhalten der Heranwachsenden, Maßnahmen des JMS und Programme zur Medienkompetenzförderung sowie das Recht der Heranwachsenden auf angemessene Teilhabe an den Kommunikationsprozessen in der digitalen Gesellschaft in ihrem Zusammenhang aus einer einheitlichen Perspektive untersucht werden.

1. Zur Ausgangslage

1.1 Veränderte Bedingungen des Aufwachsens in einer mediatisierten Lebenswelt

Bisher stützt sich der Kinder- und Jugendmedienschutz (im Folgenden: JMS) in seinen gesetzlichen Grundlagen auf Ergebnisse aus der Medienwirkungsforschung, in denen nachgewiesen wird, dass bestimmte problematische Medieninhalte die Entwicklungsprozesse bei Heranwachsenden beeinträchtigen oder gefährden. Dementsprechend werden die Medienanbieter in die Pflicht genommen. Sie haben dafür zu sorgen, dass die Heranwachsenden, je nach Alter, mit bestimmten Angeboten erst gar nicht in Kontakt kommen können (vgl. Baum 2007). Angesichts des Medienalltags der Heranwachsenden lässt sich diese Vorstellung von JMS kaum noch aufrecht erhalten und praktisch angemessen realisieren. Denn der Medienalltag der Kinder und Jugendlichen ist heute dadurch gekennzeichnet, dass auf ihren mobilen Endgeräten (Smartphone oder Tablet) die ganze Fülle und Breite problematischer Medienangebote ohne Schwierigkeiten zugänglich sind. Und sie nutzen diese Angebote immer weniger nur als Rezipierende, sondern als aktiv und kompetent handelnde Subjekte. Sie sind in der Lage, aus der unglaublichen Fülle an Medienangeboten nicht nur gezielt auszuwählen, sondern nach ihren individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Interessen gezielt Angebote zu suchen, diese über soziale Netzwerke mit Gleichaltrigen auszutauschen, eigene Beiträge und Bilder hochzuladen und so ihre ganz eigenen Medienwelten zu gestalten. Sie nutzen die Medien kompetent als Informations- und Kommunikationsmittel, zur Teilhabe an sozialen und kulturellen Netzwerken, zur Reflexion ihres Denkens und Handelns und damit zur Entwicklung ihrer Identität (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015).

Dann ist die Frage, wie diese neuen Medienhandlungsmuster die Beziehungen zwischen den Heranwachsenden und ihren Medienwelten verändern. Die Gefährdungen ergeben sich längst nicht mehr allein aus problematischen Medienangeboten und ihren direkten Einwirkungen, sondern aus ganz neuen Nutzungsmöglichkeiten und medialen Handlungsformen. Damit rückt das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen in den Fokus einer Problemanalyse und der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für dieses problematische Beziehungsverhältnis. Dann können

beeinträchtigende oder gefährdende Medienwirkungen nicht mehr nach dem Modell linear-kausaler Wirkungszusammenhänge erklärt und auch nicht allein durch ein Zugangsverbot verhindert werden. Es müssen vielmehr Erklärungs- und Handlungsmodelle gefunden werden, die einerseits zusätzlich sekundäre Wirkungsdimensionen der problematischen Angebote, Gefährdung durch profitökonomische Interessen (z.B. Werbung oder die Weitergabe personenbezogener Daten) und andererseits problematische Medienhandlungsmuster (z.B. exzessive Mediennutzung; vgl. Kammerl et al. 2012) und ihre Folgen berücksichtigen. Diese Theoriemodelle müssten so konstruiert sein, dass sie sowohl die Verantwortlichkeit der Medienproduzenten und -anbieter und der pädagogisch Handelnden als auch die Eigenverantwortung der Heranwachsenden für die Folgen ihres Medienhandelns einschließen.

Seit Jahren sind jedoch alle Vorschläge gescheitert, wie man diesen veränderten Rahmenbedingungen des Medienhandelns der Heranwachsenden durch eine Novellierung der gesetzlichen Grundlagen des JMS besser gerecht werden könnte. Hinzu kommt, dass viele der neuen Gefährdungen durch gesetzliche Regelungen auf der Angebotsseite allein gar nicht ausgeschaltet werden können. Aber auch die von den Einrichtungen des Medienschutzes mit großen Hoffnungen verbundenen technischen Lösungen durch softwarebasierte Jugendschutzprogramme können den neuen Herausforderungen nicht gerecht werden. Die Medienindustrie, Medienentwickler und Medienanbieter versuchen daher zunehmend, die Verantwortung auf die Medienpädagogik abzuwälzen. Sie plädieren für eine verstärkte Medienkompetenzförderung der Kinder und Jugendlichen. Vertreter der Medienpädagogik verwahren sich gegen die Zuschreibung einer Rolle als „Reperaturbetrieb der Gesellschaft“ und betrachten ihrerseits die Maßnahmen des gesetzlichen Kinder- und Jugendmedienschutzes als nicht mehr zeitgemäße und pädagogisch nicht zu rechtfertigende Bewahrpädagogik. Sie begreifen Medienkompetenzförderung als einzig zeitgemäßen und wirksamen präventiven Kinder- und Jugendmedienschutz, der Heranwachsende zum Selbstschutz befähigen und gesetzliche Einschränkungen überflüssig machen sollte (vgl. Aufenanger 2008: 61ff.). Aber in der Praxis weist Medienkompetenzförderung trotz jahrelanger politischer und pädagogischer Bemühungen aufgrund fehlender personeller und finanzieller Ressourcen sowie struktureller Probleme in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erhebliche Mängel und Unzulänglichkeiten auf, wie neue Bestandserhebungen zur Medienbildung in Deutschland zeigen (vgl. Eickelmann/Aufenanger/Herzig: Medienbildung entlang der Bildungskette, 2014; Medienbildung an deutschen Schulen | Initiative D21, 2014). Aber diese gegenseitige Zuweisung der Verantwortung hilft nicht weiter.

1.2 Veränderte Perspektive auf die Problematik des Aufwachsens mit Medien

Angesichts dieser Komplexität des Handlungsfeldes stehen Medienpädagogik und JMS vor einer besonderen Herausforderung, die sie nur bewältigen können, wenn sie die Bedingungen des Medienhandelns der Kinder und Jugendlichen aus einer neuen Perspektive untersuchen. Dafür bietet sich eine konsequent systemorientierte Betrachtungsweise an, die die Notwendigkeit und die Möglichkeiten eines abgestimmten Zusammenwirkens von KJMS und Medienpädagogik als Grundlage für ein gedeihliches Aufwachsen unserer Kinder und Jugendlichen mit Medien offenlegt.

Diese neue Betrachtungsweise erfordert auch neue Begrifflichkeiten, veränderte Denkweisen und Argumentationsmuster. Grundlegend ist dafür zuallererst, dass sich der Blick nicht auf einzelne

Phänomene oder Situationen, sondern auf Beziehungen, auf Verhältnisse richtet, z.B. auf das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zu bestimmten Medienangeboten, auf ihr Verhältnis zu medienpädagogischen Maßnahmen oder auf das Verhältnis medienpädagogischer Institutionen oder Konzepte zu gesetzgeberischen Maßnahmen. Ausgangspunkt sind dabei immer Systeme. Zu unterscheiden sind biologische Systeme (der menschliche Körper), psychische Systeme (handelnde Personen, Kinder, Jugendliche), soziale Systeme (Familie, Kita, Schule, Peergroup), Wirtschaftssysteme (Medienindustrie), symbolische Sinnsysteme (Literatur, Musik, Medieninhalte). Systeme dürfen nie isoliert, sondern müssen stets in ihrem Verhältnis zu ihrer Umwelt gesehen werden, insbesondere in ihren Beziehungen zu anderen, für sie bedeutsamen Systemen. Sie befinden sich immer in Entwicklung (vgl. Willke 1991; Büeler 1994; Spanhel 2006).

Im Folgenden geht es um die Beziehungen der Heranwachsenden zu den Medien, den Medienangeboten und den von Medien geprägten Lebensbereichen ihrer Alltagswelt. Dabei stehen aus systemorientierter Sicht Kinder und Jugendliche als *psychische Systeme* im Mittelpunkt der Betrachtung. Psychische Systeme beruhen auf dem Zusammenwirken von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern. Systeme haben ihren Sinn nur durch Abgrenzung zu einer nicht dazugehörigen Umwelt (vgl. Luhmann 1991: 35). Bedeutsame Umwelten für die Heranwachsenden und ihren Entwicklungsprozess sind die *sozialen Systeme* Familie, Schule, Peergroup und die Medienangebote, die als *symbolische Sinnsysteme*, als Kommunikationsofferten auf die Teilnahme an sozialen Systemen abzielen. An diese Umwelten sind Kinder und Jugendliche über mediale Kommunikationsprozesse gekoppelt und gleichzeitig müssen sie die Differenz zu ihnen über ihre Wahrnehmungs- und Handlungsmuster regulieren (Willke 1991: 37ff.).

Das Zusammenwirken der inneren Strukturen in den Interaktionen mit der Umwelt

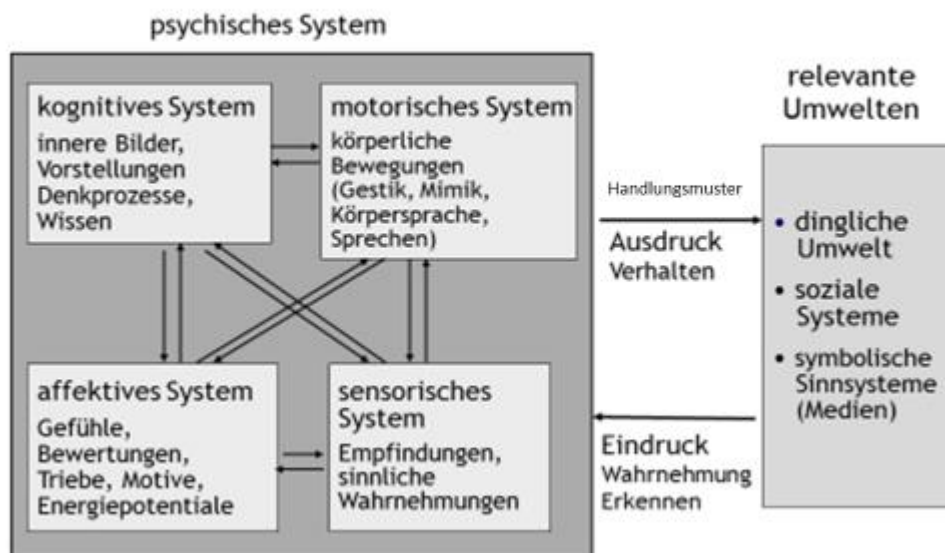


Schaubild 1: Psychische Systeme in Interaktion mit relevanten Umwelten (Spanhel 2006: 43, eigene Darstellung)

Voraussetzung für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen auf der Basis dieser medialen Austauschprozesse ist eine Verständigung mit den Kommunikationspartnern in den sozialen Systemen. Diese gelingt jedoch nur, wenn alle Beteiligten in einem gewissen Umfang über ein geteiltes Wissen, eine gemeinsame Sprache und Lebenswelt und gemeinsame Konventionen und Normen verfügen. Diese *gemeinsame Basis für Verständigung* müssen die Heranwachsenden im Sozialisationsprozess mit ihren Kommunikationspartnern erst erwerben und in unzähligen Situationen für sich bestätigen, einüben und festigen. Wenn sie bestimmte Handlungsziele erreichen wollen, müssen sie erst lernen, wie sie mithilfe der Medien mit bestimmten Partnern kommunizieren können. Nur durch Bezug auf diese gemeinsame Basis bekommt die Äußerung eines Partners einen bestimmten Sinn, der für die anderen verständlich ist und an den sie mit ihren folgenden Kommunikationen anschließen können. In Anlehnung an S. J. Schmidt (1998: 64) könnte man dieses geteilte Wissen als gemeinsames „Wirklichkeitsmodell“ eines sozialen Systems bezeichnen, gewissermaßen als eine „kognitiv, emotional und normativ verbindliche Weltanschauung“, die ein soziales System dauerhaft zusammenhält und ihm eine bestimmte Identität verleiht.

Das gilt für die sozialen Systeme der Familie, Schule, Peergroup, in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, indem sie das kollektive Wissen, die Werte und Normen, Traditionen und Verhaltensmuster als Basis für gelingende Verständigung erwerben und übernehmen. Und dies gilt auch für das Mediensystem als symbolisch-kulturelles Sinnsystem mit all seinen Ausdifferenzierungen. Kinder und Jugendliche werden (als psychische Systeme) in dem Maße Teil des Mediensystems sowie des kulturellen und gesellschaftlichen Systems, in dem sie sich an deren medialen Kommunikationsprozessen beteiligen. Indem sie Medien, Software, Plattformen und Medienangebote auf bestimmte Weise nutzen, übernehmen sie Wissen, Regeln, Normen und die Weltanschauung des Systems. Im Rahmen und auf der Basis dieser Aneignungsprozesse findet die Entwicklung der Heranwachsenden als Konstruktion und Transformation ihrer inneren Strukturen statt. Mit ihrer Teilhabe an den Kommunikationsprozessen tragen sie gleichzeitig zur Stabilisierung und Weiterentwicklung der sozialen Systeme bei. Dieser wechselseitige Bedingungs Zusammenhang wird in der Systemtheorie als Kopplung bezeichnet (vgl. Büeler 1994: 105ff., 205).

2. Das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen aus einer systemtheoretischen Perspektive

2.1 Das Medienhandeln als Kitt zwischen den Heranwachsenden und den sozialen Systemen der Gesellschaft

Wir können das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen nur verstehen, wenn wir es als Kopplungsprozess zwischen den sozialen und psychischen Systemen auf der Grundlage medialer Kommunikationsprozesse begreifen. Das Medienhandeln der Heranwachsenden ist aus systemorientierter Sicht der „Kitt“, der sie an die sozialen Systeme der Gesellschaft bindet, denn soziale Systeme beruhen auf Kommunikation. War es früher das Medium der Sprache, das den Heranwachsenden den Zugang zu den sozialen Systemen und den sprachlich fixierten Kulturbeständen der Gesellschaft eröffnete, so ist es heute darüber hinaus zunehmend der

Gebrauch der modernen digitalen Medien, der der nachfolgenden Generation die Teilhabe am sozialen Zusammenleben und den Errungenschaften der Kultur garantiert und damit die Erhaltung und Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur sichert.

Die Frage ist, wie diese Kopplung zwischen sozialen und psychischen Systemen durch das Medienhandeln gesichert werden könnte. Denn unsere tägliche Erfahrung lehrt uns, dass durch mediales Kommunizieren der Kinder ihre Bindung an die Lebensformen der Familie oder die Bindung der Jugendlichen an die Kultur ihrer Peergroup längst nicht immer reibungslos funktioniert, sondern dass es oft genug zu Auseinandersetzungen, Konflikten oder Brüchen kommt. Und in den Kitas und Schulen erleben wir nur zu häufig, dass medienpädagogische Maßnahmen nicht den gewünschten Erfolg zeigen. Aus systemischer Perspektive lässt sich das erklären und damit sind für die pädagogisch Verantwortlichen eine Entlastung und neue Handlungsperspektiven verbunden. Dazu müssen wir das Funktionieren dieses Kopplungsprozesses genauer ansehen (vgl. Schaubild 2). Von Kopplungsprozessen zwischen sozialen und psychischen Systemen ist deshalb die Rede, weil sich die Entwicklungsprozesse beider Systeme an gemeinsamen Sinnorientierungen ausrichten. Diese steuern das soziale Handeln und damit auch die Kommunikation. Damit ist erklärt, warum die Medienangebote nicht direkt auf das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen einwirken. Indem ein Kind ein Medienangebot rezipiert, es verarbeitet, mit anderen darüber redet, Kritik übt oder es weiterempfiehlt, nimmt es an einem Kommunikationsprozess teil, der zur Erhaltung des sozialen Systems beiträgt. Es hat aus einer Fülle an Medienangeboten aufgrund seiner verfügbaren Wahrnehmungsmuster diese Kommunikationsofferte ausgewählt (siehe Schaubild 2: Selektion 1) und sich den Inhalt auf ganz subjektive Weise angeeignet: Die Medieneindrücke stoßen im psychischen System über die Wahrnehmung strukturelle Transformationen in seinen Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, und Denkmustern an, die selbstreguliert ablaufen und schließlich zu einer Anschlusshandlung führen. Diese ist also nicht eine direkte Folge der medialen Einwirkungen, sondern das Ergebnis der internen Regelungsprozesse, die sinnorientiert zur Auswahl eines bestimmten Handlungsmusters aus einer Fülle von Handlungsmöglichkeiten führen (Selektion 2). Deshalb lässt sich nicht von vorneherein sagen, ob und auf welche Weise ein Medienangebot das Medienhandeln beeinflusst und damit die Entwicklung der Heranwachsenden fördert, beeinträchtigt oder gefährdet (vgl. Spanhel 2006: 42ff.). Zwar sind bei einem übermäßigen Konsum gewalthaltiger Medienangebote bei Heranwachsenden aggressive Verhaltensmuster empirisch beobachtbar, aber doch in sehr unterschiedlicher Ausprägung und nicht bei allen, weil die gewalthaltigen Eindrücke nicht direkt das nachfolgende Verhalten bestimmen.

