

Potenziale der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social Webs

Schwinge, Christiane

Veröffentlichungsversion / Published Version

Diplomarbeit / master thesis

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schwinge, C. (2009). *Potenziale der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social Webs*. Hamburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68713>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Potenziale der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social Webs

Diplomarbeit von Christiane Schwinge

Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft

Hamburg, den 10. August 2009
Erstgutachterin: Prof. Renate Luca
Zweitgutachter: Prof. Rudolf Kammerl

Verbreitung der Arbeit erwünscht!



Dieses Werk ist unter einem Creative Commons *Namensnennung / Keine kommerzielle Nutzung / Keine Bearbeitung* 3.0 Unported Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Bitte zitieren als:

Schwinge, Christiane (2009): Potenziale der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social Webs. Diplomarbeit an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Danksagung

Der empirische Teil dieser Arbeit wäre ohne die Hilfsbereitschaft der kontaktierten Projektansprechpartner nicht möglich gewesen. Bei diesen möchte ich mich herzlich für ihre Mühe bedanken. Ein weiterer Dank gilt den Personen, die mir in konstruktiven Gesprächen zu vielerlei Erkenntnissen verholfen und mir Hilfestellungen gegeben haben. Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Claudia Lampert. Nicht zuletzt bedanke ich mich auf diesem Weg bei den emsigen Korrekturlesern dieser Arbeit.

Hamburg, im August 2009

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	3
2	AKTIVE MEDIENARBEIT	8
2.1	Verortung der aktiven Medienarbeit in der Medienpädagogik.....	8
2.2	Grundlagen und Ziele der aktiven Medienarbeit.....	14
2.2.1	Der symbolische Interaktionismus als grundlegende Theorie des Lernens.....	14
2.2.2	Leitziele	16
2.2.3	Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz als erforderliche Fähigkeiten zur Zielerreichung	21
2.3	Methoden und Handlungsfelder der aktiven Medienarbeit.....	25
2.3.1	Methoden	25
2.3.2	Handlungsfelder: Aktive Medienarbeit in der Praxis.....	29
2.4	Fortentwicklungen des Konzepts	33
2.4.1	Ausweitung der Handlungsfelder.....	33
2.4.2	Medienkompetenz als Zielkategorie	34
2.4.3	Handlungsorientierte Medienpädagogische Ansätze	36
2.5	Fazit	39
3	DAS SOCIAL WEB AUS MEDIENPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	40
3.1	Social Web - eine Begriffsbestimmung	41
3.1.1	Was verbirgt sich hinter Web 2.0?.....	41
3.1.2	Definition Social Web	46
3.1.3	Anwendungen und Angebotsformen des Social Webs	48
3.2	Social Web-Nutzung	56
3.2.1	Empirische Befunde zur Social Web-Nutzung	56
3.2.2	Nutzungspraktiken des Social Webs	60

3.3	Medienpädagogische Herausforderungen im Kontext des Social Webs	64
3.3.1	Chancen und Risiken der Social Web-Nutzung Jugendlicher.....	64
3.3.2	Ziele medienpädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund des Social Webs.....	69
3.3.3	Aktive Medienarbeit im Paradigma des Social Webs – Potenziale und Grenzen	72
3.4	Fazit	77
4	EMPIRISCHE BESTANDSAUFNAHME VON PROJEKTEN AKTIVER MEDIENARBEIT MIT DEM SOCIAL WEB.....	78
4.1	Methodische Vorgehensweise	78
4.1.1	Konzeption der systematischen Bestandsaufnahme	78
4.1.2	Projektsteckbrief-Design.....	80
4.1.3	Ablauf der systematischen Bestandsaufnahme	81
4.2	Ergebnisse der systematischen Bestandsaufnahme.....	85
4.2.1	Die Projekte im Überblick	85
4.2.2	Ansätze, Methoden und Ziele der untersuchten Projekte	87
4.2.3	Rolle des Social Webs und Begründung des Medieneinsatzes.....	91
4.3	Einschätzung der Projekte	95
4.3.1	Potenziale des Social Webs für die handlungsorientierte Medienpädagogik.....	95
4.3.2	Umgang mit den Herausforderungen des Social Webs.....	96
4.4	Fazit	101
5	CONCLUSIO	103
6	LITERATUR.....	109
7	ANHANG	117
7.1	Rechercheübersicht.....	118
7.2	Projektsteckbriefe.....	128
8	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	140

1 Einleitung

In der Medienpädagogik setzte Mitte der 1970-er Jahre ein Paradigmenwechsel ein. Herrschte zuvor das Bild eines Individuums vor, das Medienangebote zwar sinnvoll und kritisch distanziert nutzen kann, zugleich aber immer auch Opfer der manipulativen und einseitig wirkenden Medien ist, bewegte man sich nun, im Rahmen einer kritisch-reflexiven Medienpädagogik, hin zu der Auffassung eines Subjekts, das die Medien für sich und seine eigenen Zwecke nutzt. Vor dem Hintergrund dieser handlungs- und teilnehmerorientierten Strömung entstand die aktive Medienarbeit. Mit diesem Ansatz soll der praktische und selbstständige Umgang mit Medien im Rahmen außerschulischer Projekte gefördert und kommunikative Kompetenz vermittelt werden. Der Ansatz der aktiven Medienarbeit, der maßgeblich von Fred Schell beeinflusst wurde, konnte sich in den 1980-er Jahren in der medienpädagogischen Praxis verbreiten und

„[...] hat sich geradezu als „Königsweg“ medienpädagogischer Arbeit erwiesen, denn hier können Jugendliche Medien selbst in die Hand nehmen und sich ausdrücken.“ (Anfang/ Uhlenbruck 2009: 105)

Diese Aussage macht deutlich, dass die aktive Medienarbeit sich als Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik bewährt hat und auch noch Jahrzehnte nach ihrem Entstehen als Grundlage für praktische Projekte herangezogen wird. Demnach nimmt die aktive Medienarbeit nach wie vor einen wichtigen Stellenwert in der Medienpädagogik ein. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der Ansatz im Laufe der Zeit methodische und konzeptionelle Veränderungen erfahren hat und inwieweit er in der Praxis in seiner ursprünglichen Form angewandt wird, gab es seit der Entsehung dieses Ansatzes doch zahlreiche Veränderungen auf gesellschaftlicher wie auch auf medialer Ebene.

Ein weiterer bedeutsamer Paradigmenwechsel vollzog sich in den letzten Jahren auf der Ebene der Medienangebote. Das Social Web hat sich aus dem World Wide Web herausgebildet. Wurden zuvor die Internetinhalte von einigen wenigen Personen und Institutionen generiert, zeichnet sich diese Entwicklung vor allem durch Anwendungen aus, die es prinzipiell jedem Internetnutzer¹ ermöglichen, zum Produzenten von Inhalten zu werden und somit aktiv am Web zu partizipieren. Oftmals werden diese Entwicklungen mit dem mittlerweile populären Begriff Web 2.0 zusammen gefasst. In der öffentlichen Diskussion gehen die Meinungen über die neuartigen Möglichkeiten der Internetnutzung auseinander, was sich

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, jeweils die weibliche und männliche Form aufzuführen. Die männliche Form schließt sowohl weibliche als auch männliche Personen mit ein.

in der Berichterstattung zu dieser Thematik widerspiegelt: unter Titeln wie „Wir sind das Netz“ (Spiegel Special Nr.3/2007) bis hin zu „Der entblößte Mensch: Online-Netzwerke“ (Süddeutsche Zeitung: 19.07.2009) werden Aspekte rund um das Social Web erörtert. Während bei vielen Erwachsenen demnach Unsicherheit darüber herrscht, ob die Potenziale oder aber die Gefahren des Social Webs überwiegen, erfreuen sich Social Web-Angebote wie *schülerVZ*, *Wikipedia* oder *YouTube* bei Jugendlichen längst größter Beliebtheit und scheinen sich bereits als Teil ihres (Medien-) Alltags etabliert zu haben. Im Hinblick auf die Beschaffenheit des Social Webs, für das nutzergenerierte Daten grundlegend sind, stellen sich gänzlich neue Fragen bezüglich der Internetnutzung von Heranwachsenden. Angefangen bei der Angabe des Namens in einem öffentlichen Profil, über die Selbstdarstellung mit einem Foto bis hin zu der Veröffentlichung von privaten Videos- die Preisgabe von Daten im Social Web kann oftmals mit Risiken einhergehen. Auf der anderen Seite finden Heranwachsende hier Räume vor, die sie bei der Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben des Jugendalters unterstützen können, wie z. B. bei der Identitätsentwicklung, stehen im Social Web doch diverse Varianten zur Selbstdarstellung zur Verfügung. Aufgrund dieser neuartigen Qualitäten, bedarf es geeigneter Kompetenzen, um sicher und verantwortungsvoll in diesen Angeboten navigieren und die zahlreichen Möglichkeiten erkennen und nutzen zu können.

Obleich beide Paradigmenwechsel einen anderen Ausgangspunkt haben und sich zudem zu unterschiedlichen Zeiten vollzogen, verweisen sie dennoch in dieselbe Richtung. Während die aktive Medienarbeit darauf abzielt, aus Mediennutzern Medienproduzenten zu machen, liegt die charakteristische Eigenschaft des Social Webs darin begründet, dass prinzipiell jeder Internetnutzer zum Produzenten von Inhalten werden kann. Die Reaktionen von Medienpädagogen in diesem Zusammenhang sind bisweilen euphorisch:

„Die aktive Medienarbeit hat inzwischen eine Dimension erreicht, die bisher unvorstellbar war, es ist, als ob Wünsche wahr würden. Noch nie war es so einfach, in öffentlichen Räumen zu partizipieren.“ (Palme 2008: 68)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Social Web aus medienpädagogischer Perspektive und insbesondere mit Blick auf die aktive Medienarbeit insgesamt einzuschätzen ist. Konkret ergeben sich hieraus für diese Arbeit folgende Fragestellungen:

- Wie kann die Medienpädagogik, angesichts der Beschaffenheit von Social Web-Anwendungen und dessen Relevanz bei Jugendlichen, diesen Entwicklungen angemessen begegnen?

- Wurde bisher unter anderem in der aktiven Medienarbeit ein geeigneter Ansatz gesehen, um Heranwachsende zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu befähigen, gilt es in Bezug auf das Social Web zunächst die Frage zu beantworten, was eine kompetente Nutzung überhaupt auszeichnet.
- Hieran schließt die Frage an, ob die notwendigen Kompetenzen auch in diesem Zusammenhang von der aktiven Medienarbeit vermittelt werden können und welche Potenziale dieser Ansatz im Paradigma des Social Webs insgesamt aufweisen kann.

Ziel dieser Arbeit ist es, diese Fragen systematisch zu beantworten, wobei ein besonderer Fokus auf die Identifikation der Potenziale gerichtet wird, welche mit dem Einsatz der aktiven Medienarbeit im Kontext des Social Webs einhergehen. Um dies zu erreichen, bedarf es einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Ansatz der aktiven Medienarbeit, um Zielvorstellungen, Methoden und Einsatzmöglichkeiten einordnen zu können. Eine Eingrenzung und Definition des Social Webs ist vor dem Hintergrund dieser Fragestellung ebenso erforderlich. In diesem Zusammenhang muss auch ein Blick auf die Nutzungspraktiken gerichtet werden, da sich die Möglichkeiten für die Nutzer maßgeblich verändert haben. Außerdem ist eine Konkretisierung der Chancen, die mit dem Social Web einhergehen, notwendig, ebenso wie eine Behandlung der Problembereiche. Auf dieser Grundlage kann in einem nächsten Schritt ausgearbeitet werden, welche Kompetenzen im Umgang mit dem Social Web nötig sind.