Zwischen Systemen gibt es prinzipiell keine eindeutigen Ursache-Wirkung-Zusammenhänge (vgl. Willke 1991: 151). Ausmaß und Richtung der Wirkungen, die wir bestimmten Medieneinflüssen zuschreiben, hängen von der Art der kommunikativen Austauschprozesse ab, wie sie sich im aktiven Medienhandeln realisieren. Wie das Schaubild 2 zeigt, handelt es sich dabei um Regelungsprozesse zwischen sozialen und psychischen Systemen auf der Grundlage des Steuerelements *Sinn*.

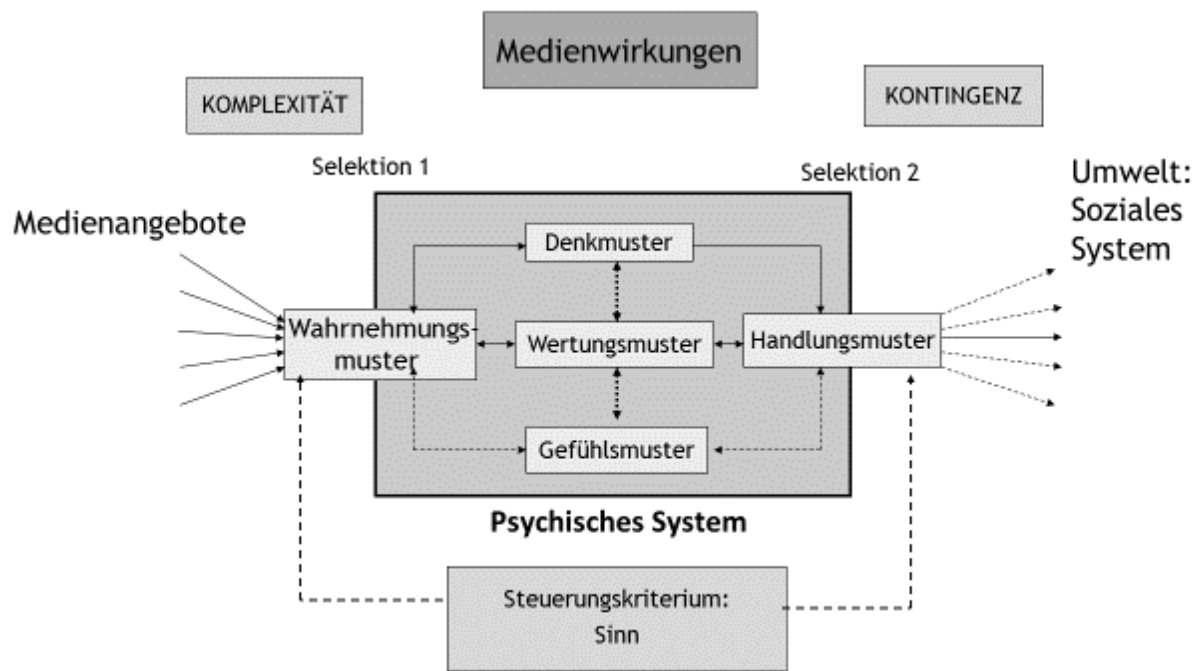


Schaubild 2: Medienwirkungen auf psychische Systeme (eigene Darstellung, in Anlehnung an Willke 1991: 28)

Die Computerspielindustrie z.B. bietet den Jugendlichen neben der Fülle an anderen Medienangeboten verlockende Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln in Form spannender und gewalthaltiger Videospiele an (Komplexität). Verstärkt durch aggressive Werbung wirken diese Sinnorientierungen über die Wahrnehmung auf die inneren Strukturen der Heranwachsenden ein. Auf der Grundlage sinngesteuerter Wahrnehmungsmuster wählen die Heranwachsenden aus vielen Medienangeboten eines aus (Selektion 1) und schreiben dem favorisierten Videospiele eine bestimmte subjektive Bedeutung zu. Diese löst im Zusammenspiel von Denk-, Gefühls- und Wertungsmustern strukturelle Transformationen im psychischen System aus, die zu einer spezifischen Sinnorientierung führen. Sie ermöglichen die sinngesteuerte Auswahl eines bestimmten Medienhandlungsmusters aus einer Vielzahl von Spielmöglichkeiten (Kontingenz), z.B. in Form eines verbissenen Kampfes um höhere Wertungspunkte gegen den Computer (Selektion 2). Dieses Handlungsmuster darf nicht als (direkte) Medienwirkung mißverstanden werden. Es ist die Realisierung einer bestimmten Sinnorientierung, die als solche beobachtbar wird und im sozialen System der Peergroup andere Jugendliche zu solchen Spielen anregen kann. Zugleich wirkt es auf das soziale System Medienindustrie zurück: Je mehr Jugendliche sich nun für Videospiele mit diesem Handlungsmuster entscheiden und auch noch die dazu angebotenen Apps kaufen, desto mehr solcher Spiele werden entwickelt, mit einem immer höheren Reizangebot ausgestattet, auf den Markt geworfen und immer aggressiver beworben.

2.2 Sinnorientierungen als Steuerungs faktor für Medienhandeln

Sinn ist also das entscheidende Steuerungskriterium für die komplexen psychischen und sozialen Systeme (vgl. Büeler 1994: 114f.). Dabei ist zwischen den von den sozialen Systemen vorgegebenen Sinnorientierungsangeboten und den von den Kindern und Jugendlichen ihrem Medienhandeln

selbst gegebenen Bedeutungen zu unterscheiden. (Zur Bedeutsamkeit der Unterscheidung von Sinnorientierung als Ausrichtung von Handlungen und Handlung als Realisierung von Sinnorientierungsmöglichkeiten vgl. Schmidt 2003: 139).

Die Bedeutungen, die den Medienangeboten zugeschrieben werden, erfolgen immer unter den situativen Bedingungen eines begrenzten alltagsweltlichen Handlungsrahmens, in dem das Medienhandeln stattfindet. „Der Kontext bestimmt die Bedeutung eines Mediums“ (Bateson 1990). Erst aus den unterschiedlichen *Kontexten der Alltagswelt* in Wechselwirkung mit den personinternen Handlungsbedingungen und ihrer Wertrangordnung werden die Medienhandlungen für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam, z.B. wenn sie ihnen einen Sinn bei der Lösung akuter Probleme oder im größeren Zusammenhang für ihre Entwicklung zuweisen. Es macht eben einen großen Unterschied, ob Jugendliche ein gewalthaltiges Computerspiel im Kontext der Peergroup mit ihren Freunden spielen und sich dabei als cool und spielkompetent darstellen wollen oder ob sie dieses Spiel im familiären Kontext vor den Eltern als harmlos verteidigen, um es nicht löschen zu müssen. In Wirklichkeit ist ihnen das Spiel aber vielleicht deshalb wichtig, weil sie ihre angestauten Aggressionen abbauen und ihr Bedürfnis nach Angst-Lust-Erlebnissen befriedigen wollen. Im ersten Fall geht es um einen Regelungsprozess zwischen den Normen der Gruppe einerseits (sozial vorgegebene Sinnorientierung) und dem wichtigen Anliegen der Jugendlichen andererseits, durch Anerkennung in der Gruppe soziale Zugehörigkeit zu erfahren und die Entwicklung und Stabilisierung ihrer Identität zu sichern (subjektive Sinnorientierung). Im zweiten Fall suchen die Jugendlichen eine Regelung zwischen dem Verbot der Eltern (soziale Orientierung) und ihren inneren Triebkonflikten (subjektive Orientierung) herzustellen. In beiden Fällen geben sie selbst ihrem Medienhandeln – wenn auch vielleicht nur unbewusst – eine bestimmte Sinnorientierung durch den Bezug auf die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe, sei es die Eingliederung in eine soziale Gruppe, sei es die eigenverantwortliche Regelung von Bedürfnissen oder die Ablösung von der elterlichen Bevormundung.

Das Medienhandeln der Heranwachsenden beruht auf der grundsätzlichen menschlichen Fähigkeit, sich sinnhaft in der Welt zu orientieren. Das gibt ihnen die Möglichkeit, „über Sprache und andere Sinnsysteme [z.B. symbolische Sinnsysteme der Medien; D.S.] soziale Beziehungen aufzubauen und Herausbildung und Abgrenzung sozialer Identitäten nach sinnhaften Kriterien zu steuern“ (Willke 1991: 29). Die Sinnorientierungen des Medienhandelns der Heranwachsenden werden erkennbar, wenn dieses Medienhandeln als ein Regulationsprozess im Schnittpunkt zwischen dem Medienangebot, den situativen Bedingungen ihrer relevanten medialen Umwelten in Familie, Schule, Freizeit, Peergroup und ihren internen Handlungsbedingungen beobachtet und begrifflich gefasst werden. Grundsätzlich gilt zwar, dass Systeme autonom, nach systeminternen Bedingungen operieren. Aber die zwischen Heranwachsenden und relevanten sozialen Systemen parallel ablaufenden Entwicklungsprozesse führen zu einer engen *wechselseitigen Kopplung*, mit der Folge, dass sich die Systeme *strukturell einander angleichen*. Diese sich gegenseitig bedingenden Entwicklungsprozesse, die auf der Ausrichtung des Handelns an *gemeinsamen Sinnorientierungen* beruhen, werden als Koontogenese bezeichnet.

2.3 Die Kopplung zwischen Mediensystem und Heranwachsenden auf der Grundlage ihres Medienhandelns aus räumlicher und zeitlicher Perspektive

Aus dieser Sicht stehen Heranwachsende und Mediensystem (Medienkultur) mehr denn je in einem engen Beziehungsverhältnis zueinander. Sie fungieren jeweils gegenseitig als bedeutsame Umwelten füreinander und sind über das Medienhandeln zeitlich und räumlich sehr eng aneinander gekoppelt. Eine genauere Analyse dieses Beziehungsverhältnisses aus dieser doppelten Perspektive, aus der Sicht der Heranwachsenden und der des Mediensystems, bringt die Sinnorientierungsangebote für das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen zum Vorschein.

Für Medienindustrie und Medienanbieter sind die *Heranwachsenden eine relevante Umwelt*: Sie sind eine der wichtigste Konsumentengruppen und daher von hoher Bedeutung für die technische Weiterentwicklung der Medien und für ihren ökonomischen Erfolg. Sie sind offen für Produktinnovationen, begierig auf neue inhaltliche Angebote und erproben ohne Vorbehalte auf spielerische Weise die Handlungsmöglichkeiten neuer Produkte. Sie verfügen heute nicht nur über sehr viel Geld, sondern sind in ihrem Kauf- und Konsumverhalten weitgehend autonom. Mehr noch: Bei medialen oder technischen Anschaffungen in der Familie beeinflussen sie sehr stark das Kaufverhalten der Eltern. Mit anderen Worten: Kinder und Jugendliche sind für die Medienindustrie überlebenswichtig. Sie sind die ideale Zielgruppe für die Erprobung und Platzierung neuer medialer Produkte, Programme und Dienstleistungen. Deshalb kämpft die Medienindustrie auch mit Nachdruck darum, Beschränkungen in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu den Medien möglichst gering zu halten oder zu vermeiden. Es geht darum, die neuesten Medienprodukte (Hard- und Software) in den Lebensräumen der Heranwachsenden zu platzieren. Die Medienindustrie lockt sie nicht nur mit immer neuen und faszinierenden Handlungsmöglichkeiten und erweiterten Kommunikationsräumen, sondern bedrängt sie auch mit offenen und verdeckten Werbebotschaften, aggressiven Kauf- und Vertragsangeboten und Abbo-Fallen. Diese Orientierungsmöglichkeiten können nicht ohne Weiteres als *pädagogisch sinnvoll* angesehen werden.

Umgekehrt ist das Mediensystem als Umwelt von essentieller Bedeutung für die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Die digitalen, multifunktionalen Medien eröffnen vielfältige, offene, schier unbegrenzte Handlungsräume, in denen die Heranwachsenden relativ frei von pädagogischen Kontrollen – aber eben auch ungeschützt – ihre je nach Alter neu erworbenen Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Handlungsmuster erproben, festigen und ausdifferenzieren können. Und sie eröffnen ihnen damit schrittweise immer weitere Erfahrungsräume und gewähren ihnen den Zugang zu und die Partizipation an allen Bereichen der menschlichen Lebenswelt, des Wissens und der Kultur. Das ermöglicht ihnen in ihrem Medienhandeln eine relativ unkomplizierte Befriedigung elementarer menschlicher Grundbedürfnisse nach Selbstwirksamkeit, Anerkennung, Autonomie und Selbstdarstellung, für die es in ihrer durchorganisierten Alltagswelt von Familie und Schule oft zu wenige Möglichkeiten gibt. Dadurch können die selbstständige Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützt und der Prozess der Identitätsfindung gefördert werden (vgl. Spanhel 2013a). Die digitalen Medien erlauben ihnen die Konstruktion von und Teilhabe an virtuellen Realitäten in globalisierten Netzwerken. Die Teilnahme an weltweit vernetzten Online-Computerspielen und ihre Weiterentwicklung durch die Spieler selbst sind dafür nur ein Beispiel.

Hinzu kommt, dass Medien zu neuartigen Kommunikationsinstrumenten geworden sind. Mit Laptop, Tablet oder Smartphone agieren nun Kinder und Jugendliche in einem erheblichen Umfang selbstständig, sei es als Produzenten, als Anbieter oder Vermittler unterschiedlichster medialer

Inhalte. Sie sind über Netzwerke, Plattformen und Kommunikationssoftware in gesellschaftliche und über die Landesgrenzen hinausgehende mediale Handlungs- und Austauschprozesse eingebunden. Das bedeutet, dass die Heranwachsenden mit ihrem Medienhandeln als Medienproduzenten und -anbieter selbst zu einem Teil der mediatisierten Alltagswelt und damit zu einer bedeutsamen Umwelt für die anderen Jugendlichen werden. Diese positiven Erfahrungs-, Lern- und Orientierungsmöglichkeiten sind in der Medienpädagogik in allen Facetten beschrieben worden (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011; Theunert 2005; Spanhel 2010 und 2016). Aber sie stellen nur eine Seite der Medaille dar. Die andere ergibt sich aus den Herausforderungen, Problemen und Entwicklungsgefährdungen, die aus dieser Offenheit und Unkontrollierbarkeit der medialen Erfahrungsräume und Handlungsmöglichkeiten erwachsen. Darüber wird noch zu reden sein, denn genau an dieser Stelle liegt das Handlungsfeld, in dem Jugendmedienschutz und Medienerziehung zusammenwirken müssten.

Dies ist aber nur die räumliche Dimension, die eine neue Perspektive auf die Beziehung zwischen *Heranwachsenden und Mediensystem im Kontext der mediatisierten Lebenswelt* eröffnet. Darüber hinaus ist auf der anderen Seite die *zeitliche Dimension* des Verhältnisses zu berücksichtigen, weil sowohl die mediatisierte Alltagswelt als auch die Heranwachsenden als handelnde Subjekte sich in einem Entwicklungsprozess befinden. Auch diese zeitliche Dimension des Beziehungsverhältnisses müssen wir aus einer doppelten Perspektive betrachten. Auf der einen Seite *beschleunigen* sich die *Medienentwicklungen*. Digitalisierung und Vernetzung und eine zunehmende Verfügbarkeit über multifunktionale, mobile Endgeräte eröffnen den Kindern und Jugendlichen aufgrund der Medienkonvergenz und ihrer Medienkompetenz den Zugang zu allen Bereichen der Medienkultur und bieten ihnen ständig neuartige, faszinierende Handlungsräume. Gleichzeitig sind aber die Kinder und Jugendlichen für die Medienanbieter immer besser, überall und zu jeder Zeit über verschiedene mediale Kanäle nicht nur erreichbar, sondern über die Erfassung personenbezogener Daten und ihre Vernetzung sogar für gezielte Werbe- und Konsumangebote auch verfügbar.