Neben einer theoretischen Erarbeitung der Fragestellung scheint es darüber hinaus sinnvoll, einen empirischen Blick auf die medienpädagogische Praxis zu richten, um zu überprüfen, ob bereits handlungsorientierte medienpädagogische Social Web-Projekte existieren, die diesen Herausforderungen begegnen und inwieweit pädagogische Ansätze in diesem Zusammenhang an ihre Grenzen stoßen. Da bislang keine Studien bzw. Ergebnisse zum Status quo handlungsorientierter medienpädagogischer Projekte mit dem Social Web vorliegen, soll diese Arbeit mit einer systematischen Bestandsaufnahme einen Beitrag dahingehend leisten, einen fundierten Überblick von Projekten in diesem Bereich zu gewinnen. Hierzu sollen die Konzepte, die den Projekten zugrunde liegen, erfasst und ausgewertet, sowie unterschiedliche Herangehensweisen und Ansätze aufgezeigt werden. Überdies sollen Stärken und Grenzen identifiziert und so Anregungen zu einer konzeptionellen Weiterführung der Projektarbeit im Bereich des Social Webs gegeben werden. Ferner soll auf der Grundlage der Ergebnisse möglicher Forschungsbedarf in diesem Bereich aufgedeckt werden.

Der Fokus wird in dieser Arbeit auf Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren gelegt. Zum einen, um den Problembereich einzugrenzen und zum anderen, weil das Social Web bzw. das Internet in dieser Altersgruppe einen weitaus höheren

Stellenwert einnimmt, als bei jüngeren Heranwachsenden. (Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 49 sowie ebd. 2009: 41) Zudem richten sich medienpädagogische Projekte für Jugendliche meistens an Heranwachsende unter 20 Jahren bzw. an Schüler, was zum einen mit der Erreichbarkeit von Jugendlichen zu begründen ist, und zum anderen damit, dass Projekte nur bis zu einer bestimmten Altersgrenze gefördert werden. Für die empirische Erhebung dieser Arbeit bedeutet dies, dass Projekte für Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren berücksichtigt werden.

Die Arbeit ist in fünf Teile untergliedert. Nach der Einleitung folgt im zweiten Kapitel eine ausführliche Behandlung der aktiven Medienarbeit, wobei Schells „Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen“ (2003) die Literaturgrundlage bildet. Eingangs findet eine Verortung der aktiven Medienarbeit im Gesamtfeld der Medienpädagogik statt, indem ein kurzer Abriss der medienpädagogischen Geschichte vorgenommen wird. Gleichzeitig soll damit der gesellschaftliche Hintergrund beleuchtet werden, vor dem die aktive Medienarbeit entstanden ist. Daran anschließend wird mit den Zielvorstellungen und Methoden der theoretische Unterbau des Ansatzes dargestellt, bevor mit den Handlungsfeldern die praktischen Einsatzmöglichkeiten aufgegriffen werden. Abschließend wird überprüft, inwieweit dieser Ansatz im Laufe der vergangenen Jahre an mediale und gesellschaftliche Veränderungen angepasst wurde und welche weiteren handlungsorientierten medienpädagogischen Ansätze sich neben der aktiven Medienarbeit etablieren konnten. Eine differenzierte Durchdringung des Ansatzes der aktiven Medienarbeit, wie sie in diesem Teil vorgenommen werden soll, ist Voraussetzung dafür, später zu einer Einschätzung bezüglich ihrer Potenziale im Kontext des Social Webs gelangen zu können.

Im dritten Kapitel wird aus medienpädagogischer Perspektive das Social Web behandelt. Zu Beginn wird eine Abgrenzung zwischen Social Web und Web 2.0 vorgenommen, indem Definitionen zu beiden Begrifflichkeiten betrachtet werden. Anschließend werden Anwendungen und Angebotsformen des Social Webs sowie die damit einhergehenden Möglichkeiten für die Nutzer dargestellt, bevor im darauffolgenden Teil empirische Studien zur Social Web-Nutzung herangezogen werden. Anhand dieser Studien wird untersucht, inwieweit das Social Web bereits im Alltag von Jugendlichen verankert ist und ob es Anwendungen gibt, die einen besonderen Stellenwert einnehmen. Danach wird der Blick auf die Nutzungspraktiken sowie auf die veränderte Rolle des Nutzers geworfen. Vor diesem Hintergrund werden im nächsten Abschnitt die medienpädagogischen Herausforderungen bestimmt. Hierzu werden Chancen und Risiken des Social Webs herausgearbeitet, für die im anschließenden Abschnitt medienpädagogische Handlungsziele formuliert werden. Zum Schluss wird der Fokus explizit auf die aktive Medien-

arbeit gerichtet und es wird überprüft, welche Potenziale dieser Ansatz im Zusammenhang mit dem Social Web aufweist und wo seine Grenzen liegen.

Im vierten Kapitel steht die empirische Erhebung im Mittelpunkt, mit der festgestellt werden soll, ob es in Deutschland Projekte aktiver Medienarbeit sowie Projekte anderer handlungsorientierter medienpädagogischer Ansätze gibt, die mit dem Social Web arbeiten und wie diese konzipiert sind. Zunächst wird mit der Darstellung des Konzepts der Erhebung, dem Design des Projektsteckbriefs, sowie dem Ablauf der Bestandsaufnahme das methodische Vorgehen dargelegt. Die Steckbriefe werden eingesetzt, um eine strukturierte Erfassung gefundener Social Web-Projekte zu gewährleisten. Im nächsten Schritt folgt die Präsentation der Ergebnisse mit anschließender Auswertung der Projektsteckbriefe. Mit der Auswertung anhand der Steckbriefe soll überprüft werden, inwieweit die aktive Medienarbeit Anwendungen des Social Webs in der Praxis einsetzt, wie in diesen Projekten die Herausforderungen behandelt und die speziellen Potenziale aufgegriffen werden und ob Modifikationen dieses Ansatzes vorliegen. Zudem werden Projekte aktiver Medienarbeit mit Projekten verglichen, denen ein anderer pädagogischer Ansatz zugrunde liegt, um Stärken und Grenzen der jeweiligen Projektansätze identifizieren zu können.

Im Schlussteil werden die Ergebnisse dieser Arbeit kurz rekapituliert und zusammengefasst. Darauf aufbauend soll eine abschließende Einschätzung bezüglich der Potenziale und der Relevanz der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social Webs gegeben werden. Zudem werden die Ergebnisse der Projektsteckbriefe mit dem in Kapitel 2 dargestellten Ansatz der aktiven Medienarbeit verglichen. Hiermit wird überprüft, inwieweit sich der Ansatz der aktiven Medienarbeit seit seiner Entstehung gewandelt hat, ob alle von Schell formulierten Prämissen in der Praxis berücksichtigt werden und inwiefern es neue konzeptionelle Impulse in der aktiven Medienarbeit gibt. Abschließend werden etwaige Forschungsfragen formuliert, die sich im Zusammenhang mit der systematischen Bestandsaufnahme herausgebildet haben.

2 Aktive Medienarbeit

Die Ursprünge der aktiven Medienarbeit reichen bis in die 1970-er Jahre zurück. In den 1980-er Jahren konnte sich dieser Ansatz in der außerschulischen Jugendarbeit etablieren und ist seitdem immer noch stark verbreitet. Aktive Medienarbeit gilt als:

„[...] ein wesentlicher Ansatz einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Sie bedeutet die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien [...]. Die Medien werden von ihren Nutzern „in Dienst genommen“, d. h. selbsttätig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht.“ (Schell 2005: 9)

Dieses Kapitel behandelt im Folgenden das Konzept der aktiven Medienarbeit. Rekuriert wird dabei auf die Arbeit „Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen“ von Fred Schell, „einem der Pioniere der aktiven Medienarbeit“ (Schell 2008: 9). Das Buch ist erstmals 1989 erschienen und es liefert ein umfassendes Paradigma für handlungsorientiertes medienpädagogisches Arbeiten.

Nachfolgend wird der Blick zunächst auf die medienpädagogische Geschichte geworfen, um deutlich zu machen, vor welchem Hintergrund das Konzept aktiver Medienarbeit entstanden ist und wie es ferner in der Disziplin insgesamt einzuordnen ist. Anschließend werden die der aktiven Medienarbeit zugrunde liegenden Ziele und Grundlagen betrachtet. Im dritten Teil werden die Methoden aufgegriffen und ferner die Einsatzbereiche von Medien in konkreten Projekten dargestellt. Im darauffolgenden Abschnitt werden die Weiterentwicklungen des Ansatzes behandelt, um darzustellen, inwieweit die ursprüngliche Konzeption verändert wurde. Zudem werden Ansätze dargestellt, die sich neben der emanzipatorisch ausgerichteten aktiven Medienarbeit in der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis etabliert haben.

2.1 Verortung der aktiven Medienarbeit in der Medienpädagogik

In diesem Teil findet eine Einordnung des Konzepts der aktiven Medienarbeit in die Disziplin der Medienpädagogik statt, indem die Geschichte der Medienpädagogik dargestellt wird. Auf der einen Seite wird so eine Verortung der handlungsorientierten Medienpädagogik, dessen Teil die aktive Medienarbeit ist, vorgenommen. Auf der anderen Seite soll dies den Kontext verdeutlichen, in dem die aktive Medienarbeit entstanden ist. Hierzu werden unterschiedliche Positionen und Ansätze dargestellt, die sich im Laufe der medienpädagogischen Geschichte entwickelten bzw. in der Disziplin dominierten. Dies geschieht mit Blick auf die den jeweiligen Strömungen immanenten Rollen der Rezipienten bzw. Mediennut-

zer, der Medien sowie auf die Rolle der Medienpädagogik. Bei den skizzierten medienpädagogischen Richtungen finden dabei auch Aktivitäten Berücksichtigung, die bereits vor Einführung des Begriffs „Medienpädagogik“ zu Beginn der 1960-er Jahre, nämlich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts stattgefunden haben.² Zudem werden auch solche Positionen dargestellt, die in die aktive Medienarbeit Einzug gehalten haben, jedoch nicht medienpädagogischer Herkunft sind.

Die Ursprünge der Medienpädagogik liegen in der **Kinoreformbewegung**, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Entstehung der ersten Kinos ihre Anfänge fand.³ Kinder und Jugendliche sollten vor dem „schlechten Film“ geschützt und ihnen sollte der „gute und wertvolle Film“ nahe gebracht werden. Gleichzeitig fanden Überlegungen statt, wie man mit Hilfe des Mediums Film die Popularisierung von Wissen vorantreiben kann. Viele dieser **bewahrpädagogischen Bemühungen** gingen von Lehrern und Volkserziehern aus. (Vgl. Hüther/ Podehl 2005: 119)

Dem Missbrauch von Medien als Propaganda- und Indoktrinationsinstrumente während des Nationalsozialismus (vgl. ebd.: 120) folgte nach dem Zweiten Weltkrieg eine weitere Phase der **präventiv-normativen Medienpädagogik**. Bewahrpädagogische Anstrengungen, wie z. B. der Schutz vor dem „schlechten Film“, wurden fortgesetzt. Man ging davon aus, dass Kinder und Jugendliche Medieneinflüssen schutzlos ausgeliefert sind und Medienpädagogik wurde verstanden als:

„[...] Erziehungshilfe zur Selbstbewahrung vor schädlichen Medienwirkungen [...]“ (Schell 2003: 16)

Als Ergebnis dieser bewahrpädagogischen Haltung wurden erste staatliche Jugendschutzmaßnahmen (z. B. das GjS - Gesetz über Verbreitung jugendgefährdender Schriften) und Maßnahmen seitens der Filmwirtschaft (u. a. FSK - Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft) verabschiedet. Eine Reihe von Jugendfilmclubs entstand, in denen „pädagogisch wertvolle“ Filme gemeinsam visioniert und analysiert bzw. besprochen wurden. Diese Methode des „Filmgesprächs“ sollte die heranwachsenden Rezipienten vor „schlechten Filmen“ schützen und sie gleichzeitig dazu befähigen, dieses Medium selbstständig zu handhaben. (Vgl. Hüther/ Podehl 2005: 122)

Mit dem Ziel der „kritischen Rezeption“ entsteht in den 1960-er Jahren

² Die hier dargestellte chronologische Einteilung der medienpädagogischen Geschichte ist als idealtypisch zu verstehen, da es neben den jeweils dominierenden Tendenzen immer auch Vertreter anderer Positionen gab bzw. gibt. So ist zu beobachten, dass sich beispielsweise beim Aufkommen neuer technischer Entwicklungen, stets bewahrpädagogische Stimmen äußern.