Auf der anderen Seite *beschleunigt* sich auch der *Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen* in Folge der vielfältigen Anregungen, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten ihrer medialen Umwelt. Sowohl die Kinder im Übergang zum Jugendalter als auch die Jugendlichen im Übergang zum Erwachsensein befinden sich in sensiblen Entwicklungsphasen. Die gefährdenden Medienangebote und Medienhandlungsmuster sprechen sie besonders an, weil sich insbesondere die Bilder direkt an ihre unterschwelligen Triebe, Bedürfnisse und Gefühle in schwierigen Phasen der Entwicklung richten. Die Kinder sind gerade dabei, ihre egozentrischen Wünsche und Gefühle unter Kontrolle zu bringen und ihr Handeln an Aufgaben auszurichten. Die Jugendlichen müssen ihre Entwicklungsaufgaben, die sich im Prozess der Identitätsbildung bündeln, selbstständig bewältigen. Dabei ist es besonders wichtig, dass es ihnen gelingt, rationale, an Werten orientierte Handlungsmuster aufzubauen. Mediale Reize aber bedienen im Übermaß jene unbewussten Triebe, Bedürfnisse und Sehnsüchte, die die Heranwachsenden gerade zu beherrschen lernen. Doelker (2002: 105ff.) beschreibt besonders drastisch die daraus folgenden Entwicklungsbeeinträchtigungen. Sie ergeben sich aus einem „gigantischen Täuschungsmanöver“ beim Kampf der Medien um das kostbare Gut Aufmerksamkeit des Rezipienten:

„Entsprechend wurde die informationelle Umwelt, die bislang vornehmlich aus einem Angebot von Inhalten bestand, in eine pseudobiologische Kulisse umgebaut, bei der sich die Zuwendung zu einem Wahrnehmungsinhalt aufgrund eines atavistischen Reiz-Reaktions-Modells auslösen ließ. Das kulturelle Lesewesen Mensch wurde damit auf ein behaviouristisch funktionierendes Lebewesen zurückgestuft. Rasch wechselnde Reize, rasante Schnittfolgen, action, sex and crime

fungieren dabei als Köder. Inhalte mögen noch so banal, ja primitiv sein, Hauptsache, der Kunde beißt an.“ (Doelker 2002: 108)

Dadurch können der Aufbau stabiler innerer Verhaltenskontrollen bei Kindern und die Entwicklung eines Wertsystems mit einer eigenen Präferenzordnung als Kern der Identität bei Jugendlichen empfindlich gestört werden.

Aus dieser Entwicklungsperspektive erscheinen die umstrittenen altersgestuften Zugangsbeschränkungen zu bestimmten Medienangeboten nach dem JMStV einerseits absolut notwendig, andererseits aber auch problematisch, weil die Entwicklung bei den einzelnen Heranwachsenden je nach den individuellen, in der Person liegenden Bedingungen ganz unterschiedlich verläuft. (Z.B. können für Heranwachsende ab 12 Jahren freigegebene Medienangebote auch für ältere Jugendliche noch verheerende Folgen haben). Gerade an diesem Punkt zeigt sich die Notwendigkeit eines Zusammenwirkens von JMS und Medienpädagogik, weil zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten gesetzliche Maßnahmen nicht ausreichen. Diese können nur grobe Orientierungshilfen geben, aber Kinder und Jugendliche sind in der aktuellen Lebenssituation auf konkrete, auf genauen Beobachtungen beruhende und pädagogisch verantwortete Hilfen angewiesen.

3. Sinnstiftende Kontexte für das Medienhandeln der Heranwachsenden

In der Soziologie und der Kommunikationswissenschaft werden die neuesten Medienentwicklungen mit dem Begriff der *mediatisierten Lebenswelten* beschrieben. Ihre Entwicklung als soziale oder mediale Sinnsysteme ist nach Krotz durch „die zeitliche und räumliche, die soziale und sinnbezogene Entgrenzung von Medien, ihre Ausdifferenzierung und ihre Integration zu kaum noch unterscheidbaren kommunikativen Vermischungsformen, die Durchdringung von Alltag und Erfahrung durch medial vermittelte oder medial gestützte Beziehungen und Erlebnisse“ bestimmt (Krotz 2001: 29f.). Mediatisierte Lebenswelten beruhen auf einem integrierten Kommunikationssystem, das alle kulturellen Sinngehalte und Ausdrucksweisen in einer „Kultur der realen Virtualität“ vereint (Castells 2001: 425). Das bedeutet, dass die Texte der neuen Medien die ganze menschliche Erfahrung absorbieren und alle Wirklichkeiten durch Symbole kommuniziert werden. Kultur ist daher in der heutigen Gesellschaft immer Medienkultur. Mediatisierte Lebenswelt und Medienkultur bilden den umfassendsten Kontext, der die symbolischen Sinnsysteme und sozialen Systeme der Alltagswelt, in denen das konkrete Medienhandeln der Heranwachsenden stattfindet, durch Sinnorientierungsmöglichkeiten strukturiert und vorprägt.

Genau an dieser Stelle eröffnen sich dann Möglichkeiten für ein *sinnvolles pädagogisches* Einwirken auf das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen in Form von Medienschutz- und Erziehungsmaßnahmen als Voraussetzungen für eine gedeihliche Entwicklung der Heranwachsenden. Wenn die symbolischen und sozialen Systeme der Alltagswelt als mediale Handlungskontexte an pädagogisch begründeten Sinnkriterien ausgerichtet werden, könnten dadurch das Medienhandeln und damit auch die Medienwirkungen in einem gewissen Maße, wenn auch nur indirekt, gesteuert werden. Damit zeichnet sich hier eine wichtige Erkenntnis aus einer systemtheoretischen Betrachtungsweise ab: In den *Möglichkeiten einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns* im Entwicklungsprozess könnte der Schlüssel für die Lösung der Medienprobleme der Heranwachsenden liegen (zu Steuerungsproblematik bei komplexen

Systemen vgl. Willke, 1991: 146). Dazu müsste genauer untersucht werden, inwieweit sich die Kontexte der medialen Alltagswelt der Heranwachsenden durch die Regelungen und Maßnahmen des JMS im Zusammenwirken mit medienpädagogischen Programmen nach entwicklungsförderlichen Sinnkriterien gestalten lassen, die den Kindern und Jugendlichen ein gedeihliches Heranwachsen mit Medien ermöglichen würden. Dazu möchte ich folgende Leitfrage formulieren:

Wie müssen die alltagsweltlichen Kontexte der Heranwachsenden in einer mediatisierten Lebenswelt gestaltet werden, damit in ihrem Medienhandeln Gefährdungen ihrer Entwicklung und Erziehung durch problematische Medienangebote oder Nutzungsformen oder durch versteckte technische bzw. ökonomische Zwänge der Social Media, Software (Apps), Plattformen oder Netze ausgeschaltet und gleichzeitig ihre Medienkompetenz und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit gefördert werden, so dass sie sich möglichst eigenständig die Lern- und Bildungspotentiale der Medien und ihre kommunikativen Möglichkeiten zur Teilhabe an der Medienkultur erschließen können?

Die alltagsweltlichen Kontexte liefern also den Schlüssel, um das Medienhandeln der Heranwachsenden zu verstehen und Möglichkeiten seiner Ausrichtung im Sinne einer gedeihlichen Entwicklung zu finden. Dieses ist in unterschiedliche soziale Systeme eingebettet, die ihrerseits von dem umfassenden System der Medienkultur als übergeordneten Metakontext beeinflusst sind. Um dem Ziel einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns näherzukommen, muss ich im Folgenden versuchen, die Komplexität dieser ineinander verschachtelten Kontexte zu entwirren und ihr Zusammenwirken zu beschreiben (siehe dazu Schaubild 3). Denn es sind ja die Kontexte (im Sinne von Bateson 1990: 25ff. und 150ff.) oder auch Rahmen (im Sinne von Goffman), die aufgrund ihrer spezifischen Sinnorientierungen dem Medienhandeln der Heranwachsenden eine bestimmte Ausrichtung geben können und ihnen helfen, ihrem Medienhandeln selbst eine spezifische Bedeutung zu verleihen.

3.1 Gesetzgeberische oder pädagogische Kontexte?

Um den Heranwachsenden unter diesen Voraussetzungen gedeihliche Entwicklungsbedingungen zu sichern, steht der *Gesetzgeber vor einer doppelten Herausforderung*: Zum einen ist es angesichts der Ambivalenz der Medienangebote von gesellschaftlichem Interesse, von vorneherein den Kontakt der Heranwachsenden mit klar entwicklungsgefährdenden Angeboten zu unterbinden. Dafür werden die Medienanbieter in die Verantwortung genommen, und insoweit ist der JMS mit seinen Einrichtungen und Maßnahmen eine *genuin pädagogische Institution*, unbeschadet der Rechte und Pflichten anderer Erziehungsberechtigter (Eltern) oder pädagogischer Fachkräfte. Die gesetzlichen Regelungen und Maßnahmen des JMS müssen jedoch unbedingt den Medienentwicklungen und den konkreten, sich ständig wandelnden Alltagbedingungen des Aufwachsens in einer mediatisierten Lebenswelt angepasst werden.

Zum anderen muss der JMS zwingend in zweifacher Hinsicht durch (medien-)pädagogische Maßnahmen begleitet und ergänzt werden, da sich erst in den konkreten alltagsweltlichen Kontexten entscheidet, auf welche Weise Medienangebote wirksam werden: Zum einen muss durch pädagogische Hilfen und Maßnahmen in den konkreten Entwicklungssituationen die Fähigkeit zu rationalem Handeln der Heranwachsenden gefördert und ihnen fundiertes Medienwissen, Kritik- und Reflexionsfähigkeit als Basis für Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft vermittelt werden, damit sie eigenständig mit möglichen

Gefährdungen umgehen können. Und das setzt voraus, dass sie in ihrem Entwicklungsprozess fortlaufend Freiräume und Möglichkeiten erhalten, diese Fähigkeiten eigenverantwortlich zu erproben und zu festigen. Zum anderen müssen sie durch eine kontinuierliche Medienkompetenzförderung in die Lage versetzt werden, die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der Medienangebote für ihren Entwicklungsprozess angemessen zu nutzen.

Diese Forderungen sind nun beileibe nicht neu, aber aus systemtheoretischer Sicht wird die absolute Notwendigkeit dieses systematischen Zusammenwirkens gesetzlicher und pädagogischer Maßnahmen und Programme deutlich. JMS und Medienpädagogik dürfen nicht gegeneinander ausgespielt, sondern ihr Zusammenwirken durch gesetzliche Bestimmungen abgesichert werden.

3.2 Alltagsweltliche Kontexte

Den äußersten, alles umfassenden Rahmen für das Medienhandeln der Heranwachsenden stellen die *mediatisierte Lebenswelt* und Medienkultur als Meta-Kontext dar. Innerhalb der mediatisierten Alltagswelt (vgl. Hartmann/Hepp 2010) spielt sich das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen zum einen in verschiedenen, *pädagogisch gestalteten oder begleiteten Handlungsrahmen ab*: Dies sind in erster Linie die Familie, dann die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Kindertagesstätten, Schule) und andere pädagogische Einrichtungen (Heime, Jugendzentren, Berufsausbildung, Hort). Diese Einrichtungen geben ihnen pädagogisch begründete Sinnorientierungen vor. Zum anderen sind die *Handlungsrahmen in der Freizeit* von besonderer Bedeutung, die Kinder und Jugendliche in der Familie, mit Freunden, in einer Peergroup, in sozialen Netzwerken oder allein (z.B. in ihrem Zimmer beim Lesen oder Spielen oder in virtuellen Medienwelten) verbringen können (siehe Schaubild 3). In diesen alltagsweltlichen Kontexten werden die Heranwachsenden mit unterschiedlichen, sozial oder individuell begründeten und teilweise widersprüchlichen Sinnorientierungsangeboten für ihr Medienhandeln konfrontiert. Damit müssen sie sich in den Regulationsprozessen ihrer inneren Strukturen auseinandersetzen, um zu eigenen Bedeutungszuschreibungen zu kommen, die dann ihr konkretes Medienhandeln bestimmen.

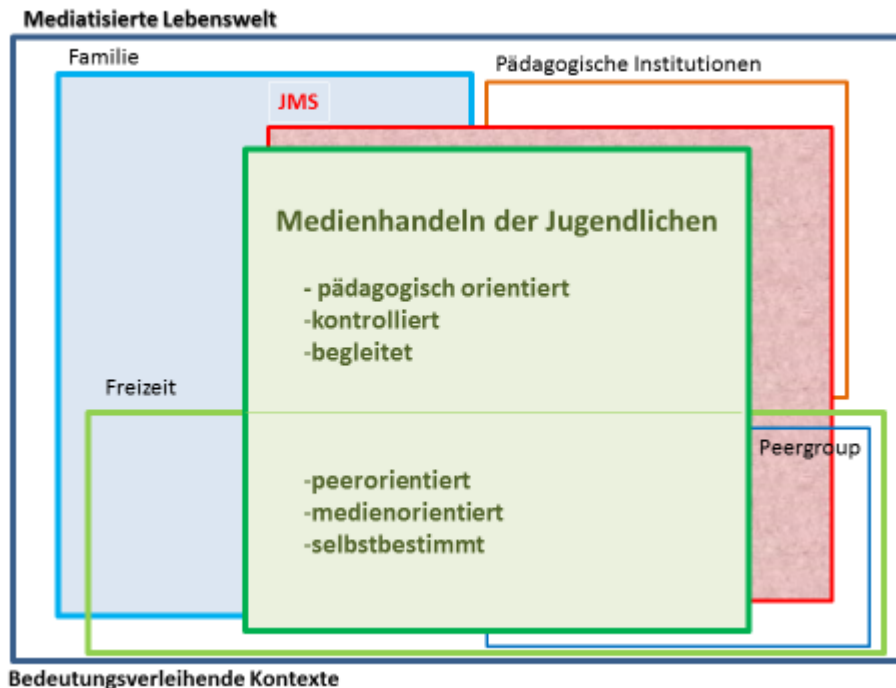


Schaubild 3: Verschachtelung der sinnstiftenden Kontexte (eigene Darstellung)

In der *Familie* ist das Medienhandeln primär an Sinnorientierungen ausgerichtet, die in Kultur, Lebensstil, Kommunikationsmustern und gemeinsamen Aktivitäten der Familie zum Ausdruck kommen, wird aber teilweise auch pädagogisch begleitet. Es ist in die alltäglichen Lebensvollzüge eingebettet und meist Teil übergreifender Handlungsmuster, nach denen das familiäre Zusammenleben organisiert ist. In diesem Rahmen konstruieren die Heranwachsenden selbstgesteuert, auf der Grundlage ihrer inneren Strukturen des Wahrnehmens, Erkennens, Fühlens, Wertens ihre individuellen Medienhandlungsmuster als Antwort auf die Kommunikationsangebote des sozialen Systems Familie mit ihren spezifischen Orientierungsmustern. Je nach dem Lebensstil der Familie bauen sie typische Muster im Gebrauch von Radio, Fernsehen, Hörkassetten, Zeitschriften, Büchern, Computerspielen, Laptop, Smartphone auf, die ihren Alltag, aber auch das familiäre Zusammenleben strukturieren. In diesem Kontext bekommen die Medien je familienspezifische Bedeutungen. In dem Gesamt dieser medialen Kommunikationsprozesse wird ein familientypisches Wirklichkeitsmodell aus geteiltem Wissen und gemeinsamen Normen, Konventionen und Wertorientierungen aller Familienmitglieder etabliert. In diesen Prozessen wechseln sich Phasen der Veränderung und Phasen der Stabilisierung des Familiensystems im Sinne eines Fließgleichgewichts ab und dabei entwickeln sich Eltern und Kinder und damit die ganze Familie gemeinsam weiter.

Das soziale System Familie kann auf Dauer nur durch gelingende Kommunikation gesichert werden, die ihrerseits an den gemeinsamen Aufbau eines geteilten Wirklichkeitsmodells gebunden ist. An diesen Kontext einer Koontogenese von Kind und Familie ist seine gedeihliche Entwicklung unausweichlich gebunden. Dabei darf man aber nicht von der falschen Vorstellung ausgehen, dass diese Prozesse stets harmonisch ablaufen. Es kommt fast unausweichlich bezüglich des Medienhandelns zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Diese bieten wichtige Anstöße für einen fruchtbaren Entwicklungsprozess, wenn sie in offener Kommunikation ausgetragen werden

und zu einvernehmlichen oder wenigstens gegenseitig akzeptierten Auffassungen (Orientierungen) und Handlungsmustern führen.

Im Alltagsgetriebe rückt die Medialität des Handelns kaum ins Bewusstsein der Familienmitglieder. Wo jedoch Eltern das Medienhandeln ihrer Kinder pädagogisch begleiten wollen, weil sie es als problematisch und regelungsbedürftig ansehen und wo das Thema Medien, Medienangebote und Medienhandeln in pädagogischer Absicht angesprochen wird, lassen sich in den Familien unterschiedliche Medienerziehungskonzepte nachweisen (vgl. Wagner/Gebel/Lampert 2013). Die meisten Eltern gewähren ihren Kindern schon relativ früh große Freiheit in ihrem Medienhandeln. Je älter und selbstständiger die Kinder werden, desto häufiger nutzen sie diese Freiheit und setzen die Medien und ihr Medienhandeln zur Gestaltung ihrer Alltagswelt in der Familie und zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche ein, auch gegen den Willen und die pädagogischen Vorgaben durch die Eltern. Das heißt, dass sie ihr Medienhandeln an anderen Sinnorientierungen ausrichten und ihm von dort her eigene Bedeutungen zuschreiben, die ihnen so wichtig sind, dass sie dafür Konflikte mit den Eltern in Kauf nehmen. Medienerziehung beginnt dort, wo die Eltern offen sind, dies wahrzunehmen und bereit, sich mit den abweichenden Wertorientierungen ihrer Kinder und deren Begründungen auseinanderzusetzen, ihnen ihr eigenes Wertsystem zu verdeutlichen, ohne es ihnen aufzuzwingen.

In den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen, Horten) ist das Medienhandeln *pädagogisch orientiert, kontrolliert und begleitet* (Schaubild 3). Das bedeutet, dass das Wirklichkeitsmodell, auf das sich die medialen – überwiegend auf gesprochener, geschriebener oder gedruckter Sprache basierenden – Kommunikationsprozesse beziehen, von vorneherein pädagogisch ausgerichtet und inhaltlich festgelegt ist. Die pädagogischen Rahmen bieten aufgrund ihrer normativen, curricularen und organisatorischen Vorgaben und Sachzwänge den Kindern und Jugendlichen weniger Spielräume für eine individuelle Ausformung ihrer Medienhandlungsprofile. Im Vordergrund steht die Sinnorientierung des Medienhandelns an übergeordneten Lern- und Bildungszielen unter der Dominanz des Leistungsprinzips. Dafür wurden unterschiedliche Medienbildungskonzepte entwickelt (vgl. Schill 2008; Spanhel 1999a und 2006; Tulodziecki, Herzig 2002; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010). Sie werden je nach Rahmenbedingungen, Ressourcen und den medienpädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte in den einzelnen Bildungsinstitutionen ganz unterschiedlich und nach Einschätzung neuer Erhebungen immer noch sehr unzureichend umgesetzt. (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2013; Medienbildung entlang der Bildungskette 2014). Unter diesen Bedingungen ist es für die Heranwachsenden tendenziell schwieriger, dem Medienhandeln ihre individuellen Bedeutungen zuzuschreiben, es sei denn, sie brechen mittels Medien aus dem institutionellen Kontext aus, wenn sie sich z.B. im Unterricht auf WhatsApp gegenseitig Botschaften senden oder im IT-Unterricht verbotene Webseiten aufrufen. Bei aller Kritik an der Entwicklung der Medienpädagogik in den Bildungseinrichtungen (vgl. Spanhel 2005) muss jedoch betont werden, dass durch die Ergänzung der traditionellen Bildungsmedien Sprache und Buch um die digitalen Medien sich den Heranwachsenden vielfältige neue Möglichkeiten für einen reflektierten Einsatz der Medien zum Lernen bieten, die künftig noch besser genutzt werden müssen. Damit erhalten sie reichlich Gelegenheiten für den Aufbau alternativer entwicklungsfördernder Medienhandlungsmuster (vgl. Schulz-Zander 2005; Weidenmann 2006; Eickelmann 2010).

In den *Handlungskontexten der Freizeit* können die Kinder und Jugendlichen ihr Medienhandeln weitgehend *selbstbestimmt* gestalten. Dabei kommen ihnen die eigene Medienausstattung, die Vielfalt des Medienangebots und die unbegrenzten medialen Lern-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten zugute. Mehr denn je spielt sich diese Freizeit in den virtuellen Welten der

Medien, des Internets, des Web 2.0, der Online-Videospiele oder in den globalen Netzwerken der Social Media ab. Die Kopplung zwischen den Heranwachsenden und diesen Medien ist so eng, dass ihre Freizeit heute überwiegend als Medienfreizeit betrachtet werden muss. Die Vielfalt der Medienangebote liefert ihnen eine Vielfalt an möglichen Sinnorientierungen. In diesen Freiräumen können die Heranwachsenden weitgehend ungehindert ihre eigenen Medienhandlungsmuster ausbilden und erproben. Diese sind einerseits individuell geprägt, werden aber andererseits meist im Kontext des sozialen Systems einer *Peergroup* entwickelt. Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen bezeichne ich das Medienhandeln in der Freizeit als selbstbestimmt, peerorientiert und medienorientiert. Die Gruppe der Gleichaltrigen spielt dabei mit zunehmendem Alter eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung. Die Kinder und Jugendlichen wählen zwar eine Gruppe je nach ihrer sozialen Lage und ihren persönlichen Interessen, Fähigkeiten oder Wünschen aus, aber dann werden sie auf die spezifischen Regeln, Normen und Werte dieser Gruppe festgelegt, wenn sie als Mitglied anerkannt werden wollen. Die Kinder und Jugendlichen agieren dabei über immer längere Phasen ihres Alltags mit *digitalen Medien* (Laptop, Tablet, Smartphone), sei es allein bei der Nutzung medialer Angebote (insbesondere Musik, aber auch Videofilme und Fernsehen), bei der Interaktion mit Videospielen oder bei der Produktion eigener Medien, sei es in sozialen Beziehungen, beim Austausch medialer Botschaften mit Freunden oder Bekannten aus dem näheren Lebensumfeld oder bei der Beteiligung an sozialen Netzwerken oder Online-Computerspielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015). Die Ausweitung sozialer Kontakte über die Medien werden umso wichtiger, je mehr sich die Heranwachsenden in ihrem Entwicklungsprozess von Familie, Eltern und Pädagogen ablösen müssen, um ihre eigene Identität aufbauen und Selbstständigkeit gewinnen zu können (vgl. Spanhel 2013a). In dieser kritischen Übergangsphase erscheint die fast totale Erreichbarkeit der Heranwachsenden für die Medien ohne pädagogische Hilfen und ohne auf ihre spezifischen Entwicklungsbedürfnisse abgestimmte Einschränkungen sehr problematisch. Vom Mediensystem werden sie nicht als schutz- und erziehungsbedürftige Mitglieder der Gesellschaft angesehen.

3.3 Selbstkonstruierte mediale Handlungsrahmen

Wo immer sich die Heranwachsenden von institutionellen, sozialen oder pädagogischen Kontrollen befreien können, nutzen sie die digitalen Medien, um ihre eigenen Handlungsrahmen zu konstituieren, die ihre Alltagssituation strukturieren, ihr individuelles oder soziales Handeln organisieren, den Medienangeboten eine besondere Relevanz und ihrem Medienhandeln einen spezifischen Sinn verleihen. Die wichtigste Eigenschaft dieser medialen Handlungsrahmen besteht darin, dass sie zwei Realitätsebenen in sich vereinen: Die Alltagswirklichkeit, in der ein Medium genutzt wird, und die virtuelle Realität, die in diesem Medium symbolisch repräsentiert und vermittelt wird. Die beiden Wirklichkeitsebenen bestimmen sich wechselseitig: Die Erfahrung der Alltagssituation bestimmt die Bedeutung der virtuellen Realität und die Medienbotschaft bestimmt die Art und Weise, wie ein Kind oder Jugendlicher die Alltagssituation erfährt. Die Heranwachsenden wollen, soweit irgend möglich, dieses Verhältnis zwischen den beiden Realitätsebenen selbst kontrollieren. Denn innerhalb dieser selbst konstruierten Handlungsrahmen können sie die Medien für ihre persönlichen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche instrumentalisieren. Aber für welche? Sie müssen für ihr konkretes Medienhandeln nun aus einer Fülle möglicher Sinnorientierungen auswählen.

Aus Schaubild 3 wird deutlich, dass sich die Heranwachsenden im alltäglichen Medienhandeln einer Reihe ineinander verschachtelter äußerer und innerer relevanter Umwelten gegenüber sehen, die als sinnstiftende Kontexte ganz unterschiedlich auf ihr Medienhandeln einwirken. Wie entscheiden

sie dann letztlich, welche Kontexte maßgeblich sind, wenn sie in der konkreten Situation eigenständig einen Handlungsrahmen konstruieren und dabei ihrem Medienhandeln ihre ganz eigene Bedeutung zuschreiben? Wenn wir sie in ihrem Alltag beobachten, hat man nicht den Eindruck, dass sie damit Probleme haben, so als stünden sie ständig vor schwierigen Entscheidungssituationen. Das kommt daher, dass sich im sozialen Zusammenleben, aber auch im individuellen Medienhandeln Muster ausbilden, die in vertrauten Situationen gleichsam automatisch abgerufen werden. Aber es kann auch Momente geben, in denen eine bewusste Entscheidung herbeigeführt werden muss, z.B. wenn ein Jugendlicher zwischen dem Gruppendruck der Peergroup oder einer klaren elterlichen Anordnung wählen muss. Seine Entscheidung ist dann das Ergebnis eines Regulationsprozesses im psychischen System.

In der konkreten Situation hängt es also letztlich vom einzelnen Heranwachsenden selbst ab, an welchen äußeren oder inneren Kontexten er sich orientiert, d.h. von welchem Sinnhorizont her er seinem Handeln eine subjektive Bedeutung verleiht (vgl. Spanhel 1999b). Dies kann auch gegen gesetzliche Bestimmungen des JMS, gegen soziale Normen oder Gruppendruck, aber auch gegen offene oder verdeckte Bedeutungszuweisungen der pädagogisch Verantwortlichen geschehen. In empirischen Untersuchungen konnte aufgedeckt werden, dass diese subjektive Bedeutungsverleihung durch die Kinder und Jugendlichen selbst vorrangig von drei Meta-Kontexten bestimmt wird. Dabei handelt es sich um jene Handlungsrahmen, in denen sich die Heranwachsenden in ihrer aktuellen Lebens- und Entwicklungssituation am stärksten unter Druck fühlen: Das sind die *Entwicklungsaufgaben*, die sich in bestimmten Entwicklungsabschnitten unausweichlich stellen und die sie selbstständig bewältigen müssen; die *Mitgliedschaft in einer Peergroup*, in der sie sich auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben Orientierung holen, weil sie sich mehr und mehr von der elterlichen Autorität ablösen müssen und schließlich die *faszinierenden Medienangebote*, mit deren Hilfe sie ihre eigene Alltagswelt nach ihren subjektiven Bedürfnissen, Vorstellungen und Wünschen immer wieder neu gestalten können (vgl. Spanhel 2006: 156ff.). Diese Sinnorientierungen werden durch die Strukturen der inneren Umwelt, d.h. die personinternen Bedingungen der Heranwachsenden moderiert: Basale Triebe (Bewegungsdrang, Neugier, Aggressivität), Befriedigung grundlegender Bedürfnisse (Sicherheit, Geborgenheit, Zuwendung, Anerkennung), Stimmungen und Gefühle (Langeweile, Freude, Ärger, Spannung) sowie geistige Interessen, Wünsche und Ziele. Und diese psychischen Faktoren sind zusätzlich noch mit körperlichen Befindlichkeiten (Anspannung, Müdigkeit, Kraft, Geschicklichkeit), also mit dem biologischen System des Menschen gekoppelt. Diese im Inneren ablaufenden Regulationsprozesse zwischen kognitiven und emotionalen Strukturen sowie den Strukturen des biologischen Systems sind von außen weder beobachtbar noch in ihren Ergebnissen abschätzbar.

Es lässt sich leicht nachvollziehen, dass diese Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln häufig in Konflikt zu den pädagogisch verordneten Handlungszielen gerät und dann zu mehr oder weniger heftigen Konflikten mit den gesetzlichen Vorgaben des JMS oder zu Auseinandersetzungen mit den pädagogisch Verantwortlichen führen. Daraus folgt, dass die Bedeutung eines konkreten Medienhandelns aus seiner Einbettung in beobachtbare, alltagsweltliche Kontexte allein noch nicht erschlossen werden kann. Von außen ist nicht sichtbar, an welchen der sich überlagernden äußeren und inneren Kontexte die Kinder oder Jugendlichen sich ausrichten, um ihrem Medienhandeln einen Sinn zu verleihen, denn die Orientierung an einem der inneren Meta-Kontexte erfolgt meist unbewusst. Aber wir wissen aus eigener Erfahrung, dass schon Kinder und erst recht Jugendliche auch ganz bewusst und sehr eigensinnig ihre Handlungsorientierungen durchzusetzen versuchen. Die Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln sind von außen nicht pädagogisch bestimmbar.

4. Neue digitale Netzwerke und Medienwelten – neue Entwicklungschancen, aber auch neue Gefährdungen und Schutzbedürfnisse

Nach dieser Analyse des Medienhandelns der Kinder und Jugendlichen aus systemtheoretischer Sicht lässt sich als ein erstes Ergebnis festhalten: In der mediatisierten und digitalisierten Lebenswelt sind die Heranwachsenden mit einer kaum überschaubaren Fülle an möglichen Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln konfrontiert und es stehen ihnen unzählige mediale Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung bestimmter Sinnorientierungen zur Verfügung. Die Auswahl aus den Kommunikationsangeboten und die Entscheidung für ein bestimmtes Medienhandeln erfolgen nicht zufällig oder willkürlich, sondern sind jeweils das Ergebnis von Regulierungsprozessen auf der Ebene sozialer und psychischer Systeme. Daraus folgt eine grundsätzliche Ambivalenz der Medienangebote und des Medienhandelns: Sie können sich sowohl positiv als auch negativ auf eine gedeihliche Entwicklung der Heranwachsenden auswirken.

In der Medienpädagogik wurden und werden ganz überwiegend die Lern- und Bildungschancen und die Entwicklungsmöglichkeiten der mediatisierten und digitalisierten Lebenswelt herausgearbeitet, während die Kehrseite dieser medialen Lebensbedingungen oft aus dem Blickfeld gerät (vgl. Spanhel 2016). Im Folgenden geht es vor allem darum, bisher kaum beachtete und nicht so leicht erkennbare Gefährdungsmomente für den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen herauszuarbeiten.

4.1 Neue Kommunikationsräume – Spielräume der Freiheit?

JMS und Medienpädagogik stehen gemeinsam vor der Herausforderung, dass sie eine Reihe neuartiger Gefährdungsmomente ausschalten müssen, die längst nicht mehr allein aus der Qualität der Medienangebote resultieren. Sie erwachsen einerseits aus neuen Kommunikationsstrukturen bei der Nutzung der digitalen Medien, Plattformen und Netzwerke und andererseits aus den mit speziellen Softwareprogrammen gewonnenen, weitergeleiteten, weiterverarbeiteten personenbezogenen Daten und deren mißbräuchlichen Anwendungen in anderen sozialen, ökonomischen, politischen oder gesellschaftlichen Zusammenhängen und schließlich aus der Vervielfältigung der Wirklichkeit durch virtuelle Realitäten, in denen die Heranwachsenden nach eigenen Regeln, Normen und Handlungsmustern agieren und ihrer problematischen Beziehung zur Alltagsrealität. Es handelt sich um juristisch, sozial und pädagogisch nicht leicht zu kontrollierende mediale Kontexte. Sie eröffnen neue Medienhandlungsmöglichkeiten, die zwar im ersten Moment als Chancen durch erweiterte Freiräume gesehen werden können, jedoch mit sozialen Zwängen, unterschweligen Handlungsbeschränkungen und nicht mehr überschaubaren Handlungskonsequenzen verbunden sind, die auf spezifische Schutzbedürfnisse im Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen verweisen.

Für die Heranwachsenden ergeben sich neue Kommunikationsräume aus der Tatsache, dass sie die verschiedensten Medienangebote immer früher und immer umfänglicher über das Internet und den Einsatz digitaler Medien nutzen. Daraus ergeben sich folgenreiche Veränderungen ihres Medienhandelns. Einerseits ermöglicht der Einsatz digitaler Medien im Kommunikationsprozess auf der Basis spezieller Programme (Skype, WhatsApp), Plattformen oder sozialer Netzwerke (Facebook) im Gegensatz zu den Massenmedien wieder eine direkte Interaktion zwischen Sender und Empfänger. Andererseits geht jedoch mit dieser Interaktivität eine *soziale Entkoppelung* einher, weil sowohl Sender als auch Empfänger einer Botschaft häufig anonym bleiben und daher ein

gegenseitiges Verstehen und eine wechselseitige soziale Kontrolle des Handelns unmöglich ist (z.B. Cybermobbing, Shitstorm, Beschimpfungen und Bedrohungen von Politikern im Netz). Mit dieser sozialen Entkopplung ist oft auch eine *sachliche Entkopplung* des Sinns der Kommunikation verbunden, weil nicht mehr immer klar ist, welche Sache (welchen gemeinten Inhalt) eine mediale Darstellung (re-)präsentieren soll. Diese Entkopplungen (Thye 2013: 191ff.) eröffnen für die Kommunikation einen unvorhergesehenen Raum des Experimentierens und der Unwahrscheinlichkeit, einen „Überschuss an Kommunikationsmöglichkeiten“ (Luhmann 1996: 11). Die technisch vermittelten medialen Kommunikationen erlauben damit den Adressaten jede Freiheit im Umgang mit einer Mitteilung und dies ermöglicht ihnen den Aufbau einer eigenen Realität (vgl. Esposito 2010), mit ambivalenten Folgen.