³ Bereits vor Verbreitung der ersten Kinos gab es Maßnahmen gegen die so genannte „Schund und Schmutz Literatur“. In dieser wurde eine Gefährdung kultureller und geistiger Werte gesehen. (Vgl. Hüther/ Podehl 2005: 118)

„[...] eine Medienpädagogik, die Erziehung zum aufgeklärten Rezipienten und die Anleitung zum sinnvollen *Gebrauch* der Medien anstrebt.“ (Ebd.: 123) (Hervorhebung im Original)

Die rasche Verbreitung des Fernsehens führt zu einer medienpädagogischen Neu-positionierung, da Bewahren vor diesem Hintergrund nicht mehr funktionieren kann und so entsteht ein **kritisch-rezeptiver Ansatz**. Diese medienpädagogische Strömung will zwar einen kritikfähigen Rezipienten, hat aber gleichzeitig ein passives Bild von diesem.

Ab Ende der 1960-er Jahre dominiert eine **emanzipatorisch-politische** Ausrichtung. Ziel ist nun mit der Medienpädagogik zur politischen Sozialisation beizutragen, um medienbezogene Emanzipation zu erlangen. (Vgl. ebd.: 123) Außerdem soll der Rezipient Medienkritik üben, um so die Ideologie der Massenmedien erkennen zu können. Aus dem Grund wird diese Strömung auch als „**ideologiekritische Position**“ bezeichnet. (Vgl. Schell 2003: 22)

Parallel zu dieser Entwicklung setzt sich außerdem eine **bildungstechnisch-funktionale Medienpädagogik** durch. Dieser Ansatz befasst sich mit Medien als didaktisches Mittel unterrichtlicher Kommunikation und trifft damit den Nerv der Zeit⁴. Es entstehen neue Medienverbundsysteme, die inflationär in sämtlichen Bildungseinrichtungen eingesetzt werden. Medien werden zur Rationalisierung von Lehr- und Lernvorgängen genutzt, um den Unterricht standardisierbar zu machen. (Vgl. Hüther/ Podehl 2005: 123-124)

Vor dem Hintergrund der ideologiekritischen Position, aber in gleichzeitiger Abgrenzung zu dieser, entwickelt sich eine **reflexiv-praktische Medienpädagogik**. Der Rezipient wird hier als gesellschaftliches Subjekt und Medien als ein Sozialisationsfaktor neben anderen verstanden. Es wird nun nicht mehr der Frage nachgegangen, was die Medien mit dem Rezipienten machen, sondern was dieser mit den Medien machen kann. Er soll zum Produzenten werden und dabei zum einen die „Manipulationskraft“ der Medien entlarven, die auf gesellschaftlich struktureller Ebene eingeordnet werden als Organe bürgerlicher Öffentlichkeit, weswegen diese Strömung auch als **gesellschaftskritische Position** bezeichnet wird. Zum anderen soll der Rezipient seine eigenen Interessen in der Öffentlichkeit formulieren. (Vgl. ebd.: 125 sowie Schell 2003: 23-24) Bestreben dieser medienpädagogischen Strömung ist es,

⁴ Mitte der 1960-er Jahre prognostizierte Georg Picht (Pädagoge und Philosoph) aufgrund der vorherrschenden Bildungssituation die „deutsche Bildungskatastrophe“. Er löste damit eine große Unruhe und eine damit verbundene hektische Suche nach neuen Unterrichtskonzepten aus. (Vgl. Hüther/Podehl 2005.: 123)

„[...] Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen, indem sie die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und Bedürfnisartikulation durch aktive, sprich: praktisch reflexive Medienarbeit fördert.“ (Hüther/ Podehl: 125)

Ziel der medienpädagogischen Arbeit ist die Emanzipation der Subjekte. Diese sollen die gesellschaftlichen Strukturen, die zu ihrer Abhängigkeit und Fremdbestimmung führen, erkennen und zu beseitigen lernen. In der Praxis wird dieser Ansatz in Form der alternativen Medienarbeit umgesetzt, die vorwiegend auf die Herstellung von Gegenöffentlichkeit abzielt. Eigene Medienprodukte sollen erstellt und politischer Einfluss geübt werden. Daneben gibt es Projekte, die in der handelnden Auseinandersetzung mit Medien darauf abzielen, deren „Manipulationskraft“ zu durchschauen. Ein Großteil der Ideen, die einen handelnden Umgang mit Medien propagieren, bleibt allerdings auf einer theoretisch-analytischen Ebene verhaftet, da Forderungen nicht in konkrete Handlungsziele transformiert werden. (Vgl. Schell 2003: 24)

Aus dieser Position heraus entwickelt sich in den 1980-er Jahren die **(teilnehmer- und) handlungsorientierte Medienpädagogik**, die sich schwerpunktmäßig im außerschulischen Bereich etabliert und einen stärkeren Fokus auf die Lebenswelt der Subjekte legt. Mit der **aktiven Medienarbeit** entwickelt sich ein Ansatz, welcher die Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik operationalisiert und in der Praxis umsetzt. Sie will die Subjekte dazu befähigen, authentische Erfahrung zu machen und kommunikative Kompetenz zu erlangen, um selber in medialen Kommunikationsprozessen partizipieren zu können. Dabei kann die aktive Medienarbeit auf theoretischer Ebene sowohl auf (medien-) pädagogische Grundlagen als auch auf Konzepte zurückgreifen, die bereits einige Zeit zuvor die praktische Verwendung von Medien proklamierten. Bei letzteren handelt es sich um Theorien und praktische Ansätze, die in unterschiedlichen kulturellen und künstlerischen Bereichen entstanden sind und das Ziel verfolgen, aus Medienkonsumenten Medienproduzenten zu machen. Die ersten Ansätze hierzu wurden bereits in den 1920-er Jahren erarbeitet. So entwickelten Vertov und Tretjakov Anfang der 1920-er Jahre das „operative Medienkonzept“, das zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft beitragen soll, indem es Menschen mit Hilfe der Kamera zur Reflexion ihres Alltagshandelns anregt. (Vgl. Schell 2005: 9) Ende der 1920-er Jahre entstand in Deutschland die Arbeiterradio- und Arbeiterfotografiebewegung. Diese zielte einerseits darauf ab, den Arbeitern einen Kanal bereitzustellen, über welchen sie ihre Stimme verbreiten konnten. Andererseits sollten die Arbeiter mit Fotos auf ihre miserablen Lebensbedingungen aufmerksam machen, um so eine Verbesserung herbeizuführen. (Vgl. ebd.: 9-10) Die Radiotheorie von Brecht gehört zu den meist zitierten Ansätzen in diesem Zusammenhang. Er forderte 1932

den Rundfunk von einem Kommunikationsapparat in einen Distributionsapparat umzuwandeln und somit jeden Empfänger auch zu einem Sender werden zu lassen. (Vgl. Schell 2003: 24) Benjamin griff Brechts Gedanken auf, indem er auf die Verbreitung des Schrifttums verwies, das zunächst nur einer kleinen Elite zur Verfügung stand und heute potenziell für alle frei verfügbar ist. In diesem Kontext forderte er, alle Menschen zur Literatur- und Filmproduktion anzuleiten. (Vgl. ebd.: 24 sowie Schell 2005: 10) Vor dem Hintergrund der Studentenbewegungen postulierte Enzensberger Anfang der 1970-er Jahre, alle „Medienmanipulierten“ zu „Medienmanipulateuren“ zu machen. Alle „Lohnabhängigen“ sollten von Fotoapparat und Tonbandgerät im Sinne ihrer Interessen Gebrauch machen. (Vgl. ebd.: 10) Ebenfalls zu dieser Zeit forderten Negt und Kluge mit Hilfe eigener Medienproduktionen zum einen eine Gegenöffentlichkeit herzustellen und zum anderen „authentische Erfahrung“ zu erlangen. (Vgl. ebd.: 10) Viele Aspekte dieser Ansätze wurden in der aktiven Medienarbeit konzeptionell aufgegriffen und weitergeführt. So zum Beispiel die Forderung nach Partizipation, die allen Konzepten gemein ist. Dass die Subjekte Medien zur Artikulation eigener Sichtweisen, Interessen und Bedürfnisse nutzen sollen, spielt eine wichtige Rolle in den oben genannten Ansätzen und ist auch von wesentlicher Bedeutung in der aktiven Medienarbeit. Außerdem wurde Negts und Kluges „authentische Erfahrung“ als Leitziel formuliert und ihre Forderung nach Gegenöffentlichkeit wurde ebenfalls in der aktiven Medienarbeit aufgegriffen. Dass sich die aktive Medienarbeit zu dieser Zeit verbreiten konnte, lag - neben den gesellschaftlichen Umständen - nicht zuletzt auch an den technischen Voraussetzungen: die Miniaturisierung sowie die sinkenden Preise der technischen Ausrüstungen ermöglichten einen stärkeren Einbezug von Medien in der pädagogischen Praxis. (Vgl. Schell 2003: 26) Auf konzeptioneller Ebene legt die aktive Medienarbeit, im Vergleich zur Praxis der alternativen Medienarbeit, zudem einen stärkeren Fokus auf die Bedürfnisse der Subjekte. Dieser Lebensweltbezug ist Voraussetzung für die Bedürfnisartikulation in der konkreten Praxis. (Vgl. Hüther/ Podelhl 2005: 125)

In der gegenwärtigen Medienpädagogik spielt die Vermittlung von **Medienkompetenz** eine herausragende Rolle. Die Subjekte sollen Medienkompetenz erwerben, um sich in der immer schneller weiter entwickelnden Medienwelt orientieren zu können. (Vgl. Hüther/ Podelhl 2005: 127) Die Bedeutung dieser Kompetenz wird als so fundamental angesehen, dass sie neben Lesen, Rechnen und Schreiben als vierte Kulturtechnik bezeichnet wird. (Vgl. Niesyto 2006: 42) Nach Baacke, welcher dieses Konzept maßgeblich geprägt hat, kann Medienkompetenz nur in Projekten vermittelt werden, weswegen die handlungsorientierte Medienpädagogik in der Vielfalt ihrer Methoden nach wie vor von großer Relevanz ist. Dement-

sprechend spielt auch die aktive Medienarbeit weiterhin eine wichtige Rolle. (Vgl. Baacke 2004: 25)

Nachdem in diesem Teil eine historische Einordnung der aktiven Medienarbeit in die Disziplin der Medienpädagogik vorgenommen, ihre konzeptionellen Einflüsse dargelegt sowie ihre gegenwärtige Relevanz dargestellt worden sind, wendet sich der nächste Teil mit der Darstellung der Leitziele dem theoretischen Fundament der aktiven Medienarbeit zu.

2.2 Grundlagen und Ziele der aktiven Medienarbeit

Dieser Abschnitt behandelt die Leitziele von aktiver Medienarbeit. In einem engen Zusammenhang mit dem Ziel der authentischen Erfahrung, stehen die Fähigkeiten der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz, da sie die Grundvoraussetzungen für das Erleben von authentischer Erfahrung bereitstellen. Bevor im Folgenden diese Zielvorstellungen erläutert werden, wird zunächst ein Blick auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus geworfen, an welcher sich zum einen das Subjektverständnis der aktiven Medienarbeit orientiert. Zum anderen liefert diese Theorie den theoretischen Bedingungsrahmen von Lernen.

2.2.1 Der symbolische Interaktionismus als grundlegende Theorie des Lernens

Um die in pädagogischen Konzepten festgelegten Ziele zu erreichen, bedarf es geeigneter Methoden und Maßnahmen. Diese werden entsprechend dem jeweils zugrundeliegenden Verständnis von Lernen bestimmt. In der aktiven Medienarbeit bildet die Theorie des symbolischen Interaktionismus das Bedingungsgefüge von Lernen. Der symbolische Interaktionismus geht zurück auf Mead, der seinen Ansatz wie folgt zusammenfasst:

„Der symbolische Interaktionismus beschreibt im Kern den Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als einen gesellschaftlichen «Prozeß, aus dem heraus sich die Identität entwickelt».“ (Mead 1968: 207 zit. nach Tillmann 2003: 137)

Der symbolische Interaktionismus ist eine mikrosoziologische Theorie des sozialen Handelns und impliziert ein grundlegendes Verständnis von Lernen. (Vgl. Böhm 2000: 524) Lernen heißt, dass sich Einstellungen und Verhalten ändern, was ausschließlich in Interaktionen mit anderen Subjekten und Gegenständen der Lebenswelt erfolgt. Außerdem kann das Erlernte nur in Interaktionen seine Bedeutung entfalten. (Vgl. Schell 2003: 55-56) Unter Interaktion wird verstanden das:

„[...] wechselseitige Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierende Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten.“ (Brumlik/ Holtappels 1987: 91)

Interaktion und Kommunikation finden in Symbolen statt, wobei Sprache das differenzierteste Symbolsystem darstellt. Daneben sind nonverbale Formen wie Gestik, Mimik usw. ebenfalls Medien der Interaktion. (Schell 2003: 57)

Innerhalb einer Interaktion bringen alle Beteiligten ihre Identität mit ein und handeln individuell mit den jeweils anderen ihre Rolle aus. Mead spricht in diesem Zusammenhang von „role-making“ und „role-taking“. „Role-taking“ bezieht sich

auf die Fähigkeit der Perspektivübernahme. D. h., dass sich der Kommunizierende in die Rolle seines Gegenübers versetzen kann und so die Rollenerwartungen, die sein Gegenüber an ihn stellt, erkennt. Erfüllt er die Erwartungen, wird die Identität des Gegenübers bestätigt. Verweigert er diese, kann dies zum Abbruch der Kommunikation führen. Normalerweise wird der Mittelweg eingeschlagen, d. h. der Kommunizierende akzeptiert die Rollenerwartungen seines Gegenübers und bringt dabei gleichzeitig seinen eigenen Identitätsentwurf mit ein, er betreibt also „role-making“. Das Gegenüber wiederum muss auf das „role-making“ reagieren. Die Summe aller an das Subjekt gestellten Erwartungshaltungen wird als „generalized other“ bezeichnet und spiegelt die Gesellschaft wider. Nach der Theorie des symbolischen Interaktionismus wird demnach nicht nach vorgefertigten Rollenanforderungen gehandelt, sondern das Handeln wird der jeweils zugeschriebenen Rolle des Gegenübers angepasst. (Vgl. Tillmann 2003: 139-140)

Interaktionsprozesse stellen die Grundvoraussetzung für die Identitätsentwicklung dar. Identität nach Mead bedeutet die Fähigkeit, sich von sich selbst ein Bild machen zu können. Dazu ist das Subjekt auf die Kommunikation mit anderen angewiesen, da es sich in diesen Situationen mit den Augen der anderen sehen kann. (Vgl. ebd.: 140) Neben der Identität spielt das „Selbst“ eine wichtige Rolle im Interaktionsprozess. Indem das Selbst in der Interaktion über die jeweiligen Erwartungen reflektiert und deren Bedeutung unter Rückgriff auf bereits gemachte Erfahrungen bewertet, ist es dafür verantwortlich, dass das Subjekt nicht ausschließlich nach den Erwartungshaltungen der anderen handelt, sondern eine Rollendistanz wahren kann. Somit trägt das Selbst zur Autonomie des einzelnen Subjekts bei. Das autonome Subjekt wiederum kann eine Veränderung der Gesellschaft herbeiführen. Somit besteht zwischen der Gesellschaft und dem Subjekt eine reziproke interdependente Beziehung. (Vgl. Schell 2003: 56).

In Bezug auf die Initiierung konkreter Lernprozesse schlussfolgert Schell, dass man Interaktions- und Handlungsräume zur Verfügung stellen muss, die es allen Beteiligten ermöglichen,

„[...] ihre Einstellungen, Erfahrungen, Verhaltens- und Handlungsweisen in den Lernprozess einbringen und in der Interaktion mit anderen weiterentwickeln oder verändern [zu] können.“ (Ebd.: 57)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik, indem sie auf den symbolischen Interaktionismus rekurriert, die Auffassung eines gesellschaftlichen Subjekts vertritt, das sich im Sozialisationsprozess aktiv mit seiner Lebenswelt auseinandersetzt, sich diese aneignet und gleichzeitig mitgestaltet. Zu dieser Lebenswelt gehören neben anderen Sozialisatoren wie Familie,

Peergroup oder Schule die Medien. Mediennutzung ist soziales Handeln (vgl. Schell 2006: 40) und

„Jeder Mediengebrauch ist gleichzeitig aktive Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, ist ein Überprüfen, Bestätigen, Verwerfen eigener Erfahrungen und führt zu Veränderungen oder Verfestigungen eigener Meinungen, Einstellungen, Normen, Verhaltensweisen.“ (Ebd.: 40)

Dem oben zugrunde gelegten Lernverständnis entsprechend, löst Mediennutzung demnach Lernprozesse beim Subjekt aus.

Nachdem in diesem Teil mit der Darstellung der grundlegenden Annahmen des symbolischen Interaktionismus die Theorie aufgegriffen wurde, auf der das Subjekt- sowie das Lernverständnis der aktiven Medienarbeit basieren, erfolgt im nächsten Abschnitt eine Auseinandersetzung mit den Leitzielen.

2.2.2 Leitziele

Als Leitziele der aktiven Medienarbeit werden Mündigkeit, Emanzipation und authentische Erfahrung formuliert. Im Folgenden werden diese Ziele genauer beleuchtet. Es wird dargestellt, wie diese Begriffe in der aktiven Medienarbeit definiert werden, welchen Stellenwert sie im pädagogischen Gesamtzusammenhang einnehmen und wie sie miteinander in Verbindung stehen bzw. sich voneinander abgrenzen. Abschließend wird eine kritische Betrachtung dieser Zielvorstellungen vorgenommen.

2.2.2.1 Emanzipation und Mündigkeit

Als die „zwei Seiten einer Medaille“ (Schell 2003: 58) bezeichnet Schell die enge Verbindung, die zwischen Emanzipation und Mündigkeit besteht. Dabei impliziert Mündigkeit eine individuelle Dimension, Emanzipation hingegen eine Kollektive.

Mit Mündigkeit als Zielvorstellung wurde dem Ansatz der aktiven Medienarbeit ein grundlegendes pädagogisches Prinzip zugrunde gelegt, da es sich hierbei um ein „generelles und oberstes Ziel der Erziehung“ (Vgl. Böhm 2000: 374) handelt. Rekurrierend auf Schiefele, definiert Schell Mündigkeit als:

„[...] die erlernbare Fähigkeit des Menschen, soziokulturelle Beziehungszusammenhänge und die darin mitgegebenen Handlungsnormen zu erfassen. Überlieferte Wertvorstellungen werden nach Herkunft, Geltung und Folgen befragt. Gestützt auf Einsicht und eigenständiges Urteil kann der Mündige sich selbst und sein Handeln definieren und mit anderen so zusammenwirken, daß deren personales Selbstverständnis respektiert wird.“ (Schiefele 1974: 106 zit. nach Schell 2003: 58)

Um Mündigkeit zu erlangen, bedarf es zum einen eines autonomen Subjekts, d. h. eines Subjekts, welches sich nicht äußeren Zwängen fügt oder unreflektiert handelt. Zum anderen müssen die gesellschaftlichen (Lebens-) Bedingungen diese Selbstbestimmung eines jeden auch zulassen bzw. ermöglichen. An dieser Stelle weist Schell darauf hin, dass diese gesellschaftlichen Bedingungen nicht gegeben sind, vielmehr wird die Selbstbestimmung von der Gesellschaft behindert. Wie diese gesellschaftlichen Behinderungen konkret aussehen, führt er allerdings nicht weiter aus. (Vgl. Schell 2003: 58-59)

Bei dem zweiten Leitziel wird auf den von Kant formulierten Emanzipationsbegriff verwiesen. Diesem liegen zwei Dimensionen zugrunde: eine objektive sowie eine subjektive. Die objektive Dimension bezieht sich auf die gesellschaftlichen Lebensbedingungen und beinhaltet laut Schell, rekurrierend auf Weber, folgende Zielsetzung:

„[...] den Abbau unnötiger, irrationaler Herrschaft von Menschen über Menschen, die Befreiung von ungerechtfertigter und unvernünftiger Abhängigkeit infolge von Gewalt und Unaufgeklärtheit.“ (Weber 1972: 94 zit. nach Schell 2003: 59)

Die subjektive Dimension bezieht sich auf die Handlungsdispositionen des Subjekts. Schell versteht darunter:

„[...] die erlernbare Fähigkeit des Menschen, gesellschaftliche Herrschafts- und Abhängigkeitsstrukturen zu erfassen und zu reflektieren und – sofern sie als Bedingungen erkannt werden, die der Selbstbestimmung des Menschen entgegenstehen – an deren Beseitigung in solidarischem Handeln mit anderen mitzuwirken.“ (Schell 2003: 59)

Emanzipation zielt also zum einen ab auf die individuelle Emanzipation des Subjekts und zum anderen auf die gesellschaftliche Emanzipation. Das emanzipierte Subjekt kann zur Befreiung bzw. zur Emanzipation der Gesellschaft beitragen.

Dabei handelt es sich weder bei Emanzipation noch bei Mündigkeit um einen Endzustand, den das Subjekt einmalig erreicht, sondern vielmehr um Ziele, die es permanent zu verfolgen gilt. Beide Ziele sind nicht statisch, sondern prozessual, da sie dem gesellschaftlichen sowie historischen Wandel unterworfen sind. (Vgl. ebd.: 58-59)

Was die Erreichung der beiden Leitziele betrifft, so dürfen diese in der aktiven Medienarbeit nicht operationalisiert werden. Vielmehr müssen die Subjekte ihre Abhängigkeiten und Fremdbestimmungen selber identifizieren und beseitigen. Darüber hinaus muss jedes Subjekt seine Form von Selbstbestimmung für sich selbst definieren. Aufgabe der aktiven Medienarbeit ist es, diese Prozesse zu initiieren und zu unterstützen. (Vgl ebd.: 50)

Die Zielvorstellungen Emanzipation und Mündigkeit werden auf zwei Wegen abgeleitet. Auf einer übergeordneteren Ebene stellt Schell fest, dass es sich bei Emanzipation und Mündigkeit um Leitziele der Pädagogik handelt. Zum einen ist die handlungsorientierte Medienpädagogik, zu deren methodischen Ansätzen die aktive Medienarbeit zählt, der emanzipatorischen Pädagogik zuzuordnen. Somit kann Emanzipation als oberstes Leitziel der aktiven Medienarbeit verstanden werden. (Vgl. Schell 2005: 11) Zum anderen handelt es sich bei Mündigkeit um ein Ziel, über welches „es in der Pädagogik breite Übereinstimmung“ gibt. (Vgl. Schell 2003: 58)

Ferner wird argumentiert, dass Pädagogik immer intentional, also zielgerichtet ist. In einer pluralistischen Demokratie, so wie sie in der Bundesrepublik Deutschland vorzufinden ist, werden die pädagogischen Ziele nach den gesellschaftlichen Ansprüchen formuliert. Die Gesellschaft der BRD ist eine offene, d. h. dass sie Erkenntnisse, die sie betreffen, zulässt und fördert. Dies setzt ein gewisses Maß an Transparenz voraus, damit gesellschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge für jeden einzelnen überprüfbar bzw. nachvollziehbar sind. Ziel dieser Gesellschaft ist es, ihre Bürger an der Politik teilhaben zu lassen und Demokratie als mitgestaltbar erfahrbar zu machen. Um dies zu erreichen, bedarf es autonomer und selbstbestimmter Subjekte, welche die Zwänge, die ihrer eigenen Autonomie im Weg stehen, erkennen und abbauen können. (Vgl. ebd.: 58) Kurz gesagt: es bedarf mündiger und emanzipierter Bürger. Da die Leitziele Emanzipation und Mündigkeit an die gesellschaftlichen Ansprüche gekoppelt sind, ist deren Zielerreichung der jeweiligen Gesellschaft unterworfen, d.h. dass sich bei historisch-gesellschaftlichen Veränderungen die Art und Weise der Zielerreichung ebenfalls verändert. (Vgl. ebd.: 60)

2.2.2.2 Authentische Erfahrung

Bei der authentischen Erfahrung handelt es sich um ein Konzept, das die oben genannten Leitziele vereint.⁵ Bei der Definition des Begriffs wird auf Negt und Kluge⁶ verwiesen, die darunter Folgendes verstehen:

„[...] die autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese, was nur möglich ist, wenn die Blockierung des Bewußtseins aufgehoben ist, d.h. wenn das Individuum die objektiven Strukturen und seine eigene Lage innerhalb dieser Strukturen erkannt hat.“
(Schell 2003.: 59)

⁵ Aus diesem Grund nutzt Schell, wenn er von den Leitzielen seines Konzepts spricht, lediglich diesen Begriff, da er immer Mündigkeit und Emanzipation mit einschließt. (Vgl. ebd.: 59)

⁶ Schell bezieht sich hier auf Negt/ Kluge (1973) sowie auf Negt (1976).