In der Konsequenz können Kinder und Jugendliche durch die Verwendung der digitalen, multifunktionalen, mobilen Medien in bisher nicht gekannter Weise nicht nur eigene mediale Handlungsrahmen konstruieren, sondern auch selbstreguliert agieren. Durch ihr eigensinniges Medienhandeln gestalten sie die sozialen Strukturen und kulturellen Inhalte ihrer Alltagswelt, sei es in der Familie, im Freundeskreis, in Schule, Freizeit oder Social Communitys, nach ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen mit. Damit eröffnen sich ihnen zwar bisher nie dagewesene Mitwirkungsmöglichkeiten, aus denen jedoch nicht nur besondere Lernchancen, sondern auch neue Entwicklungsgefährdungen erwachsen können. Heute lässt sich ständig und überall beobachten, wie sie mithilfe der ihnen verfügbaren Medien ihre *eigene Wirklichkeit* gestalten, in diese Medienwelt flüchten und sich von der Umgebung abschotten, so dass sie oft gar nicht ansprechbar und erreichbar sind. Eltern, Lehrkräfte und Erzieher klagen darüber, dass die Heranwachsenden sich immer öfter und länger in solchen virtuellen Realitäten aufhalten, die den pädagogisch Verantwortlichen zum größten Teil verschlossen und unverständlich bleiben. Diese *virtuellen Realitäten* bieten ihnen auf den ersten Blick schier unbegrenzte Freiräume, in denen sie scheinbar selbstbestimmt nach eigenen Ideen und Vorstellungen agieren können. Aber nur scheinbar selbstbestimmt deshalb, weil die Entkoppelung in den digitalen Kommunikationsprozessen mit zwei gravierenden Problemen verbunden ist: Wenn die Heranwachsenden bestimmte Software, Plattformen, soziale Dienste, Apps oder Spiele nutzen und in den Communitys im Netz anerkannt werden wollen, müssen sie sich auf die technisch vorgegebenen Nutzungsbedingungen, auf die Regeln und ungeschriebenen Normen einer Netzcommunity einlassen, deren Status und Relevanz für sie nur schwer durchschaubar sind. Zudem begeben sie sich in die Gefahr, dass sie sich in ihrem Medienhandeln ungewollt für wirtschaftliche (Werbung, Kaufanreize, Abofallen), politische (Propaganda rechtsextremistischer Gruppen) oder ideologische Zwecke (Verbreitung islamistischer Ideen; Anwerbung für die Terrormiliz des IS) mißbrauchen lassen. Dadurch werden die vermeintlichen Freiräume für eine Orientierung an entwicklungsförderlichen Sinnangeboten wieder erheblich eingeschränkt, mit möglichen problematischen Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung, die den Heranwachsenden meist nicht bewusst werden.

4.2 Entwicklungsgefährdungen durch das Medienhandeln als Spiel

Mit diesen Freiräumen sind weitere Gefährdungen verbunden, die sich aus der Entwicklungsatsache ergeben und die bisher in den Diskussionen um den JMS noch nicht erkannt und berücksichtigt wurden. Sie resultieren daraus, dass das Medienhandeln in diesen digitalen Medienwelten als Spiel verstanden werden kann, weil dabei die Heranwachsenden nach ihren Vorstellungen eigene, von der Realität unterschiedene Wirklichkeiten gestalten können (vgl. Spanhel 2013a). Ich habe bereits in den 1990er-Jahren die *Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen als Spiel* charakterisiert. Spiel bedeutet ein Überwiegen der Assimilation in den

Interaktionen mit der Umwelt, eine Anpassung der Umweltgegebenheiten an die inneren Strukturen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns, ohne Rücksicht auf die Erfordernisse der Realität. Im Spiel, in den medialen Spielwelten, unterliegt das Handeln eigenen Gesetzmäßigkeiten, Regeln, die außerhalb des Spiels keine Gültigkeit besitzen. Kinder und Jugendliche lernen mit Begeisterung, die Aufgaben eines Spiels zu erfüllen, aber sie lernen dabei nicht oder vermeiden es sogar, den Herausforderungen ihrer Alltagswirklichkeit gerecht zu werden. Sie erliegen nur allzu leicht der Faszination dieser von ihnen selbst konstruierten virtuellen Welten, die ihnen ganz eigene Phantasie-, Erfahrungs-, Beobachtungs-, und Handlungsräume als Spielräume eröffnen.

Die Problematik des Medienhandelns als Spiel für den Entwicklungsprozess ergibt sich aus der *pädagogischen Ambivalenz* dieser selbst regulierten medialen Spielräume. Sie sind zwar einerseits sehr anziehend, weil sich Kinder und Jugendliche in diesen Räumen von den üblichen pädagogischen Kontrollen, von sozialen oder sachlichen Zwängen frei machen und neue Kompetenzen und Fähigkeiten, Bedürfnisse und Gefühle, Kräfte und Interessen experimentierend erproben, ihre Wünsche und Zukunftsphantasien ausleben und ihre Grundbedürfnisse befriedigen können. Diese positiven Seiten medialer Spielräume wurden oft unter den Stichworten Lern- und Bildungsmöglichkeiten beschrieben (vgl. Spanhel 2006: 152ff.). Ich habe in diesem Zusammenhang von *medialen Bildungsräumen* gesprochen (vgl. Spanhel 2010a, 2010c, 2016), aber es ist offen, welche Heranwachsenden unter welchen Bedingungen die Chancen dieser Freiräume auch tatsächlich für ihren Bildungsprozess nutzen. Für die euphorischen Erwartungen, dass dadurch die Wissensklüft in unserer Gesellschaft überwunden werden könnte, gibt es bislang jedenfalls keine eindeutigen empirischen Belege.

Andererseits bringen die medialen Spielräume aber auch latente Gefährdungen für den Entwicklungsprozess mit sich. Sie resultieren aus dem spontanen, von Emotionen und Bedürfnissen geleiteten Medienhandeln der Heranwachsenden, das in den virtuellen Welten weder pädagogisch gesteuert noch kontrolliert werden kann. Im Spiel kann nicht erzogen werden. Kinder und Jugendliche können in diesen Handlungskontexten mögliche weitreichende Konsequenzen ihrer Aktivitäten als Produzenten, Anbieter oder Verbreiter von Medieninhalten für sich selbst, für andere Heranwachsende und für ihre Alltagswelt sehr oft nicht klar erkennen und abschätzen. Das liegt zum Teil an ihrer fehlenden Medienkompetenz, aber auch an den Medienangeboten, die absichtlich oder ungewollt aufgrund der komplexen Strukturen des Netzes mögliche Handlungsfolgen verschleiern. Hierzu gehören Gefährdungen durch Formen exzessiver Mediennutzung, Internet- und Computerspielsucht, die schon seit Jahren und häufig sehr kontrovers diskutiert werden, aber auch Gefahren durch unangemessene Formen der Kommunikation durch die Jugendlichen selbst, z.B. Cybermobbing (vgl. die Auflistung bei Hasebrink 2014), neuerdings die Verletzung der Persönlichkeitsrechte oder des Datenschutzes. Vermehrt bergen die in den virtuellen Welten erfolgten Selbstäußerungen und Selbstdarstellungen der Heranwachsenden die Gefahr, dass sie durch Dritte, durch Anbieter oder Netzbetreiber beobachtet, für eigene oder fremde Zwecke ausgewertet oder sogar gegen die Jugendlichen selbst verwendet werden (vgl. dazu als drastisches Beispiel das Dossier „Lauras Entblößung“ in der Zeit Nr. 26 vom 18. Juni 2014: 13-15). Diesen neuen Schutzbedürfnissen kann durch gesetzliche Regelungen allein nicht Rechnung getragen werden. Sie erfordern *pädagogisch legitimierte Grenzsetzungen* mit Bezug auf den Entwicklungsstand der Heranwachsenden.

In diesem Zusammenhang wird derzeit in der Diskussion häufig die *Forderung nach Selbstschutz* erhoben. Dies muss kritisch gesehen werden, denn Selbstschutz der Heranwachsenden setzt ihre Befähigung zu einem rationalen, auf Medienwissen gegründeten und an klaren Normen orientiertes

Medienhandeln voraus. Dieses gründet auf der von klein auf erst mühsam zu erwerbenden Fähigkeit zur bewussten Steuerung und Kontrolle der inneren Handlungsbedingungen, der Gefühle, Antriebe, Bedürfnisse und Interessen. Sie werden aber durch die medialen Reize und Handlungsmöglichkeiten erst recht stimuliert und wirken bestimmend auf die spielerischen Aktionen. Überwiegend spielorientierte Nutzungsformen der digitalen Medien bergen daher die Gefahr, dass gerade durch sie der Aufbau und die Stabilisierung dieser inneren Kontrollmechanismen für rationales, zielorientiertes, verantwortliches Handeln beeinträchtigt oder sogar verhindert werden kann. Darin liegen die nur wenig beachteten, aber nach meiner Einschätzung gefährlichsten Auswirkungen eines überzogenen und unreflektierten Gebrauchs der digitalen Medien, weil diese Auswirkungen nur schwer erkennbar und noch schwerer zu beheben sind.

4.3 Entwicklungsgefährdungen durch das problematische Verhältnis zwischen virtuellen Medienwelten und der Realität der Alltagswelt

Aus systemischer Perspektive wird mit dem zunehmenden Aufenthalt in virtuellen Welten noch eine andere Problematik sichtbar, die bisher auch kaum artikuliert und diskutiert wurde. Das ist die Frage, in welchem Verhältnis die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus den virtuellen Medienwelten zu den Erfahrungen aus ihren alltäglichen Lebensräumen stehen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass in den virtuellen Medienwelten als *Spielrahmen* das Handeln nach Normen, Mustern und Regeln erfolgt, die in der realen Wirklichkeit des Alltags keine Gültigkeit haben (vgl. Esposito 2010). Meist wird nicht erkannt, dass diese medialen Spielrahmen in einem problematischen Verhältnis zu anderen Handlungsrahmen in der Alltagswelt der Heranwachsenden stehen können, mit gravierenden Folgen für den Entwicklungsprozess vgl. (Spanhel 2006: 144f.). Spiel ist am Beginn einer jeden Entwicklungsphase bedeutungsvoll, weil das Überwiegen der Assimilation wunderbare Möglichkeiten zur Selbstbeobachtung, Selbstartikulation und Selbstdarstellung und zur Einübung in Kontingenz bietet, ohne den Zwängen der Realität ausgesetzt zu sein. Die Heranwachsenden können jederzeit in die medialen Spielräume flüchten, um sich unangenehmen Aufgaben, lästigen Herausforderungen oder Konflikten zu entziehen. In den selbstgestalteten Medienwelten können sie genießen, sich ihren Gefühlen, Stimmungen und Phantasien hingeben, ihren Erlebnishunger und ihre Abenteuerlust stillen. Sie assimilieren die Medieninhalte an ihre Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wert-, Denk- und Handlungsmuster und müssen sich nicht anstrengen, um zu lernen oder ihr Verhalten zu ändern. In diesem Sinne sind die Anwendung, Erprobung und Festigung vielfältiger Assimilationsschemata zu Beginn einer jeden Entwicklungsphase als Basis für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse unverzichtbar. Dies ist vor allem wichtig für das noch leicht verletzliche heranwachsende Ich, für den Aufbau einer Balance zwischen dem idealen Selbstbild und der Bewertung durch andere und für die Stabilisierung der Selbstachtung (vgl. Spanhel 2006: 178). Was die Heranwachsenden aber aus den Erfahrungen in den sekundären Wirklichkeiten für die Bewältigung ihrer Aufgaben und Anforderungen in ihrer Alltagswelt lernen können, ist eine offene und weitgehend unerforschte Frage, die z.B. bei der empirischen Erforschung und der pädagogischen Beurteilung von Computerspielen eine wichtige Rolle spielen müsste (vgl. Pietraß 2015; Ruckdeschel 2014). Nach Auffassung von Bateson lernt man im Spiel nichts für die Bewältigung von Anforderungen in anderen Handlungsrahmen. Schon J. Piaget hatte in seiner Entwicklungstheorie belegt, dass Spiel für Kinder und Jugendliche zwar entwicklungsnotwendig ist, andererseits aber auch zugunsten einer Ausrichtung des Handelns an den Erfordernissen der Realität überwunden werden muss, wenn es nicht zu Entwicklungsverzögerungen oder Fehlentwicklungen kommen soll (vgl. Spanhel 2006: 143ff.).

Auf jeden Fall ist es für eine gedeihliche Entwicklung unabdingbar, dass die Heranwachsenden mehr und mehr die Bewältigung von Anforderungen in den virtuellen Realitäten zugunsten der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der wirklichen Welt zurückdrängen. Auch wenn sie die medialen Spielwelten als Rückzugsraum brauchen, um ungestört an ihren Entwicklungsaufgaben zu arbeiten, ist es für ihren Entwicklungsprozess unverzichtbar, dass sie sich den Anforderungen in den alltäglichen Lebensräumen stellen, damit sie vielfältige Kräfte und Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung entfalten können. Vor diesem Hintergrund ist es verhängnisvoll, wenn Medienpädagogen in der Praxis fordern, die Unterscheidung zwischen virtuellen und realen Erfahrungswelten der Kinder aufzugeben (vgl. Lutz 2015: 32). Auch wenn sich Kinder scheinbar mühelos zwischen beiden Erfahrungswelten bewegen, so müssen sie doch lernen, zwischen Spiel und Wirklichkeit mit ihren je spezifischen Regeln und Normen zu unterscheiden. Medienerziehung hätte hier die wichtige Aufgabe, den Heranwachsenden die Unterschiede zwischen diesen Welten immer wieder bewusst zu machen und ihnen so Medialitätsbewusstsein zu vermitteln. Darüber hinaus müsste sie ihnen bei der Gestaltung ihres Alltags helfen, eine Balance zwischen diesen beiden Lebenswelten aufrechtzuerhalten.

Wenn sich die Heranwachsenden im Alltag immer länger in virtuellen Welten aufhalten, könnte dies aus systemischer Sicht noch eine andere Gefährdung ihrer Entwicklung zu intellektueller und moralischer Autonomie zur Folge haben. Schmidt (1998) weist auf mögliche Konsequenzen der enormen Beobachtbarkeit und zunehmenden Kontingenzerfahrungen in diesen Medienwelten hin:

„Jeder kann erfahren (und erfährt es auch), dass alles (ganz) anders sein könnte, dass andere alles ganz anders sehen und machen, bewerten und empfinden. Diese Proliferation von Möglichkeiten, Sichtweisen und Wertpräferenzen wird nur von kognitiv kreativen und nicht gerade ängstlichen Gemütern als Freiheit und Gestaltungsfreiraum erfahren. Für viele andere sind Kontingenz- und Pluralitätserfahrungen angsteinflößend, desorientierend, ja erschreckend. Der Ruf nach starken Männern und verbindlichen Ordnungen wird laut, eigene Vorlieben und Gewohnheiten werden nur zu leicht zum Maßstab aller Dinge.“ (Schmidt 1998: 68f.)

Gerade Heranwachsende kommen mit diesem Ausmaß an Kontingenzerfahrungen, mit dieser unüberschaubaren Fülle an Handlungsmöglichkeiten nicht zurecht. Sie brauchen beim Aufbau einer eigenen Präferenzordnung als Kern ihrer Identität klare, Halt gebende Orientierungen. Je jünger die Heranwachsenden, desto weniger dürfen sie in den medialen Freiräumen mit ihrer Fülle an Sinnorientierungsangeboten und Handlungsmöglichkeiten allein gelassen werden. In der mediatisierten Alltagswelt stellen die medialen Handlungsmöglichkeiten im Wechselspiel zwischen den beiden Wirklichkeiten den JMS und die Medienpädagogik vor die größten Probleme, denn sie lassen sich weder durch gesetzliche noch durch pädagogische Maßnahmen allein so kontrollieren, dass die aufgezeigten Entwicklungsgefährdungen oder Beeinträchtigungen ausgeschlossen werden können.