Diese Begriffsbestimmung macht deutlich, dass authentische Erfahrung in einem wechselseitigen bzw. interdependenten Prozess zu den beiden anderen Leitzielen steht. Dieser Sachverhalt kann wie folgt zusammen gefasst werden:

„Authentische Erfahrung kann [...] einerseits nur das emanzipierte und mündige Subjekt machen, Mündigkeit und Emanzipation setzen andererseits authentische Erfahrung voraus.“ (Ebd.: 59)

Auch bei der authentischen Erfahrung handelt es sich um eine Zielvorstellung, welche es ständig neu zu erreichen und mit pädagogischen Bemühungen zu eröffnen gilt. Außerdem ist authentische Erfahrung ebenfalls historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen unterworfen und somit prozessual. (Vgl. ebd.: 59-60)

Mit dem Leitziel der authentischen Erfahrung wird ein Aspekt aufgegriffen, den Negt und Kluge in ihrer Publikation „Öffentlichkeit und Erfahrung“⁷ behandeln, welche vor dem Hintergrund der Studentenbewegung entstanden ist. Negt und Kluge gehen davon aus, dass das Bürgertum (die „herrschende Klasse“) die Öffentlichkeit als Machtmittel nutzt. (Vgl. Negt/ Kluge 1977: 15) Die Proletarier, welche in der Gesellschaft die Mehrheit bilden, sind jedoch von dieser Öffentlichkeit ausgeschlossen. (Vgl. ebd.: 12) Ferner ist das Bewusstsein bzw. der Lebenszusammenhang der Proletarier blockiert. Das heißt, dass die Arbeiter die gesellschaftlichen Gegebenheiten und die damit verbundenen Zwänge und Abhängigkeiten nicht als vom Menschen gemacht und somit als veränderbar verstehen, sondern quasi als naturgegeben. Dieser Zustand, der das Erleben authentischer Erfahrung verhindert⁸, wird von der bürgerlichen Öffentlichkeit gefestigt, da diese an einer Beseitigung der Zustände nicht interessiert ist. (Vgl. ebd.: 10) Medien gehören ebenfalls zu den Organen bürgerlicher Öffentlichkeit. Somit wird auch in den Medien keine proletarische Öffentlichkeit repräsentiert. Vielmehr tragen die Massenmedien ebenfalls zu der Bewusstseinsblockierung der Proletarier bei, indem sie von den entfremdeten Alltagserfahrungen ablenken und somit die Herrschafts- und Machtverhältnisse aufrecht erhalten. Dieser Zusammenhang kann wie folgt zusammen gefasst werden:

„Nach NEGT/KLUGE (1973) tragen diese Mechanismen öffentlicher Massenkommunikation neben anderen realen Erfahrungen der Rezipien-

⁷ Negt/ Kluge behandeln in ihrem Buch die Fragen, wo proletarische Öffentlichkeit zu finden ist, wie sich diese in der Realität manifestiert und wo in der kapitalistischen Gesellschaft die Entstehungsbedingungen für Gegenöffentlichkeit zu finden sind. (Vgl. Negt/ Kluge 1977: 7-8)

⁸ Die Unterscheidung zwischen blockiertem Bewusstsein als Status quo und authentischer Erfahrung als Zielzustand, weist Parallelen zu Marx' Vorstellung von „wahrem und falschen Bewusstsein“ auf. Während das „falsche Bewusstsein“ durch die materiellen und ökonomischen Verhältnisse der Gesellschaft geprägt ist und sich gegen die objektiven Interessen der Proletarier richtet, versteht Marx unter „richtigem Bewusstsein“ das Klassenbewusstsein des Proletariats, das durch die Befreiung aus den Zwängen erreicht werden kann. (Vgl. Lenzen 1999: 140-141)

ten zur ‚Blockierung des Bewußtseins‘ bei, d.h. zur Vernebelung objektiver Bedürfnisse und Interessen der Mehrzahl der Individuen, und verhindern damit die Artikulation authentischer Erfahrung, d.h., daß die Individuen ihre eigentlichen Erfahrungen nicht mehr als ihre eigenen begreifen und äußern können.“ (Schell 2003: 24)

Die Beseitigung der Bewusstseinsblockierung stellt also die Grundvoraussetzung für das Erleben authentischer Erfahrung dar. Wie diese Blockierung in der Realität bzw. in der konkreten Praxis behoben werden kann, lassen Negt und Kluge allerdings unbeantwortet. Zudem erscheint die Definition von authentischer Erfahrung vage. Gemeint ist damit offensichtlich eine ideologiefreie und objektive Erfahrung, also eine Erfahrung, die ein Subjekt ohne die, auch über Medien verbreitete, öffentliche Meinung macht. Daran schließt die Frage an, ob es generell möglich ist, ideologiefreie bzw. objektive Erfahrungen zu machen, denn dies würde eine ideologiefreie Gesellschaft voraussetzen. Ferner bleibt ungeklärt, was sich konkret hinter dem Terminus „authentisch“ verbirgt. Besonders im Hinblick auf die Massenmedien gilt es zu fragen, ob bzw. wie authentische Erfahrung angesichts der Fülle medial vermittelter Inhalte bzw. Erfahrungen gemacht werden kann. Indem Negt und Kluge allen Arbeitern eine Bewusstseinsblockierung unterstellen, konstatieren sie gleichzeitig eine generelle Unmündigkeit bzw. Unemanzipiertheit bei der Mehrheit der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Leitziele der aktiven Medienarbeit als ein hehres Ziel.

Ein bedeutender Aspekt in diesem Zusammenhang ist zudem der Argumentationszusammenhang von Negt und Kluge. Als Schüler der Kritischen Theorie bzw. der Frankfurter Schule sind sie marxistisch geprägt. So verweisen Begriffe wie „Proletariat“ oder „Bourgeoisie“ und die damit verbundene Auffassung von der Gesellschaft, auf den Historischen Materialismus⁹. Indem Negt und Kluge auf diese marxistisch geprägte und ideologiegeladene Theorie rekurren bzw. aufbauen, erscheint die Forderung nach authentischer, respektive ideologiefreier Erfahrung problematisch. Schell thematisiert diesen historisch-materialistisch geprägten Theorieunterbau nicht explizit, obgleich er von Begrifflichkeiten wie „Lohnabhängige“ ebenfalls Gebrauch macht. (Vgl. Schell 2003: 24) Ebenso wenig distanziert er sich von dieser makrosoziologischen Position, in der nicht das einzelne Subjekt betrachtet, sondern soziale Klassen fokussiert werden, was dem oben

⁹ „Die Theorie des Historischen Materialismus geht auf die Arbeiten zurück, die Karl Marx [...] und Friedrich Engels [...] in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorgelegt haben. [...] Die historisch materialistische Theorie hat von Anfang an einen eigentümlichen Doppelcharakter: Sie versteht sich als Instrument zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse wie auch als Begründung für den politischen Kampf des Proletariats. Der Historische Materialismus ist damit sozialwissenschaftliche Theorie und politische Programmatik in einem.“ Marx unterscheidet beispielsweise zwischen Proletariern (Lohnabhängigen), also der Arbeiterklasse auf der einen Seite und der Bourgeoisie, der besitzenden Klasse auf der anderen Seite. (Vgl. Tillmann 2003: 160-161)

skizzierten Subjektverständnis der handlungsorientierten Medienpädagogik widerspricht. Vielmehr ordnet er Negt und Kluge ohne weitere Erklärung der gesellschaftskritischen Position zu, aus welcher die handlungsorientierte Medienpädagogik entstanden ist. (Vgl. ebd.: 24-25)

Abschließend ist festzustellen, dass die Behandlung von authentischer Erfahrung als Zielkategorie der aktiven Medienarbeit oberflächlich bleibt. Auffällig ist vor allem die undistanzierte Verwendung des Begriffs. Eine Übernahme von Begrifflichkeiten wird problematisch, wenn keine kritische Herleitung oder differenzierte Betrachtung vorgenommen wird, besonders dann, wenn es sich um einen ideologiegeladenen Terminus handelt.

Das nächste Kapitel behandelt die Fähigkeiten, über die ein Subjekt verfügen muss, um authentische Erfahrung herstellen zu können.

2.2.3 Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz als erforderliche Fähigkeiten zur Zielerreichung

Der voran gegangene Abschnitt behandelte mit Emanzipation, Mündigkeit und authentischer Erfahrung die Leitziele von aktiver Medienarbeit. Um diese sukzessiv erreichen zu können, ist der Erwerb bestimmter Kompetenzen, nämlich der der Handlungskompetenz sowie der kommunikativen Kompetenz, Voraussetzung. Im Folgenden wird auf diese beiden Fähigkeiten genauer eingegangen.

Will man sich dem Begriff der Handlungskompetenz nähern, erscheint es sinnvoll, zunächst eine Einordnung von ‚Handeln‘ vorzunehmen und zudem zu überprüfen, wie ‚Kompetenz‘ definiert wird. Bei der Begriffsbestimmung von Kompetenz bezieht sich Schell auf Baacke, der darunter versteht:

„[...] die Verfügbarkeit über Strategien zur Lösung von Problemen aus eigener Kraft und Kalkulation.“ (Baacke 1973: 238 zit. nach Schell 2003: 61)

‚Handeln‘ wird auf der Grundlage des symbolischen Interaktionismus bestimmt.

„Danach lernt der Mensch als handelndes Subjekt in konkreten Interaktionen.“ (Schell 2003: 60)

Innerhalb des Interaktionsprozesses spielen drei Faktoren eine Rolle: Subjekte, die sich wechselseitig aufeinander beziehen, Inhalte, auf welche die beteiligten Subjekte rekurren sowie Wirkungen, die aus dem reziproken Verhalten der Subjekte resultieren. Dabei handelt bzw. interagiert ein Subjekt dann autonom, wenn es nach selbst gewählten Motiven handelt und es darüber hinaus auch die Ziele seines Handelns selbst bestimmt. (Vgl. ebd.: 60)

Hervorzuheben ist hier das Verhältnis von Handeln und Wissen, welches wechselseitig geprägt ist:

„[...] Wissen resultiert einerseits aus Handeln, durch Wissen wird aber andererseits auch das Handeln geprägt“. (Ebd.: 61)

Handeln bedeutet somit kognitiv gesteuertes Handeln, das auf Erkenntnis und Wissen abzielt. Dieser Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln wird als Bewusstsein bezeichnet. (Vgl. ebd.: 61)

Vor diesem Hintergrund leitet Schell Handlungskompetenz ab als:

„[...] die Fähigkeit des einzelnen, potentiell in allen Lebenssituationen autonom und eigenverantwortlich zu handeln, das eigene Handeln zu begründen und zu reflektieren und dabei das personale Selbstverständnis der anderen zu respektieren sowie gemeinsames Handeln mitzubestimmen.“
(Ebd.: 61)

Da sich ein Subjekt ein Leben lang handelt mit der Welt auseinander setzt und sich außerdem die Lebenswelt verändert, ist Handlungskompetenz kein Zielzustand, sondern eine Fähigkeit, die sich das Subjekt prozessual anzueignen hat.

Die zweite Fähigkeit, über die ein Subjekt verfügen muss, um authentische Erfahrung zu erlangen, ist kommunikative Kompetenz. Auch an dieser Stelle sollen zunächst die einzelnen Elemente, also ‚Kommunikation‘ und ‚Kompetenz‘, genauer betrachtet werden, bevor die eigentliche Begriffsbestimmung vorgenommen wird, bei der auf Baackes Konzept der kommunikativen Kompetenz rekurriert wird. Zwar wurde im Zusammenhang mit Handlungskompetenz bereits eine Definition von Kompetenz gegeben, diese scheint allerdings unzureichend in Bezug auf kommunikative Kompetenz.¹⁰ Vielmehr ist hier das Verständnis von Kompetenz aus linguistischer Perspektive relevant, das maßgeblich von dem Sprachwissenschaftler Noam Chomsky geprägt wurde und auf das Baackes Theorie der kommunikativen Kompetenz aufbaut. Nach Chomsky bedeutet Kompetenz, dass jeder Mensch aufgrund eines immanenten Regelsystems prinzipiell dazu fähig ist, eine potenziell unbegrenzte Anzahl sprachlicher Äußerungen zu bilden und ferner dazu in der Lage ist, über die Richtigkeit von Äußerungen zu entscheiden.¹¹ (Baacke 1973: 100) Dieser Kompetenzbegriff bezieht sich somit auf die syntaktische Struktur von Sprache.

¹⁰ Die oben genannte Kompetenzdefinition, auf die sich Schell im Zusammenhang mit Handlungskompetenz bezieht, gibt Baacke im Kontext einer Einführung in die Grundlagen der Systemtheorie. Konkret bezieht er sich dabei auf Systemkompetenz sowie Handlungskompetenz. (Vgl. Baacke 1973: 238)

¹¹ Chomsky subsumiert diese Fähigkeiten eines jeden Sprechers unter den Begriff der „universellen Grammatik“. Diese umfasst den kreativen Gebrauch von Sprache und ist von so basaler Natur, dass sie für alle Sprachen gültig ist.

In Bezug auf Kommunikation führt Schell zwar keine Begriffsbestimmung an, allerdings verweist er auf die kommunikationstheoretischen Axiome Watzlawicks, die auch bei Baacke im Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz eine Rolle spielen.¹² (Vgl. ebd.: 98-99) Besonders wird hier die den Axiomen zugrunde liegende Unterscheidung zwischen der Beziehungs- und der Inhaltsebene innerhalb einer Kommunikation betont. Während die Inhaltsebene auch als kognitive Dimension bezeichnet werden kann, umfasst die Beziehungsebene die emotionale Dimension der Kommunikation. Der Inhalt in einer Kommunikation wird demnach wesentlich von der Beziehung der Kommunizierenden beeinflusst. (Vgl. Schell 2003: 62) Auf dieser Unterscheidung aufbauend, führt Baacke die Trennung zwischen digitaler und analoger Kommunikation ein. Digitale Kommunikation auf der einen Seite

„[...] ist logisch, eindeutig und dient vorzugsweise der Überlieferung von Wissen oder der Explikation von Gedanken oder logischen Zusammenhängen, in den Symbolen natürlicher oder künstlicher Sprachen oder auch logischer Zeichen.“ (Baacke 1973: 149)

Auf der anderen Seite existiert analoge Kommunikation

„[...] in Ausdrucksbewegungen, die nicht in logisch-abstrakter Zuordnung bestehen, sondern die Sprache selbst darstellen. Stimmklang, Gesten und Gebärden sind Beispiele für analoge Kommunikationsformen.“ (Ebd.: 149)

Auf dieses Verständnis aufbauend, muss die kommunikative Kompetenz neben der Sprache und ihren Regeln somit auch die nonverbalen Kommunikationsformen berücksichtigen. Nach Baacke bedeutet kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, den Sinn sowie die Intention von Äußerungen zu erfassen und dabei nonverbale Formen (Gesten, Mimik, etc.) sowie Handeln zu berücksichtigen. Somit umfasst kommunikative Kompetenz gleichzeitig Sprach- und Handlungskompetenz. Außerdem gehört zur kommunikativen Kompetenz, dass das Subjekt über Kommuniziertes reflektiert und selbst wählt, in welchem Kontext es seine Kompetenzen anwendet. (Vgl. Schell 2003: 63 sowie Baacke 1973: 261-263)

Vor diesem Hintergrund schlussfolgert Baacke, dass es Aufgabe der Pädagogik ist,

„[...] dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen.“ (Baacke 1973: 287)

¹² Watzlawick unterscheidet fünf kommunikationstheoretische Axiome, an denen sich Baacke orientiert. Baacke wiederum stellt selber weitere Axiome auf. (Vgl. Baacke 1973: 98-161)

Kommunikative Kompetenz ist, ebenso wie die Handlungskompetenz, kein statischer Zielzustand, sondern ein prozessualer, den es immer wieder neu zu erreichen gilt. (Vgl. Schell 2003: 64)

Nachdem in diesem Teil mit den Leitzielen Emanzipation, Mündigkeit und authentische Erfahrung sowie den dazugehörigen Fähigkeiten der Handlungs- und kommunikativen Kompetenz die theoretischen Grundlagen der aktiven Medienarbeit dargestellt wurden, findet im nächsten Abschnitt eine stärkere Hinwendung zur Praxis aktiver Medienarbeit statt.

2.3 Methoden und Handlungsfelder der aktiven Medienarbeit

In diesem Kapitel sollen zum einen die Methoden, die der aktiven Medienarbeit zugrunde liegen, erläutert werden. Zum anderen werden bei der darauffolgenden Skizzierung der Handlungsfelder die konkreten Einsatzmöglichkeiten von Medien in der Praxis behandelt.

2.3.1 Methoden

Dieser Abschnitt behandelt die Methoden, mit denen die aktive Medienarbeit den Zielvorstellungen Folge leisten will. Dabei werden die Methoden vor dem Hintergrund des Lernverständnisses des symbolischen Interaktionismus bestimmt, welches davon ausgeht, dass Lernen in der Interaktion mit anderen Subjekten sowie mit Gegenständen der Lebenswelt stattfindet. (Vgl. Kapitel 2.2.1) Diesem Verständnis folgend, ergibt sich sogleich die erste Methode der aktiven Medienarbeit: handelndes Lernen. Diese impliziert, dass Lernen in Form von Handeln gewährleistet werden muss. Des Weiteren sollen Lernprozesse gemäß der Zielvorstellung der authentischen Erfahrung sowie der ihr zugehörigen Fähigkeit der kommunikativen Kompetenz arrangiert werden, d. h., dass die Lernenden ihren Lernprozess eigenständig gestalten und ferner ihre Ziele selbständig festlegen sollen. Sie müssen das Lernen lernen, um mündig und emanzipiert an der Gesellschaft teilhaben zu können. Das exemplarische Lernen ist die Methode, die diesen Anforderungen gerecht wird. Bei der Gruppenarbeit handelt es sich um die dritte und letzte Methode. Sie entspricht der Auffassung, dass Lernen ausschließlich in Interaktionen stattfinden kann. Die drei Methoden handelndes Lernen, exemplarisches Lernen sowie Gruppenarbeit sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

2.3.1.1 Handelndes Lernen

Für Schell bedeutet handelndes Lernen:

„[...] dialektisches Lernen in Form von Aktion und Reflexion in und von Bereichen sozialer Realität und zielt auf Aneignung, Mitgestaltung und Veränderung der Realität.“ (Schell 2003: 162)

Ziel handelnden Lernens ist zum einen die Aneignungsfähigkeit, d.h. das Subjekt soll sich seiner sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse bewusst werden. Zum anderen soll das Subjekt Handlungsfähigkeit erwerben, damit es selbstbestimmt und mit anderen zusammen solidarisch auf die soziale Realität einwirken kann. Da alles Handeln in Interaktionen stattfindet, ist kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, welche das Subjekt mit Hilfe des handelnden Lernens erwerben soll. (Vgl. ebd.: 163) Es werden fünf Prämissen des handelnden Lernens aufgestellt, die

von den Theorien Deweys, Freires sowie denen der Arbeitsschulkonzepte sozialistischer Pädagogik abgeleitet werden.¹³

1. Lernen als aktive Auseinandersetzung mit Realität

Das gesellschaftliche Subjekt sammelt Erfahrungen, indem es praktisch handelt. Reflektiert es über diese Erfahrungen, gewinnt es Erkenntnisse über die Strukturen sozialer Realität, was zum einen das Handeln prägt und gleichzeitig einen gestaltenden Einfluss auf die soziale Realität hat. Vor diesem Hintergrund gilt es, Lernprozesse so zu gestalten, dass der Lernende praktisch handelt, im Sinne von „aktiver und reflexiver Tätigkeit“ (Ebd.: 162).

2. Lernen als Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln

„Handelndes Lernen umfaßt gleichermaßen Erkenntnisgewinn, Wissenszuwachs und Erweiterung von Handlungsstrategien.“ (Ebd.: 162)

Der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln wird als Bewusstsein bezeichnet. (Vgl. Kapitel 2.2.3) Das Bewusstsein eines Subjekts ist prozessual, d. h. es entwickelt, verändert und erhält sich unaufhörlich, was in einer rezeptiven, vor allem jedoch in einer aktiven Auseinandersetzung mit Wissen stattfindet, d.h. „indem dieses im Erfahrungszusammenhang reflexiv gemacht wird“ (Schell 2003: 162). Lernprozesse, die auf eine Bewusstseinsenerweiterung abzielen, müssen demnach Wissen, Handeln und Reflexion zur Grundlage haben.

3. Lernen als interaktionistisches Geschehen

Lernen findet in Interaktions- und Kommunikationsprozessen statt. Dementsprechend müssen interaktionistische und kommunikative Lernräume zur Verfügung gestellt werden, in denen die Subjekte ihre Lernprozesse selber organisieren und vollziehen können. Nur das selbsttätige Agieren der Subjekte gewährleistet den Erwerb von Bewusstsein, Wissen und Handlungskompetenz.

4. Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Beim handelnden Lernen bilden die Lebenswelten der Subjekte und ihre dort gemachten Erfahrungen den Ausgangspunkt, so dass Lernprozesse die Fragestellungen berücksichtigen müssen, die für die Subjekte relevant sind. Auf diese Weise können sie von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen Gebrauch machen, diese ferner reflektieren und die gemachten Lernergebnisse in ihren Alltag überführen.

¹³ Genauer bezieht er sich dabei auf John Deweys Konzept des „Learning by Doing“, auf Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten und der Erziehung als Praxis der Freiheit“ sowie auf Pavel Petrovič Blonskij, Nadeschda Konstantinowna Krupskaja und Anton Semjonowitsch Makarenko und deren Theorien der „Arbeitsschule der sozialistischen Pädagogik“. (Vgl. ebd.: 154-161)

5. Lernen als prozessuales Geschehen

Handelndes Lernen will nicht zur Erreichung eines Zielzustandes führen, sondern:

„(...) auf die Einsicht in und Reflexion des eigenen und gesellschaftlichen Lebensprozesses mit dem Ziel, Bewußtsein und soziale Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ (Ebd.: 163)

Die Methode des handelnden Lernens ist somit ein Prozess, den die Subjekte durchlaufen.

2.3.1.2 Exemplarisches Lernen

Wie oben dargestellt, erfordert handelndes Lernen ein autonom lernendes Subjekt, welches in der Lage ist, das Lernen zu lernen. Allerdings bleibt offen, nach welchen Kriterien Inhalte eines Lernprozesses gestaltet sein müssen, damit autonomes Lernen gewährleistet werden kann, schließlich ist es unmöglich, an alle Bereiche der Lebenswelt der Subjekte anzuknüpfen. Um diese Lücke zu schließen, bedarf es einer weiteren Methode, nämlich der des exemplarischen Lernens, die Schell versteht als:

„[...] inhaltliches Prinzip des Durchdringens und Begreifens von Gegenständen sozialer Realität und der Generalisierung von Lernergebnissen im Bewußtsein und im sozialen Handeln.“ (Ebd.: 164)

Ziel dieser Methode ist authentische Erfahrung, die hergestellt werden kann, indem das Subjekt zu einer „soziologischen Denkweise“¹⁴ befähigt wird. Mit Bezug auf Negts Ansatz des exemplarischen Lernens in der Arbeiterbildung (Vgl. ebd.: 165-166) werden drei Prämissen abgeleitet, nach denen die Exemplarität eines Lerngegenstandes bestimmt werden kann.

1. Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Die erste Prämisse in der Auswahl eines exemplarischen Lerngegenstandes stellt die Orientierung an der Lebenswelt der Subjekte dar. Nur wenn an dem Wissen der Subjekte über die soziale Realität angeknüpft wird, wird dieses erfolgreich weitergeführt.

2. Lernen als dialektische Vermittlung von subjektiven Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis

In Bezug auf das Leitziel der authentischen Erfahrung muss exemplarisches Lernen die Erfahrungen der Subjekte aufgreifen, um davon ausgehend die Bedingungen aufzuzeigen, die hinter den jeweiligen Problemen stehen. Darauf

¹⁴ Schell bezieht sich hier auf Negts Erziehung zur „soziologischen Denkweise und Phantasie“, die das Subjekt dazu befähigen soll, sich seiner eigenen Gesellschaftlichkeit bewusst zu werden, um so authentische Erfahrung zu erleben. (Vgl. ebd.: 165-166)

aufbauend sollen Erkenntnisse über generelle gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen gewonnen werden. Auch hier muss der Lernprozess den Subjekten eigenständiges Lernen ermöglichen.

3. Lernen als prozessuale Emanzipation

Die Orientierung an Inhalten, die eine prozessuale Herstellung authentischer Erfahrung ermöglichen, stellt die dritte Prämisse bei der Auswahl exemplarischer Lerngegenstände dar. Die Subjekte sollen lernen, das Gelernte auf Bereiche ihrer Lebenswelt auch ohne initiierte Lernprozesse transferieren zu können. Dies führt zu ihrer Emanzipation und zum Erleben authentischer Erfahrung.

2.3.1.3 Gruppenarbeit

Die dritte Methode der aktiven Medienarbeit ist die Gruppenarbeit. Diese methodische Auswahl liegt darin begründet, dass sowohl beim handelnden als auch beim exemplarischen Lernen Lernprozesse in Interaktionen stattfinden sollen. Schell definiert Gruppenarbeit als

„[...] dialektischen Prozeß individueller Emanzipation und kooperativen praktisch-politischen Handelns.“ (Ebd.: 169)

Ziel der Gruppenarbeit ist der Erwerb kommunikativer Kompetenz, bei welcher in diesem Zusammenhang ein Schwerpunkt auf der Herstellung von Identität und solidarischer Handlungskompetenz liegt. Dieses dialektische Verhältnis ist die Voraussetzung für eine solidarische Gesellschaft auf der einen sowie für die Entfaltung des Subjekts auf der anderen Seite. Für diese Methode werden drei Prämissen formuliert, abgeleitet von den Arbeiten Bergs, Krappmanns, Habermas' sowie von dem „action - research“ - Ansatz.¹⁵

1. Lernen als zielgerichtete Arbeit

Ausgehend von der Annahme, dass ein Subjekt seine Identität nur in Interaktionen entwickeln kann, wird gefolgert, dass die Emanzipation von der Fremdbestimmung ebenfalls nur unter diesen Bedingungen stattfindet kann. Aus diesem Grund müssen etwaige Kommunikations- und Interaktionsprobleme der Gruppe thematisiert bzw. zum Gegenstand des Lernprozesses gemacht werden. Auf diese Weise kann das Subjekt sich seiner Möglichkeiten bewusst werden und somit erkennen, wie es selbstbestimmt und solidarisch auf die Gesellschaft einwirken kann.

¹⁵ Neben dem „action-research“-Ansatz, bezieht sich Schell auf Rudolf Bergs Prinzipien eines Kollektivs, auf Lothar Krappmanns Rollenmodell sowie auf das Konzept des herrschaftsfreien Diskurses von Jürgen Habermas. (Vgl. ebd.: 172-174)

2. Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Auch für diese Methode gilt, dass Lernprozesse an den Erfahrungen der Subjekte anknüpfen müssen, damit diese ihre Einstellungen und Verhaltensweisen mit einbringen und im reflexiven Handeln erweitern bzw. verändern können.

3. Lernen im herrschaftsarmen Raum

Diese Prämisse ist Voraussetzung dafür, dass emanzipatorische Prozesse innerhalb einer Gruppe stattfinden können. Nur wenn Erfahrungsräume bereitgestellt werden, die frei von Zwängen und Abhängigkeiten sind, kann sich das Subjekt ein Bild von der Zielvorstellung machen. Die konkrete Lernsituation muss somit herrschaftsfrei sein, in der alle Subjekte gleichberechtigt behandelt werden. Aufgabe des Pädagogen ist es, inhaltliche sowie strukturierende Hilfestellungen zu geben, ohne dabei Druck oder Autorität auszuüben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die drei Methoden ergänzen bzw. aufeinander aufbauen. Ferner wird mit allen Methoden an die Lebenswelt der Subjekte angeknüpft, um in der Auseinandersetzung mit der sozialen Realität deren Erfahrungen zu reflektieren und zu erweitern. Außerdem zielt die Adressatenorientierung auf die Umsetzung selbstbestimmten und verantwortlichen Handelns. Die Zielstellung, die sich aus der Kombination dieser Methoden ergibt, ist die Herstellung authentischer Erfahrung, sowie der Erwerb der dazugehörigen Fähigkeit der kommunikativen Kompetenz.

2.3.2 Handlungsfelder: Aktive Medienarbeit in der Praxis

Nachdem die methodischen Grundlagen aktiver Medienarbeit dargelegt wurden, behandelt dieser Teil nun den konkreten Einsatz von Medien in der Praxis. Schell erarbeitet vier Schwerpunkte für den praktischen Medieneinsatz, die er alle am Beispiel von Projekten „aktiver Videoarbeit“ (vgl. Schell 2002: 179) mit Jugendlichen illustriert.¹⁶

1. Medien als Mittel der Reflexion eigenen bzw. Gruppenverhaltens

Die aktive Medienarbeit nutzt Medien hier im Wesentlichen dazu, um Einstellungen, Verhalten und Handeln einzelner Subjekte oder einer ganzen Gruppe aufzuzeigen, zur Reflexion darüber anzuregen und Veränderungen herbeizuführen. Medien haben die Funktion eines Spiegels, der die eigenen Verhaltens- und Handlungsweisen sinnlich erfassbar macht. Der Einsatz von Medien kann die Reflexionsprozesse, die durch Fremdbeobachtung und sprachlicher Vermittlung dieser ausgelöst werden, somit erheblich erweitern. (Vgl. ebd.: 193) Aktive Medienarbeit zielt mit dieser Methode auf

¹⁶ Die Unterteilung der Handlungsfelder ist als idealtypisch zu verstehen, da sich in der Praxis die einzelnen Bereiche oftmals überschneiden bzw. ineinander greifen.

„[...] die Wiederherstellung bzw. Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit einzelner bzw. Gruppen Jugendlicher.“ (Ebd.: 193)

Als Beispiel wird der Einsatz von Video innerhalb einer Schulung genannt, in der mit der Videokamera Referate der Teilnehmer aufgenommen wurden. Die anschließende Sichtung der Aufnahmen, ermöglichte es den Teilnehmern, sich ihrer eigenen Wirkung bewusst zu werden und die Kritik der anderen besser einordnen zu können. (Vgl. ebd.: 194-196)

2. Medien als Mittel der Exploration

In diesem Handlungsfeld werden Medien vor dem Hintergrund der intensiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich sozialer Realität eingesetzt. Dieser soll von den Teilnehmern bearbeitet und reflektiert werden. Eigene Interessen sollen formuliert, Standpunkte gefunden und dargestellt werden. Medien dienen hierbei zu der Aufbereitung und Strukturierung des Themas. Insgesamt werden Realitätsaneignung und –verarbeitung der Jugendlichen ausgeweitet. (Vgl. ebd. 199-200) Ziel ist:

„[...] das Erkennen eigener Interessen und Sichtweisen durch die intensive Befassung mit sozialer Realität und die Weiterentwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit Jugendlicher.“ (Ebd.: 200)

Beispielhaft wird hier die Produktion eines Videos zum Thema „Arbeitswelt“ angeführt, bei dem sich Jugendliche intensiv mit der bevorstehenden Schließung einer Stahlhütte auseinander gesetzt haben. Das Video selbst reicht von der Darstellung des Werks bis hin zu Interviews mit von der Schließung betroffenen Familien. Die Jugendlichen haben somit einen Gegenstandsbereich sozialer Realität vielfältig durchdrungen. Abschließend formulierten sie ihren eigenen Standpunkt und transportierten diesen in ihrem Video. (Vgl. ebd.: 200-204)

3. Medien als Mittel zur Herstellung von Gegenöffentlichkeit bzw. als Mittel der Artikulation

Schwerpunktmäßig werden Medien in diesem Handlungsfeld dazu eingesetzt, um eine eigene Öffentlichkeit herzustellen. Den Teilnehmern soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Sichtweisen und Interessen zu artikulieren. Mit Hilfe von Medien sollen sie sich in den öffentlichen medialen Diskurs einbringen. (Vgl. ebd.: 207-208) Als Ziel formuliert Schell:

„[...] mit anderen über Gegenstände sozialer Realität in Kommunikation zu treten, um Diskussionen anzuregen oder eigene Interessen darzustellen oder durchzusetzen.“ (Ebd.: 208)

Ein Beispielprojekt für diesen Schwerpunkt ist der von einer Gruppe Jugendlicher produzierte Film über ein Jugendzentrum, welchem die Schließung drohte. Die Jugendlichen produzierten ein Video, indem sie das von der Öffentlichkeit mit

Vorurteilen belegte Jugendzentrum darstellten und den Erhalt forderten. Anschließend präsentierten sie dieses Video an öffentlichen Orten und diskutierten mit den Bürgern über ihr Anliegen. Das Jugendzentrum blieb erhalten und die Skepsis der Erwachsenen konnte durch das Video ausgeräumt werden. (Vgl. ebd.: 208-211)

4. Medien als Mittel der Analyse und Kritik der Massenmedien Film und Fernsehen

In diesem Handlungsfeld sind die Medien selbst Gegenstand aktiver Medienarbeit. Die formalen und inhaltlichen Gestaltungselemente von Massenmedien werden behandelt und ihre Machart soll durchdrungen werden. Die Teilnehmer sollen lernen, die Massenmedien kritisch und reflektiert einzuordnen. Der praktische Einsatz von Medien kann die reine Analyse von Massenmedien sinnlich erfahrbar sowie aktiv handelnd ergänzen. (Vgl. ebd.: 215) Schell formuliert in diesem Zusammenhang folgende Ziele:

„[...] die inhaltlichen und formalen Gestaltungsmittel der Aufbereitung von Realität in Film und Fernsehsendungen, die Manipulationsmöglichkeiten von Film und Fernsehen zu erkennen, Zusammenhänge und Unterschiede zwischen medial vermittelter und eigenerlebter Realität zu erfassen und mit Film und Fernsehen verantwortlich und kompetent umzugehen.“ (Ebd.: 215)

Ein Seminar für Multiplikatoren, das u. a. die Analyse und Wirkung von Filmen behandelte, wird als Beispiel aufgegriffen. Nach der Analyse einer Filmszene, wurde diese von den Teilnehmern filmisch nachgestellt, wobei Gestaltungsmittel variiert und somit neuartige Szenen kreiert wurden. Das aktive Experimentieren mit Gestaltungsmitteln konnte die Filmanalyse wesentlich unterstützen. (Vgl. ebd.: 215-217)

Was die jeweilige Medienauswahl innerhalb eines Projekts betrifft, so ist diese abhängig von den Zielen und Inhalten eines jeweiligen Medienprojektes. Schell vertritt die Auffassung, dass

„[...] es keine Entgegensetzung von Produkt- und Prozessorientierung gibt, sondern bei jedem Projekt abgewogen werden muss, ob das Produkt nur das Ergebnis eines Prozesses ist und damit der Gruppe selbst genügen soll, oder ob es für eine kleine oder große Öffentlichkeit bestimmt ist.“
(Schell 2006: 44)

Ziel und Inhalt sind es demnach auch, die bei einem Medienprojekt an erster Stelle stehen, das mediale Produkt hat sich diesen unterzuordnen. Am Ende eines Projektes soll allerdings immer ein mediales Produkt entstanden sein, da die Teilnehmer sonst frustriert wären. Ist bei einem Projekt eine abschließende Präsentation

geplant, so muss das Medienprodukt die Sehgewohnheiten der Adressaten bzw. Besucher berücksichtigen. (Vgl. ebd.: 44)

Abschließend ist festzuhalten, dass Schell neben den ausführlich hergeleiteten Methoden auch die konkreten Einsatzmöglichkeiten von Medien für die medienpädagogische Praxis aufzählt. Mit diesem Schritt verlässt er die theoretisch analytische Ebene, indem er konkrete Handlungsziele formuliert.