5. Grundlagen für ein medienpädagogisches Praxiskonzept auf der Basis des Zusammenwirkens von Jugendmedienschutz und Medienerziehung

5.1 Medienhandeln als Ergebnis von Prozessen doppelter Selbstregulation

Nach S. J. Schmidt (1998) stellen Medien die Kopplung zwischen der Kultur und den kognitiven Systemen der handelnden Personen her. Die Medien und Medienangebote fungieren als

Repräsentationen der Kultur, die in der heutigen Mediengesellschaft immer eine Medienkultur darstellt. Die Heranwachsenden nehmen in ihrem Medienhandeln an den symbolischen Sinnkonstruktionen der Kultur teil und wirken gleichzeitig auf sie zurück. Ihr Medienhandeln ist immer aktive Teilhabe an der Medienkultur, egal ob sie Medien „nur“ rezipieren oder kreativ einsetzen. Die Rückwirkungen des Medienhandelns auf die Kultur und auf die Sozialsysteme sind in der Theoriebildung bisher vernachlässigt worden. Betrachtet man das Medienhandeln im Kontext dieser Rückkopplungsprozesse, dann wird deutlich, dass es das *Ergebnis von Regulationsprozessen auf der Ebene der sozialen Systeme* ist, mit deren Hilfe diese ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung sichern. Soziale Systeme beruhen auf Kommunikation. Deshalb muss sich das Medienhandeln der Heranwachsenden als Teilhabe an dieser Kommunikation an den systemspezifischen Regeln, Normen, Verhaltenserwartungen, Ritualen, Gebräuchen und Sinnorientierungen ausrichten. Wenn nicht, wird es durch offene oder verdeckte soziale Kontrollen bzw. Sanktionen an diese verbindlichen Regelungen angepasst, damit das soziale System in seiner Stabilität nicht gefährdet wird. Genau in diesem Sinne kann der JMS als ein bewusst eingesetzter, notwendiger Steuerungs- und Kontrollmechanismus auf gesamtgesellschaftlicher Ebene angesehen werden: Durch Einschränkung der Medienangebote sollen die Kommunikationsmöglichkeiten der nachwachsenden Generation begrenzt werden, damit sie lernt, ihr Medienhandeln an den Werten und Normen der Gesellschaft (des Grundgesetzes) auszurichten. Allerdings bringen die Kinder und Jugendlichen durch ihr eigensinniges Medienhandeln genügend Varianz und Dynamik in die Kommunikationsprozesse ein, um auch wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung der Medienkultur und der Gesellschaft zu geben.

Das Problem ist nun, dass dieses Regulativ im Sinne von Sozialisation in Folge der rasanten Medienentwicklungen immer weniger zufriedenstellend funktioniert (vgl. Spanhel 2013b). Das hat zwei Gründe: Zum einen, weil Systeme von außen nicht direkt gesteuert werden können, wirken die Einschränkungen der Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen des JMS nur indirekt auf das Mediensystem und auf die psychischen Systeme der Heranwachsenden ein. Zum anderen ist deren Medienhandeln, wie gezeigt wurde, ebenfalls das *Ergebnis von Regulationsprozessen* auf der Ebene des psychischen Systems zwischen den inneren Strukturen, die aber je nach Entwicklungsstand auch nur begrenzt rational kontrollierbar sind und daher ihre eigene Dynamik entfalten. Das bedeutet, dass das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen auf *Prozessen der Selbstregulation in den psychischen und sozialen Systemen* beruht, die sich ihrerseits durch *Regulationsprozesse* in ein Fließgleichgewicht bringen müssen.

Dieser *Prozess einer doppelten Selbstregulation* macht es möglich, dass die Heranwachsenden in ihrem Medienhandeln sowohl den Erfordernissen und Erwartungen des sozialen Systems als auch ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen gerecht werden können. Das ist aber nur durch diese wechselseitigen Anpassungen auf der Basis von Rückkoppelungsschleifen möglich. Es handelt sich im Sinne von J. Piaget (1976) um Prozesse der Äquilibration, durch die im Verlaufe der Koontogenese in Familie oder Schule ein Fließgleichgewicht zwischen den Bedürfnissen des Kindes und den Erwartungen der Familie oder zwischen den Bedürfnissen der Schüler und den Ansprüchen der Schule hergestellt werden kann. Nur auf diese Weise kann im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess mit seinen vielfältigen Veränderungen in der Folge der rasanten Medienentwicklungen sowohl eine gedeihliche Entwicklung der Heranwachsenden und ihre soziale Integration als auch die Weiterentwicklung und Stabilisierung der sozialen Systeme sowie der Gesellschaft gesichert werden.

Wenn wir das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen in ihrer Alltagswelt beobachten, nehmen wir von diesen komplizierten Regulierungsprozessen kaum etwas wahr, weil sie zum

größten Teil unbewusst ablaufen. Sie beruhen, wie gesagt, auf eingespielten Mustern und Regelungsprozessen, die sich oft über längere Zeit in ungezählten Wiederholungen in alltäglichen Kommunikationssituationen eingespielt und verfestigt haben. Nur im Falle innerer oder sozialer Konflikte müssen die Heranwachsenden bewusste und dezidierte Entscheidungen für bestimmte Sinnorientierungen und bei der Wahl ihres konkreten Medienhandelns treffen. Deswegen sind diese Prozesse so schwer zu erforschen und noch schwerer durch medienpädagogische Programme zu verändern. Der Aufbau der Medienhandlungsmuster und ihre Veränderung – das wird aus dieser Perspektive noch einmal ganz klar – lassen sich nur durch Veränderung der Kontexte, das heißt der Kommunikationsstrukturen, -muster und -regeln der sozialen Systeme steuern, die für die Heranwachsenden in einer Lebenssituation gerade besonders relevant sind. Nur dann werden sie gezwungen, bei ihren eigenen Regulierungen für ihr Medienhandeln sich mit den sozial vorgegebenen Sinnorientierungen auseinanderzusetzen. Diese Kontextsteuerung ist nicht nur ungenau und langwierig, weil sie indirekt erfolgt und auf Prozessen der Selbstregulation beruht. Sie ist auch mühsam, weil sich die Steuerungsinstanzen (pädagogische Institutionen, Erzieher, Familien) selbst ständig weiterentwickeln, sich ihre medialen Sinnorientierungen bewusst machen und diese selbst ändern müssen, wenn sie auf die Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden einwirken wollen.

An diesem Punkt wird der fundamentale Unterschied zwischen dem systemtheoretischen Denken und dem traditionellen wissenschaftlichen Denken in Ursache-Wirkung-Beziehungen deutlich: Die Systemtheorie geht von der Annahme aus, dass in geschlossenen Systemen alle Prozesse in Form von Regelkreisen ablaufen. Das bedeutet, dass die Wirkung einer Ursache auf die Ursache zurückwirkt. Auf die Sinnorientierungen in Form von Normen, Regeln oder Routinen, die in einer Familie auf das Medienhandeln der Kinder einwirken, wirken die eigensinnigen Handlungsmuster der Kinder zurück. Die Kinder bestimmen also die Entwicklung der Kontexte mit, in denen sie heranwachsen und erzogen werden und sich selbst weiterentwickeln. In diesem Sinne sind Heranwachsende immer in einem gewissen Maße Subjekte ihrer eigenen Erziehung. JMS und Medienpädagogik müssen daher das Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen als Ergebnis doppelter Regulationsprozesse auf der Ebene der psychischen und der sozialen Systeme ernst nehmen. Sie müssen sich bewusst sein, dass sie sich als symbolische Sinnsysteme und als pädagogische Handlungssysteme selbst ständig in einem Entwicklungsprozess befinden, der im Rahmen der Koontogenese an die Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden gekoppelt ist. Weder allein durch gesetzliche Regelungen und pädagogische Programme noch durch das alleinige Vertrauen auf die Medienkompetenz und Selbststeuerungs- und Selbstschutzzfähigkeit der Heranwachsenden lässt sich ein gedeihliches Aufwachsen mit Medien sichern. Beide Pole müssen über den gesamten Entwicklungsprozess immer wieder neu reguliert und in ein Gleichgewicht gebracht werden. Wenn JMS und Medienpädagogik in diese Regelungsprozesse eingreifen wollen, müssen sie sich stets der Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung von Systemen bewusst sein.

Für den JMS und die Medienpädagogik stellen sich damit zwei prinzipielle Fragen:

- Wie können JMS und Medienpädagogik durch Kontextsteuerung, d.h. durch die Einschränkung oder Ausrichtung von Sinnorientierungen in den sozialen oder pädagogischen Systemen (Familien, Erziehungseinrichtungen, Peergroups), auf die Prozesse der Selbstregulation in den psychischen Systemen der Kinder und Jugendlichen einwirken, um für ihr gedeihliches Heranwachsen zu sorgen?
- Wie wirken Medienkompetenz und Medienhandlungsmuster der Heranwachsenden auf die Sinnangebote der Medienindustrie zurück und wie können JMS und Medienpädagogik durch Kontextsteuerung auf diese Regulationsprozesse einwirken?

5.2 Notwendigkeit des Zusammenwirkens von JMS und Medienpädagogik

Aus dem Schaubild 3 wird deutlich, dass der JMS (rot hinterlegtes Feld) mit Bezug auf seine gesetzlichen Aufgaben als ein eigenes symbolisches Sinnsystem verstanden werden muss. Er verpflichtet die Medienproduzenten, -anbieter und Dienstleister, den Zugang der Heranwachsenden zu bestimmten entwicklungsgefährdenden Medienangeboten und Kommunikationsangeboten zu verhindern, einzuschränken oder zu erschweren. Dadurch werden ihre Handlungs-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten im Umgang mit Medien und Medienangeboten eingegrenzt. Bei den Entscheidungen über solche Grenzsetzungen liegen die besonderen Schwierigkeiten nicht nur im technischen Bereich (infolge der Digitalisierung und Vernetzung aller Medien), sondern vor allem in einer präzisen Bestimmung der Medienangebote und Medienhandlungsmuster, die als entwicklungsgefährdend einzustufen sind. Das zeigen die aktuellen Auseinandersetzungen um eine Novellierung des JMStV. Außerdem muss bei diesen Einschränkungen sehr genau darauf geachtet werden, ob dadurch nicht grundlegende Kinderrechte oder andere Grundrechte verletzt werden. Wenn hier nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Schutz- und Erziehungsbedürfnissen gefragt wird, muss gefordert werden, dass Entwicklungsgefährdungen empirisch belegt sowie politisch, juristisch und pädagogisch legitimiert sind.

Die gesetzlichen Bestimmungen werden dann zu einem sinnstiftenden Kontext für die Heranwachsenden, wenn diese im konkreten Medienhandeln auf entsprechende Einschränkungen stoßen oder wenn sie durch pädagogische Maßnahmen auf sie aufmerksam gemacht werden. Deshalb ist es wichtig, dass die JMS-Bestimmungen den Kindern und Jugendlichen nicht nur bekannt sind, sondern als notwendige Begrenzung möglicher Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln von ihnen erkannt, verstanden und auch anerkannt werden. Deshalb ist es eine *erste fundamentale Aufgabe der Medienerziehung*, den Heranwachsenden diese Bestimmungen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und der Bedeutung für ihren Entwicklungsprozess so verständlich zu machen, dass sie von ihnen auch akzeptiert werden können. In diesem Sinne wirkt der JMS als ein Meta-Kontext, als ein übergeordneter, gesetzlich verankerter und verbindlicher Rahmen, der das Medienhandeln dadurch begrenzt, dass bestimmte Sinnorientierungen ausgeschlossen werden, die zentralen Werten des Grundgesetzes und Grundrechten der Kinder widersprechen. Deshalb muss an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass aus pädagogischer Sicht die gesetzlichen Regelungen und Maßnahmen des JMS selbst dann beibehalten werden müssen, wenn sie nicht alle Gefährdungsmomente wirkungsvoll ausschalten können und auch wenn die Heranwachsenden sich immer wieder darüber hinwegsetzen. Sie stellen eine wirkungsvolle Steuerungsgröße in dem doppelten Regulationsprozess dar. Sie wirken als ein *normatives Regulativ*, das mögliche Gefährdungen für eine gedeihliche Entwicklung der jungen Menschen bei Erwachsenen, pädagogisch Verantwortlichen und bei Heranwachsenden im Bewusstsein halten soll. Aber nicht nur das: An diesen Grenzen müssen sich auch Eltern und pädagogische Fachkräfte in ihren medienpädagogischen Maßnahmen orientieren. Wenn sie das Medienhandeln ihrer Kinder verantwortungsvoll pädagogisch begleiten wollen, ist es ihre Aufgabe, im Alltag auf die Einhaltung dieser Grenzen zu achten, sie auf die konkrete Alltagssituation hin auszulegen und sie den Heranwachsenden bewusst und verständlich zu machen.

Kinder und Jugendliche müssen sich mit diesen normativen Vorgaben auseinandersetzen und sich an ihnen reiben, um zu eigenen Sinnorientierungen zu gelangen und die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln zu erwerben. Dafür brauchen sie innerhalb der gesetzten Grenzen Freiräume für ihr Medienhandeln, Zugang zu allen Medien und medialen Informationen und ausreichende Möglichkeiten der Beteiligung an den medialen Kommunikationsprozessen. Das

ergibt sich aus der Entwicklungsnotwendigkeit des Spiels. Darüber hinaus benötigen sie aber in diesen Freiräumen über das Spiel hinausführende Sinnorientierungen für ihr Medienhandeln sowie systematische Hilfen beim Aufbau von Medienkompetenz und der Fähigkeit zu rational kontrolliertem Handeln.

Damit wird deutlich, dass die *Notwendigkeit für ein abgestimmtes Zusammenwirken von JMS und Medienpädagogik aus dem Zusammenhang von Sinnorientierung durch Grenzziehung, Autonomiegewährung und (medien-)pädagogischen Hilfen für das Medienhandeln der Heranwachsenden erwächst.*

Der Sinn von Grenzen ist die Begrenzung von Sinn: Erst innerhalb bestimmter Grenzen ist ein sinnorientiertes Handeln möglich. Aus dieser Perspektive darf der JMS nicht als die Errichtung eines lebensfremden *pädagogischen Schonraums* missverstanden werden. Vielmehr sichert er in einem *positiven Sinn* die grundlegenden, gemeinsamen Wertorientierungen in unserer Gesellschaft, d.h. die Ausrichtung der Entwicklung der Heranwachsenden am Menschenbild des Grundgesetzes (vgl. Baum 2007: 117ff. und 182ff.). Dies ist außerordentlich wichtig, weil durch die zunehmende Entgrenzung aller Lebensbereiche der Heranwachsenden in der Folge der Mediatisierung mit ihrer Vielfalt an scheinbar gleich-gültigen Angeboten an Wertorientierungen, Lebensstilen und Weltauffassungen klare Orientierungen für sinnvolles Medienhandeln verloren gehen. Diese sind jedoch basale Voraussetzung für Sinnkonstruktion und damit für die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Spanhel 2013a). Die Grenzen markieren Handlungsspielräume, die ihnen erst Räume und Möglichkeiten zur Einübung in eigenverantwortliches Medienhandeln eröffnen. Die schwierige Aufgabe für medienpädagogisches Handeln besteht darin, sie in diesen Freiräumen bei der Selbstregulation ihres Medienhandelns so zu unterstützen, dass sie die für rational kontrolliertes, eigenverantwortliches Handeln erforderlichen Voraussetzungen durch die Bewältigung der jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben aufbauen und festigen können. Das geht weit über die bisher von der Medienpädagogik reklamierten Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung hinaus. Mit dem im Folgenden dargestellten Konzept einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden wird auf systemischer Grundlage ein neuer Ansatz für die Entwicklung und Begründung medienpädagogischer Maßnahmen und Handlungsformen vorgestellt.

5.3 Die kontextuelle Steuerung des Medienhandelns im Zusammenwirken von JMS und Medienpädagogik

Das Konzept der „regulierten Selbstregulierung“ als Grundlage für den JMS in Deutschland verbindet traditionelle Steuerungsmittel (Verbote, Strafen) mit der Eigenverantwortung der Betroffenen (vgl. Bosch 2007: 383). Daraus ergibt sich die Chance für eine *kontextuelle Steuerung des Medienhandelns* der Heranwachsenden durch das Zusammenwirken von gesetzlichen Regelungen und medienpädagogischen Maßnahmen. Die Aufgabe besteht darin, einerseits durch gesetzliche Regelungen und ergänzende pädagogische Maßgaben geschützte Räume für die Heranwachsenden abzugrenzen und ihnen andererseits in diesen Räumen Autonomie zu gewähren, damit sie die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der Medien eigenständig nutzen lernen. Sie müssen aber durch Medienkompetenzförderung von klein auf sowie durch Angebote entwicklungsförderlicher Sinnorientierungen erst befähigt werden, diese Räume der Freiheit verantwortungsvoll für die selbstständige Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu gestalten. Leider sind in unserer heutigen Gesellschaft jedoch Konzepte, die auf Schutz und Grenzsetzung, auf pädagogische „Eingriffe“ oder Erziehung abzielen, oft sehr stark mit negativen Einschätzungen und

Gefühlen verbunden. Damit werden häufig Vorstellungen von Einschränkung, Begrenzung oder gar Unterdrückung der Freiheit, von Außenlenkung und Fremdsteuerung der Heranwachsenden assoziiert. Es käme darauf an, wieder die wertvollen positiven Seiten dieser Konzepte und ihre absolute Notwendigkeit für den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen unter den Bedingungen einer mediatisierten Lebenswelt herauszustellen.

Durch die Maßnahmen des gesetzlichen Medienschutzes werden auf gesellschaftlicher Ebene mögliche Sinnorientierungen des Medienhandelns der Heranwachsenden begrenzt und sie müssen begrenzt werden. Wenn sich die Heranwachsenden außerhalb dieser Sinn Grenzen stellen, grenzen sie sich aus der sozialen Gemeinschaft aus, mit der Gefahr, dass sie ausgeschlossen werden, mit gravierenden Folgen für ihren Entwicklungsprozess. Ergänzend zu den gesetzlichen Grenzen auf gesellschaftlicher Ebene muss es aber zusätzlich in den sozialen Systemen, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen, pädagogisch legitimierte Grenzsetzungen in Form von Geboten, Verboten und Kontrollen geben. Sie sind absolut notwendig, um beim JMS der Entwicklungsstatsache, d.h. den je nach Entwicklungsstand begrenzten Kräften, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und je spezifischen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen ausreichend Rechnung zu tragen. Nur dadurch können die gemeinsamen oder gemeinsam mit den Heranwachsenden ausgehandelten Sinnorientierungen für Medienhandeln in den konkreten Lebenssituationen gesichert werden. Unter den Bedingungen der doppelten Selbstregulation müssen sie aber entsprechend dem Entwicklungsstand der Heranwachsenden *mit ihnen* immer wieder neu begründet und ausgehandelt werden. In diesen Aushandlungsprozessen entwickeln sie ihre Fähigkeit zu rationalem, selbstbestimmtem Medienhandeln.

In den gewährten Autonomieräumen schaffen sich die Kinder und Jugendlichen eigene mediale Handlungsrahmen, die beide Ebenen der virtuellen und der realen Wirklichkeit strukturieren. Sie bieten ihnen spezielle Formen von Erfahrungen, die sich vom Lernen in den pädagogisch gesteuerten und kontrollierten Räumen von Familie, Schule und Ausbildung unterscheiden. Wie oben bereits gezeigt, können diese Formen des Medienhandelns eine selbstständige Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen, die Selbstachtung der Heranwachsenden stabilisieren und durch vielfältige Identifikationsangebote den Prozess der Identitätsbildung fördern. Aber diese Prozesse sind während des gesamten Entwicklungsverlaufs mehr oder weniger prekär, besonders in den schwierigen Übergangsphasen vom Kind zum Jugendlichen und vom Jugendlichen zum Erwachsenen, ebenso auch in problematischen persönlichen Lebenssituationen, z.B. bei familiären Konflikten, Schulschwierigkeiten, Krankheiten, Ausgrenzung aus der Peergroup. Gerade in diesen Phasen besteht die Gefahr, dass die Heranwachsenden in die verlockenden virtuellen Welten der Medien flüchten und sich auf entwicklungsgefährdende, sozial nicht akzeptable Lösungsversuche einlassen. Dann sind sie auf einen stabilisierenden Außenhalt, auf tragfähige soziale Beziehungen, auf Halt gebende alltagsweltliche Kontexte und auf medienpädagogische Angebote und Hilfen angewiesen, die ihnen bei der notwendigen Umgestaltung ihrer Lebensbedingungen helfen.

Daher besteht eine fundamentale Aufgabe der Medienpädagogik in einer wirkungsvollen Begleitung des Medienhandelns der Kinder und Jugendlichen in den gewährten Autonomieräumen. Diese verlangt von den pädagogisch Verantwortlichen (Eltern, Erzieher/-innen, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen/-pädagogen oder Medienpädagoginnen/-pädagogen) zu allererst, dass sie sich über den gesamten Entwicklungsverlauf auf die Unterstützung der *Selbstregulationsprozesse* in ihren Handlungsfreiräumen konzentrieren. Dabei geht es zunächst darum, ihr Medienhandeln vorbehaltlos und nicht wertend zu beobachten und bei Unsicherheiten, Konflikten oder Grenzüber tretungen Hilfen anzubieten. Zum einen kommt es dann darauf an, *positive*

Entwicklungsanreize und überzeugende Handlungs- und Wertorientierungen im Rahmen medienpädagogischer Maßnahmen und Projekte zu setzen. Nur durch die Auseinandersetzung mit gezielten Herausforderungen können die Kinder und Jugendlichen die Muster ihrer inneren Strukturen ausdifferenzieren, ihre Präferenzordnung stabilisieren und alternative Medienhandlungsmuster ausbilden. Je differenzierter und flexibler die Strukturen des psychischen Systems und je stabiler die Präferenzordnung als zentrale innere Steuerungsinanz, desto besser können sie Anforderungen ihrer komplexen Medioumwelt bewältigen. Schon bisher hat die Medienpädagogik darin ihre Hauptaufgabe gesehen und unter dem Schlagwort Medienkompetenzförderung in allen Lebensbereichen den Heranwachsenden Anregungen, Angebote, aber auch verpflichtende Vorgaben für eine entwicklungsförderliche Gestaltung medialer Handlungsräume und ihre Integration in die alltagsweltlichen Kontexte gegeben. Und sie versucht, durch entsprechende Aus- und Fortbildung die pädagogisch Verantwortlichen zur medienpädagogischen Begleitung der Kinder und Jugendlichen zu befähigen. Viele Maßnahmen der Medienerziehung zielen jedoch auf eine *direkte Steuerung* des Medienhandelns und dabei wird außer Acht gelassen, dass dieses Medienhandeln der Heranwachsenden Ergebnis von Selbstregulationsprozessen ist, die nur durch Aushandeln gemeinsamer Sinnorientierungen im jeweiligen sozialen System gesteuert werden können.

Zum anderen schließlich müssen Heranwachsende dabei unterstützt werden, wie sie ihre medialen Handlungsrahmen zeitlich und räumlich in die alltäglichen Lebenszusammenhänge, in die Kontexte ihrer Alltagswelt in Familie, Kita, Schule und Jugendarbeit integrieren sollen. Wie sollen in diesen Räumen die alltäglichen Lebensvollzüge unter Berücksichtigung ihrer Medieninteressen und medialen Handlungsrahmen in einer für alle Beteiligten befriedigenden Weise geregelt werden? Wie lange darf das Kind vor dem Fernseher, der Jugendliche vor dem Computerspiel sitzen? Wie kann der Gebrauch von Tablet oder Smartphone in einer für mein Kind zuträglichen Weise geregelt und kontrolliert werden? Zu welchen Computerspielen und welchen sozialen Netzwerken soll ich meinem Kind einen Zugang gewähren? Das sind von Eltern oft gestellte Fragen, die oft gar nicht allein auf den Medioumgang, sondern auf die Sinnorientierungsangebote und auf die Einbettung des Medienhandelns in die alltagsweltlichen Kontexte abzielen. Das Problem ist, dass den Eltern auf diese Fragen keine eindeutigen Antworten gegeben werden können. Sie müssen vielmehr zu der Erkenntnis geführt werden: „Es kommt darauf an...“ Es kommt auf viele Faktoren an, die im Kontext darüber entscheiden, welcher Medieninhalt oder welches Medienhandeln für ein Kind in einer bestimmten Lebenssituation entwicklungsförderlich oder problematisch ist. Die Eltern brauchen Prinzipien und Kriterien, um die relevanten Faktoren erkennen und einschätzen zu können. Darauf zielt das nachfolgende Praxiskonzept ab.

Aufgrund der Komplexität der Selbstregulationsprozesse müssen sich die Antworten auf Überlegungen und auf Angebote zur *gemeinsamen Gestaltung dieser Handlungsrahmen* richten. Grundlage dafür ist das *Aushandeln gemeinsamer Sinnorientierungen* für eine Gestaltung des Alltags, bei der den unterschiedlichen Medien eine durchdachte Position und Bedeutung zugeschrieben wird. Eltern könnten mit ihren Kindern überlegen, wie sie ihren Alltag/ihre Freizeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Medienvorlieben der Beteiligten gestalten wollen oder wie sie den Tagesablauf durch gemeinsame Medienaktivitäten strukturieren könnten und dafür Regeln vereinbaren. In der Schule könnten mit den Heranwachsenden gemeinsam Kriterien für die Auswahl geeigneter Computerspiele oder sozialer Netzwerke erarbeitet und dabei anhand von Fallbeispielen mögliche Gefährdungen diskutiert werden. Diese Form der Medienerziehung ist schwierig und wird daher von den Eltern und in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu selten praktiziert. Sie dürfte häufig an Zeitnot, beruflichen Belastungen, aber auch am

Erziehungsverständnis, an der mangelnden Erziehungskompetenz oder an schwierigen familiären Lebensverhältnissen scheitern. Hinzu kommt, dass in den pädagogischen Einrichtungen zusätzlich eine Vielzahl an schwierigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben eine reflektierte Gestaltung sinnstiftender Kontexte für das Medienhandeln der Heranwachsenden erschwert (vgl. Bofinger 2007; Schulz-Zander: 175ff.)

6. Praxiskonzept: Prinzipien, Aufgaben und Maßnahmen einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden

6.1 Prinzipien einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns im Zusammenhang von Rahmensetzung, Autonomiegewährung und Medienerziehung

Die Probleme des Aufwachsens mit Medien in einer mediatisierten Gesellschaft lassen sich nach den bisherigen Überlegungen nur durch eine kontextuelle Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden im Zusammenhang von Sinnorientierung durch Grenzziehung, Autonomiegewährung und medienpädagogischer Unterstützung bewältigen. Deshalb muss die Medienpädagogik verstärkt nach der Bedeutung des Medienhandelns in den lebens- und alltagsweltlichen Kontexten und den darin geltenden Sinnorientierungen fragen, die die Entwicklung der Medienpräferenzen und Medienhandlungsmuster der Kinder und Jugendlichen bestimmen. Sie hätte die Aufgabe, Konzepte für eine mediale Gestaltung dieser Kontexte zu entwerfen, damit die das Medienhandeln leitenden Sinnorientierungen für die Heranwachsenden beobachtbar, erfahrbar, durchschaubar und reflektierbar werden. Auf dieser Basis könnten sie die Fähigkeit zu einer bewussten Selbstregulation erwerben und lernen, in ihrem Medienhandeln einen Ausgleich zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, Interessen, Wünschen und Zielen und den im jeweiligen Kontext geltenden sozialen Normen, Regeln und Routinen herzustellen. Rationales, eigenverantwortliches Medienhandeln heißt, diesen Ausgleich bewusst anzustreben. Die notwendige Hilfe in Form pädagogischer Begleitung und Unterstützung heißt, einen für die Entwicklung der Heranwachsenden förderlichen Ausgleich zwischen beiden Systemebenen gemeinsam mit ihnen zu suchen und zu finden.

Für eine kontextuelle Steuerung des Medienhandelns in diesem Sinne gelten folgende Grundprinzipien:

1. Medienpädagogisches Handeln darf sich nicht allein direkt auf die Kinder und Jugendlichen richten. Es muss bei den alltagsweltlichen Kontexten ansetzen, in denen die Kinder und Jugendlichen heranwachsen und muss dabei auch das Verhältnis der einzelnen Kontexte (Familie, Freizeit, Schule, Peergroup) zueinander berücksichtigen.
2. Kontextuelle Steuerung entfaltet ihre Wirkung nur indirekt durch die Gestaltung dieser Kontexte auf der Basis klarer Sinnorientierungen für das Medienhandeln.
3. Kontextuelle Steuerung erfordert auf allen Kontextebenen ein Ausräumen zwischen Rahmensetzungen, Autonomie-Gewährung und medienpädagogischen Angeboten und Orientierungshilfen.
4. Kontextuelle Steuerung zielt auf die Begründung, das Angebot und die Vermittlung von Sinnorientierungen, die innerhalb der abgegrenzten Freiräume das selbstregulierte Medienhandeln der Heranwachsenden unterstützen oder anleiten.
5. Kontextuelle Steuerung orientiert sich an der Selbstregulationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Ihre Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Medienhandeln muss entsprechend

ihrem Entwicklungsstand durch das gemeinsame Aushandeln und Vereinbaren von Begrenzungen und Sinnorientierungen und ihre Kontrolle gefördert werden.

Die Bedingungen der Möglichkeit einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns liegen in einer Sicherung des Zusammenwirkens von Medienschutz und Medienerziehung durch Orientierung an diesen Grundprinzipien. Eine *kontextuelle Steuerung dieses Zusammenwirkens* muss auf der nächsthöheren Kontextebene von Politik und Gesetzgebung erfolgen. Nur auf dieser Ebene können eine Sicherung der Grundwerte der Gesellschaft, eine Garantie der Grundrechte und Schutzbedürfnisse, aber auch der Medienpräferenzen und Beteiligungsinteressen der Kinder und Jugendlichen im Medienhandeln in ein ausgeglichenes Verhältnis gebracht werden. Grundlegend für ein gelingendes Zusammenwirken von Medienschutz und Medienerziehung wäre daher eine *gesetzlich gesicherte Kopplung* zwischen beiden Aufgabenfeldern. Unter den Bedingungen der doppelten Selbstregulation des Medienhandelns hätte der Gesetzgeber die schwierige Aufgabe,

1. gesetzliche Regelungen zur Einschränkung der medialen Handlungsräume und -möglichkeiten zum Schutz der Heranwachsenden vor entwicklungsgefährdenden Angeboten und für die Selbstregulation des Medienhandelns der Heranwachsenden zu erlassen und durchzusetzen;
2. die Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Heranwachsenden an den Medien- und Kommunikationsangeboten so zu sichern, dass ihre Grundrechte und Persönlichkeitsrechte gewahrt bleiben;
3. durch gesetzliche Regelungen auch die pädagogischen Maßnahmen und Programme strukturell, personell und finanziell abzusichern, damit die Regelungen des Medienschutzes durch pädagogische Begleitung an die individuelle Lebenssituation und den Entwicklungsstand der Heranwachsenden angepasst und sie durch Kompetenzförderung zur Selbstregulation ihres Medienhandelns befähigt werden können.

6.2 Aufgaben und Möglichkeiten einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden

Die Aufgabe besteht darin, unter den Bedingungen von Rahmensetzung und Autonomiegewährung eine *pädagogische Sinnorientierung*, d.h. eine Ausrichtung des Medienhandelns auf die Entwicklungsförderung der Heranwachsenden zu gewährleisten. Kontextuelle Steuerung bedeutet dann eine pädagogische Regulierung dieser Bedingungen auf der Ebene der konkreten Lebenssituation in Familie, Kita, Schule oder Peergroup. Da das Medienhandeln als Ergebnis doppelter Regulationsprozesse in den Heranwachsenden von außen nicht direkt pädagogisch gesteuert werden kann, besteht die grundlegende Aufgabe darin, im Entwicklungsprozess wirksame *Steuerungsgrößen* in der Person und in den relevanten Umwelten zu etablieren, die helfen können, den subjektiven Regulationsprozessen die gewünschte pädagogische Ausrichtung auf Entwicklungsförderung zu geben.

Möglichkeiten dafür eröffnen sich, wenn sich die pädagogische Aufmerksamkeit auf die Steuerungsgrößen der Regulierungsprozesse richtet, die von den Kindern und Jugendlichen erst im Verlaufe ihres Entwicklungsprozesses aufgebaut, ausdifferenziert und immer wieder umstrukturiert werden müssen. Steuerungsgrößen sind immer Bewertungen, Beurteilungen, Regeln oder Routinen und Muster, hinter denen bestimmte Normen oder grundlegende Wertorientierungen stehen. Sie liefern Sinnorientierungen, die als Richtgrößen für die internen Regulationsprozesse in der Person

und für die Regulationen mit den relevanten Umwelten dienen. Kinder und Jugendliche bauen im Verlaufe ihrer Identitätsentwicklung eine *eigene Präferenzordnung als zentrale Steuerungsgröße* auf, ein System von Wertorientierungen, das im Entwicklungsprozess immer wieder umgebaut und neu stabilisiert werden muss (vgl. Spanhel 2013a). Im Alltag kommt es immer wieder zu Diskrepanzen zwischen divergierenden oder widersprüchlichen Bewertungen eines Medienangebots oder eines Medienhandlungsmusters durch die Heranwachsenden, die Eltern oder die Gleichaltrigen. Bei großen Differenzen zwischen der eigenen Präferenzordnung und den Bewertungen anderer kann es zu Konfliktsituationen für die Heranwachsenden kommen. In der Bewältigung solcher Situationen liegt eine Chance für eine Ausdifferenzierung und Neustabilisierung der Präferenzordnung, wenn es gelingt, in einem offenen Kommunikationsprozess im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung diese Differenzen zu erkennen, zu bearbeiten und gemeinsam zu überwinden. Medienpädagogische Maßnahmen und Programme müssen sich primär um die Ausrichtung des *selbstregulierten Medienhandelns* an entwicklungsförderlichen Sinnorientierungen bemühen. Unter dieser Voraussetzung können dann bisher schon entwickelte und bewährte Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung, zur Gestaltung medialer Handlungsrahmen, zum Lernen mit Medien und zur Eröffnung medialer Bildungsräume ihre positiven Wirkungen entfalten (vgl. Spanhel 2014). Umgekehrt gilt aber auch, dass die pädagogische, am Sinnkriterium Entwicklungsförderung ausgerichtete Gestaltung medialer Handlungsrahmen zur Übernahme und Stabilisierung entsprechender Steuerungsgrößen in den Heranwachsenden beiträgt.

Der Aufbau von Steuerungsgrößen auf der Ebene der sozialen Systeme bezieht sich auf adäquate Hilfen zur Gestaltung medialer Handlungsrahmen, durch die pädagogisch Verantwortlichen. *Ziel ist der Aufbau eines pädagogischen Medialitätsbewusstseins* in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, also bei Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften. Dazu gehören ein Wissen um die Chancen und Gefahren des Medienhandelns im Entwicklungsprozess der Heranwachsenden sowie die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für eine entwicklungsförderliche Gestaltung medialer Handlungsrahmen in den unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen. Das setzt zwingend ein medienpädagogisches Grundwissen für Eltern und eine medienpädagogische Aus- und Fortbildung für alle pädagogischen Fachkräfte voraus. Kontextuelle Steuerung verlangt eine Umorientierung der Aufmerksamkeit der pädagogisch Verantwortlichen, weg von direkten Maßnahmen und hin zu einer entwicklungsförderlichen Gestaltung unterschiedlicher Handlungsrahmen für ein selbstreguliertes Medienhandeln. Ziel ist es, bei den Heranwachsenden entsprechend ihrer kognitiven Entwicklung die Fähigkeit zu einem *reflexiven Medienhandeln* aufzubauen, ein *Medialitätsbewusstsein* (vgl. Pietraß 2014), d.h. dass ihnen bewusst ist, was sie tun, wenn sie bestimmte Medienangebote auf eine bestimmte Weise nutzen.

Eine kontextuelle Steuerung des Medienhandelns gelingt nur unter der Bedingung von Selbstregulation im Zusammenwirken von Rahmensetzung, Autonomiegewährung und pädagogischer Begleitung. Jede dieser drei Komponenten hat ihre eigene Funktion, die jedoch nur im Zusammenspiel mit den anderen Komponenten wirksam werden kann. Eine schrittweise Ausdehnung der Autonomiegewährung bei den Kindern und Jugendlichen ist die Voraussetzung für die Erlangung einer intellektuellen und moralischen Autonomie. Dieses Grundprinzip gilt für jegliche Erziehung, ist aber gerade in Bezug auf das Medienhandeln der Heranwachsenden in der digitalen Gesellschaft von herausragender Bedeutung. Dabei kommt es darauf an, im Entwicklungsprozess der Heranwachsenden diese drei Komponenten der Grenzsetzung, der Autonomiegewährung und der pädagogischen Begleitung immer wieder neu und sensibel in ein ausgeglichenes Verhältnis zu bringen.

6.3 Maßnahmen einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns

Sie lassen sich mit Bezug auf diese drei fundamentalen Komponenten von Medienerziehung gewinnen:

Maßnahmen zur Rahmensetzung für Medienhandeln:

- Kontextebene Gesellschaft: Begrenzung durch die Regelungen und Maßnahmen des gesetzlichen Kinder- und Jugendmedienschutzes
- Kontextebene Familie und Freizeit: Begrenzung durch reflektierten Medienumgang und bewusste mediale Gestaltung des alltäglichen familiären Zusammenlebens
- Kontextebene pädagogische Institutionen (Kita, Schule, Horte, Heime): Begrenzung durch pädagogische Programme und Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung und Medienbildung
- Situative Kontexte: Individuelle Begrenzung medialer Handlungsrahmen in konkreten Lebenssituationen durch Vorgabe oder Aushandeln von Regeln, Ge- oder Verboten entsprechend dem Entwicklungsstand einzelner Kinder oder Jugendlichen
- Kontextübergreifend: Begrenzung individueller Handlungsrahmen durch technische Vorrichtungen mit Bezug auf die gesetzlichen Regelungen (Jugendschutzprogramme)

Maßnahmen zur Bewährung subjektiver Sinnorientierungen im Rahmen von Autonomiegewährung:

- Freiräume zur Erprobung und Festigung erworbener Medienkompetenzen
- Freiräume für Erfahrungen bei der Teilnahme an sozialen Medien und Netzwerken und zur medialen Selbstdarstellung in solchen Kontexten
- Freiräume zur Stärkung der inneren Voraussetzungen für die autonome und verantwortliche Gestaltung medialer Handlungsrahmen
- Freiräume zur Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse, subjektiver Wünsche und Interessen im Medienumgang als Voraussetzung für rationales, eigenverantwortliches Medienhandeln
- Freiräume für Erfahrungen mit selbst konstruierten medialen Handlungsrahmen zur Unterhaltung, Informationsgewinnung oder Selbstdarstellung

Maßnahmen pädagogischer Begleitung als Hilfe zur reflexiven Steuerung des Medienhandelns:

- Anregungen durch reichhaltige Medienangebote und vielfältige Handlungsmöglichkeiten
- Förderung der Medienkompetenz und Erprobung alternativer Handlungsrahmen durch praktische Medienarbeit, Medienprojekte, Peer-to-Peer-Projekte
- Vorleben, Vorstellen, Diskutieren klarer Wertorientierungen als Hilfe für den Aufbau einer eigenen Wertrangordnung (Präferenzordnung) der Heranwachsenden
- Freiräume zur Einübung in Verantwortungsbewusstsein und -bereitschaft durch Anregungen zur Reflexion möglicher Folgen des eigenen Medienhandelns für sich, für andere und für die Gesellschaft
- Motivierung zur Konstruktion alternativer Medienhandlungsmuster durch situiertes Lernen mit Medien auf der Basis fallbezogener Aufgaben, Probleme oder Projekte

- Sensibilisierung für mögliche Gefahren durch Medienangebote oder problematische Medienhandlungsmuster
- Aushandeln und Erweitern der begrenzenden Normen und Regeln mit den Heranwachsenden entsprechend ihren Fähigkeiten im Entwicklungsprozess als Einübung in Verantwortungsfähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im autonomen Medienhandeln

Viele dieser Maßnahmen erscheinen für sich genommen gar nicht neu, aber sie bekommen im Zusammenhang einer Kontextsteuerung einen anderen Stellenwert und müssen zueinander neu ins Verhältnis gesetzt werden.

Zum Schluß ist darauf hinzuweisen, dass die praktische Umsetzung einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und vielfach an Grenzen stoßen muss. Die Schwierigkeiten ergeben sich aus der enormen Komplexität der miteinander interagierenden psychischen, sozialen und medialen Sinnsysteme sowie aus Konflikten mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, die ganz andere Sinnorientierungen für das menschliche Handeln vorgeben. Grenzen liegen in der Tatsache, dass diese Systeme auf der Grundlage von Prozessen der Selbstregulation funktionieren. Bei allen pädagogischen Hilfen zur Gestaltung der Kontexte in der Alltagswelt der Heranwachsenden wird es letztlich darauf ankommen, inwieweit eine Rückbindung der virtuellen Medienwelten der Kinder und Jugendlichen durch persönliche Bindungen an ihre reale Lebenswelt als letzten und fundamentalen, existentiellen und sinnstiftenden Bezugsrahmen für den Entwicklungsprozess gelingt.

7. Fazit: Was bringt eine systemtheoretische Betrachtungsweise?

Bei der Frage nach dem Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in einer digitalen Lebenswelt kommen durch eine systemtheoretische Betrachtungsweise die Herausforderungen für Politik und Medienpädagogik in ihrem Zusammenhang in den Blick. Sie bietet der Medienpädagogik und dem Kinder- und Jugendmedienschutz ein gemeinsames Fundament, um sich den Herausforderungen einer sich rasant weiterentwickelnden digitalen Welt zu stellen. Es wird deutlich, dass die Probleme der Heranwachsenden in der digitalen Lebenswelt nur durch ein abgestimmtes Zusammenwirken von gesetzlichen und medienpädagogischen Maßnahmen zu bewältigen sind. Auf dieser Basis können neuartige Handlungsoptionen begründet werden, die über direkte Einwirkung auf die Mediennutzungsmuster, über die Medienkompetenzförderung und medienpädagogische Programme und Maßnahmen hinausgehen. Aus systemischer Sicht erscheint als Problemlösung die Möglichkeit einer kontextuellen Steuerung des Medienhandelns der Heranwachsenden im Spannungsfeld von Rahmensetzung, Autonomiegewährung und pädagogischer Begleitung. Vermieden wird damit ein Angriff auf die Selbstbestimmung der Person, die letztlich pädagogisch unverfügbar ist. Entscheidend ist die Erkenntnis von der doppelten Selbstregulation des Medienhandelns der Heranwachsenden im Kommunikationsprozess auf der Basis der Kopplung von psychischen und sozialen Systemen. Eine entwicklungsförderliche Ausrichtung dieser Regulationsprozesse kann jedoch nur auf der Basis tragfähiger sozialer Beziehungen und einer positiven pädagogischen Atmosphäre gelingen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. In: merz. medien + erziehung (59. Jg.), 2, 10-16
- Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Baum, Christoph, Georg (2007): Jugendmedienschutz als Staatsaufgabe. Baden-Baden: Nomos
- Bofinger, Jürgen (2007): Digitale Medien im Fachunterricht. Schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand. München: Auer
- Bosch, Dorit (2007): Die „Regulierte Selbstregulierung“ im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag. Eine Bewertung des neuen Aufsichtsmodells anhand verfassungs- und europarechtlicher Vorgaben. Baden-Baden: Nomos
- Büeler, Xaver (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Castells, Manuel (2001): Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Doelker, Christian (2002): Umwelt als Information – Information als Umwelt. Aufwachsen in der Mediengesellschaft. In: Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft? München: Bayerischer Rundfunk
- Dörken-Kucharz, Thomas (2008) (Hrsg.): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes. Baden-Baden: Nomos
- Eickelmann, Birgit (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Münster: Waxmann
- Eickelmann, Birgit/Bos, W./Vennemann, M.(Hrsg.)(2014): „Total digital? – Wie Jugendliche Kompetenzen mit neuen Technologien erwerben.“ Dokumentation der Analysen des Vertiefungsmoduls zu ICILS 2013. Berlin: Deutsche Telekom Stiftung
- Esposito, Elena (2010): Ästhetik und Spiel. In: Pietraß, Manuela/Funiok, Rüdiger (Hrsg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS
- Hartmann, Maren/Hepp, Andreas(Hrsg.) (2010): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS
- Hasebrink, Uwe et al. (2012): Kinder- und Jugendmedienschutz aus der Sicht der Eltern. In: Media Perspektiven, H. 1/2012, 18-30
- Hasebrink, Uwe (2014): Systematisierung der Problemlagen bei der Mediennutzung Minderjähriger: Herausforderungen für den Jugendmedienschutz. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Aufwachsen mit digitalen Medien. Monitoring aktueller Entwicklungen in den Bereichen Medienerziehung und Jugendschutz. Berichte 1/14, 7-10
- Initiative D21 e.V. (2014): Medienbildung an deutschen Schulen – Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: atene KOM
- Jörissen, Benjamin (2010): Strukturelle Ethnografie virtueller Welten. In: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.) (2010): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS, 119-144
- Jörissen, Benjamin (2014): Artikulationen. Bildung in und von medialen Architekturen. In: Aßmann, Sandra/Meister, Dorothee/Pielsticker, Anja (Hrsg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed, 13-28
- Kammerl, Rudolf et al. (Hrsg.) (2012): Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien) erzieherischen Handeln in den Familien. Lengerich: Pabst
- Keine Bildung ohne Medien! (2011): Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Medienpädagogischer Kongress 24./25. März 2011 in Berlin. München: kopaed
- Koziol, Klaus (2000): Die Tyrannei der mediengerechten Lösung. Zur Weltaneignung durch Massenmedien. München: kopaed
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag, sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas.(1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lutz, Klaus (2015): Sehnsuchtsort Natur oder das Verschwinden der sinnlichen Wahrnehmung. In: merz. medien + erziehung (59. Jg.), 2, 26-32
- Mandl, Heinz/Gruber, H./Renkl, A. (2002):Situieretes Lernen in multi-medialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 138-148
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin:(2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friedericke/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100-109
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Internet + Computer. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart

- Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin (2014): Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden. Baden-Baden: Nomos
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett
- Piaget, Jean (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett
- Piaget, Jean (1980): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M.: Fischer
- Pietraß, Manuela (2014): Was heißt „Medialitätsbewußtsein“? Eine Ausdeutung des Berichts des BMBF „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“. In: merz. medien + erziehung (58. Jg.), 4, 45-49
- Retzke, Catharina (2006): Präventiver Jugendmedienschutz. Göttingen: Sierke
- Ruckdeschel, Patrick, G. (2015): Strukturanalyse des Videospiele. Handlungsorganisation und Semantisierung. Wie Menschen mit Maschinen spielen. München: kopaed
- Schachtner, Christina (2003): Mediale Konstruktionen – Lernmedium Computer. In: Bachmair B. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske und Budrich, 107-122
- Schill, Wolfgang (2008): Integrative Medienerziehung in der Grundschule. München: kopaed
- Schmidt, Siegfried J. (1998): Medien. Die Kopplung von Kommunikation und Kognition. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 55-72
- Schmidt, Siegfried J. (2004): Subjekte – Aktanten zwischen kognitiver Autonomie und sozialer Orientierung. In: Matthias, Grundmann/Raphael Beer (Hrsg.): Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften. Münster: Lit Verlag, 135-153
- Schorb, Bernd/Wütscher, Swenja (2015): Der Diskurs um Medien und Werte ist weiter zu fassen. In: merz. medien + erziehung (59. Jg.), 3, 7f.
- Siller, Friederike (2015): Where the Wild Things are. Kinder und Kinderschutz im mobilen Internet. In: Friedrich, K./Siller, F./Treber, A. (Hrsg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, 247-258
- Spanhel, Dieter (1990): Jugendliche vor dem Bildschirm. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Spanhel, Dieter (1999a): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: kopaed
- Spanhel, Dieter (1999b): Vom Text zum Kontext: Überlegungen zu einer medienpädagogischen Theorie auf systemtheoretischer Grundlage. In: Amman, Daniel/Moser, Heinz/Vaissière, Roger (Hrsg.): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 274-295
- Spanhel, Dieter (2005): Zur Entwicklung der Medienpädagogik in der Schule seit 1995. In: merz. medien + erziehung (49. Jg.) H. 2, 70-73
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik. Bd. 3. München: kopaed
- Spanhel, Dieter (2010a): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS, 45-58
- Spanhel, Dieter (2010b): Erziehung und Entwicklung unter den Bedingungen von Medialität. In: Pietraß, Manuela/Funiok, Rüdiger (Hrsg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag., 65-90
- Spanhel, Dieter (2010c): Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In: Bauer, Petra/Hoffmann, Hannah/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, 29-44
- Spanhel, Dieter (2010 d): Medienpädagogik. In: Jäger, Reinhold S. et al. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1990 – 2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung. Landau: Empirische Pädagogik, 161-175
- Spanhel, Dieter (2011). Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. 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
- Spanhel, Dieter (2012): Geschichte der Medienpädagogik seit 1980. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim: Beltz, Juventa
- Spanhel, Dieter (2013a): Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten. In: Wijnen, Christine, W./Trültz, Sascha/Ortner, Christine (Hrsg.): Medienwelten im Wandel. Wiesbaden: Springer VS, 79-94
- Spanhel, Dieter (2013b): Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten. In: Aufwachsen in komplexen Medienwelten. merz Wissenschaft. medien + erziehung (57. Jg.), H. 6, 30-43
- Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 121-148

- Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Bd. 3. München: Verlag DJI, 175-300
- Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo (2002): Computer und Internet im Unterricht. Pädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Conelsen
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Thye, Iris (2013): Kommunikation und Gesellschaft – systemtheoretisch beobachtet. Sprache, Schrift, einseitige Massen- und digitale Online-Medien. Wiesbaden: Springer VS
- Wagner, U./Gebel, C. (2015): Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen von Mediatisierung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Jahrbuch Medienpädagogik 12. Wiesbaden: Springer VS, 11-28
- Wagner, U./Gebel, C./Lampert, C. (Hrsg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie. München: kopaed
- Weidenmann, Bernd (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, A./Weisenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, 423-476

Lizenz

Dieser Beitrag steht unter der Creative Commons Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Der Text kann bei Namensnennung genutzt und weiterverbreitet werden, darf aber nicht kommerziell genutzt, bearbeitet oder in veränderter Form weiterverbreitet werden.