2.4 Fortentwicklungen des Konzepts

Die letzte überarbeitete Fassung des Konzepts „Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen“ stammt von 1993. Seitdem ist sowohl in der Medienpädagogik als auch in der Medienlandschaft einiges passiert. Da „nicht erst das Web 2.0 [...] die Fortschreibung bestehender Konzeptionen [erfordert]“ (Schell 2008: 12), wurde der Ansatz immer wieder überarbeitet und ergänzt. Dabei fanden Entwicklungen vom Internet, über Medienkonvergenz bis hin zum Social Web Berücksichtigung. Diese Erweiterungen sollen im Folgenden als erstes dargestellt werden. Darauf folgend wird mit der Medienkompetenz ein nicht nur für die Medienpädagogik im Allgemeinen wichtiges und viel behandeltes Konzept aufgegriffen, sondern gleichzeitig eine weitere Zielkategorie der aktiven Medienarbeit behandelt. Abschließend wird ein Blick auf die Konzepte geworfen, die sich neben der aktiven Medienarbeit als Methoden der handlungsorientierten Medienpädagogik etabliert haben. Hier soll überprüft werden, inwiefern Aspekte der aktiven Medienarbeit in diese Konzepte Einzug gehalten haben und inwieweit Abgrenzungen zu erkennen sind.

2.4.1 Ausweitung der Handlungsfelder

Den Entwicklungen der Medien- und Kommunikationstechnologien entsprechend, erweitern sich auch für die aktive Medienarbeit die praktischen Einsatzmöglichkeiten von Medien. Dementsprechend wurde das Konzept 2005 um ein weiteres Handlungsfeld ergänzt:

Medien als Mittel zum örtlich und zeitlich ungebundenen Erfahrungsaustausch und zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten

In diesem Handlungsfeld werden die Medien (speziell das Internet) in ihrer Kommunikations- und Informationsfunktion genutzt. Das Internet ermöglicht es, sich über Erfahrungen und Interessen auszutauschen, unabhängig von Zeit und Raum. (Vgl. Schell 2005: 15) Als Ziel definiert Schell:

„[...] Kommunikation und Erfahrungsaustausch zu Gegenständen sozialer Realität zu fördern, gemeinsame Interessen im Netz und außerhalb des Netzes zu verfolgen, Positionen zu entwickeln, Handlungsstrategien im Netz und in der Realität zu entfalten usw.“ (Ebd.: 15)

Ein beispielhaftes Projekt wird nicht genannt. Denkbar wäre z. B. der Austausch einer politischen Interessensgruppe über das Internet (z. B. über einen Emailverteiler), zur Planung und Organisation weiterer Aktivitäten (im realen Leben) sowie zur Reflexion über bereits durchgeführte Projekte.

Daneben wird darauf verwiesen, dass in der aktiven Medienarbeit auch Entwicklungen im Bereich der konvergenten Mediennutzung berücksichtigt werden. So

kann zum Beispiel in einem Videoprojekt der Film auf dem Computer geschnitten, die dazugehörige Musik mit einem speziellen Audioprogramm aus dem Internet bearbeitet und ein Booklet mit Hintergrundinformationen, in Form von Digitalfotos oder Texten, am Ende der selbstgebrannten DVD hinzugefügt werden. In Bezug auf die Möglichkeiten, die das Social Web bietet, erweitern sich die Werkzeuge für die aktive Medienarbeit zusätzlich. Zum einen ist es noch einfacher geworden, Projektergebnisse zu veröffentlichen. Zum anderen ist es beispielsweise möglich, den Produktionsvorgang öffentlich in einem Blog zu dokumentieren, dabei Diskussionen anzuregen und diese in die Fortführung des Projekts mit einfließen zu lassen. (Vgl. Schell 2008: 12)

Neben der Ausweitung der praktischen Möglichkeiten in der aktiven Medienarbeit, gab es zudem eine Veränderung in der Zielsetzung: mit der Medienkompetenz ist ein neues Leitziel des Konzepts entstanden. Dieses wird im nächsten Teil genauer dargestellt.

2.4.2 Medienkompetenz als Zielkategorie

In den 1990-er Jahren entwickelte sich Medienkompetenz bzw. die Vermittlung dieser, als oberste medienpädagogische Zielkategorie heraus. Dementsprechend hielt sie auch Einzug in die aktive Medienarbeit. (Vgl. Schell 2006: 42) Medienkompetenz wurde von Dieter Baacke aus der übergeordneten kommunikativen Kompetenz abgeleitet und leistet der Tatsache Folge, dass Kommunikation überwiegend medial vermittelt verläuft. Sie umfasst vier Dimensionen: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung sowie Mediengestaltung. Bei der Medienkunde handelt es sich um die Dimension, die das Wissen über Medien aufgreift. Baacke unterscheidet hier zwischen einer informativen Dimension, die das Wissen über die Mediensysteme und ihre Funktionsweisen einschließt (z. B. Was ist ein duales Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten?) und einer instrumentell-qualifikatorischen, die sich auf die Bedienung und Handhabung von Medien bezieht. Als zweites beinhaltet Medienkompetenz die Fähigkeit zur Medienkritik, die wiederum drei Ebenen umfasst. Sie ist analytisch, um komplexe gesellschaftliche Prozesse durchschauen zu können. Außerdem ist Medienkunde reflexiv, so dass jeder Mensch dazu befähigt wird, „[...] das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können“ (Baacke 2004: 24). Bei der dritten Ebene handelt es sich um die Ethische, welche die Analyse- und Reflexionsfähigkeit der beiden ersten in einen sozial verantworteten Kontext stellt. Außerdem umfasst Medienkompetenz Mediennutzung, die auf zwei Ebenen erlernt werden muss: zum einen rezeptiv-anwendend (Programm-Nutzungskompetenz) und zum anderen interaktiv-anbietend (aktive Mediennutzung). Auch bei der vierten Dimension gilt es zwei Aspekte zu berücksichtigen: einerseits ist Mediengestaltung innovativ (z. B.

Weiterentwicklungen des Mediensystems), andererseits benötigt sie auch kreatives Potenzial (z. B. die Betonung ästhetischer Varianten). Mediennutzung und Mediengestaltung gehören nach Baacke zum Bereich der Zielorientierung, während Medienkunde und Medienkritik der Dimension der Vermittlung zuzuordnen sind. Um dieses Konzept nicht subjektiv-individualistisch zu verkürzen, bedarf es ferner eines Diskurses der Informationsgesellschaft, also eines überindividuellen-gesellschaftlichen Gestaltungsziels. (Vgl. ebd.: 24-25)

„Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die Medienkompetenz auf dem Laufenden zu halten.“ (Ebd.: 25)

Hier wird deutlich, dass es sich auch bei der Medienkompetenz nicht um ein statisches Konzept handelt, sondern um einen Prozess, der permanent fortgesetzt, verändert und erweitert werden muss. Die Entwicklung von Medienkompetenz und deren Ausprägung ist dabei von der Förderung der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsinstitution abhängig. Es handelt sich weder um eine angeborene Kompetenz, noch prägt sie sich im Laufe der kognitiven Entwicklung automatisch aus. (Vgl. ebd.: 23) Vielmehr muss Medienkompetenz individuell erworben werden, was nach Baacke ausschließlich im Rahmen von Projekten möglich ist. Dabei werden die jeweiligen Inhalte prozessual erarbeitet und die einzelnen Schritte innerhalb der Gruppe abgesprochen, durchgeführt und anschließend in den Prozess „kommunikativer Validierung“ eingebunden. (Vgl. ebd.: 25)

In der aktiven Medienarbeit entwickelt sich Medienkompetenz neben Mündigkeit und Emanzipation zu einer weiteren Zielkategorie. Diese kann erreicht werden, indem sich die Subjekte praktisch mit den Medien auseinandersetzen, um ihre Anliegen und Interessen zu erkennen und öffentlich zu machen. Medienkompetenz-erwerb im Rahmen aktiver Medienarbeit wird verstanden als:

„[...] lernen, die neuen Medien und ihre symbolischen Ausdrucksformen zu durchschauen, die Entwicklung der Medien und ihre Rolle in unserer Gesellschaft zu begreifen und mit Hilfe der Medien an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzuhaben, also zu partizipieren.“ (Schell 2008: 10)

Den Medien wird somit insgesamt eine (noch) größere Rolle eingeräumt. Wo zuvor das Erkennen und eigene Verorten innerhalb der objektiven gesellschaftlichen Strukturen im Fokus lag, stehen nun die Medien und ihre gesellschaftliche Bedeutung im Mittelpunkt. Es findet somit eine Verschiebung statt, weg von der authentischen Erfahrung, hin zu den Medien.

Vor dem Hintergrund Baackes Annahme, dass Medienkompetenz ausschließlich in Projekten vermittelt werden kann, bietet die aktive Medienarbeit optimale Voraussetzungen für die praktische Umsetzung. Zudem entsprechen die Methodik so-

wie die einzelnen Handlungsfelder, die oben bereits ausführlich dargestellt wurden, Baackes Auffassung von Projektarbeit.

Baackes Konzeption von Medienkompetenz hat auch über die handlungsorientierte Medienpädagogik hinaus einen großen Anklang gefunden und zu einer enormen Anzahl von Ab- und Behandlungen geführt, die hier allerdings nicht weiter aufgegriffen werden sollen.¹⁷

2.4.3 Handlungsorientierte Medienpädagogische Ansätze

Neben der aktiven Medienarbeit haben sich weitere Methoden der handlungsorientierten Medienpädagogik entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden. Dies geschieht, um zu überprüfen, ob die unterschiedlichen Ansätze völlig eigenständig und somit eindeutig voneinander abzugrenzen sind, was insbesondere im Hinblick auf die Erhebung in Kapitel 4 relevant ist. Zudem wird ein Blick darauf geworfen, ob Aspekte der aktiven Medienarbeit in den folgenden Ansätzen wiederzufinden sind.

Der **lebensweltorientierte** oder auch sozialräumlich-orientierte **Ansatz** zielt ab auf eine Erweiterung der Sozialraumerfahrung. Angeknüpft wird also am Nahraum des Subjekts. Die Jugendlichen sollen sich ihre konkrete Lebenswelt aktiv aneignen, neue Handlungs- und Lebenszusammenhänge erkennen lernen und damit zu einer Verbesserung ihres Sozialraums beitragen. Der aktive Umgang mit Medien zeigt ihnen dabei die Möglichkeiten auf, die sich in ihrem Sozialraum befinden. (Vgl. Röhl 2008a: 514-515)

Der **kulturell-ästhetische Ansatz** zielt ab auf die Initiierung von Lernprozessen über ästhetische Ausdrucksformen. Ästhetisches Lernen bedeutet, dass die Subjekte die Fähigkeit zu einer komplexen Wahrnehmung erwerben, lernen, ihre Lebenswelt zu deuten sowie ihre Erfahrungen zu organisieren und zu formen. Medien werden frei und gestalterisch genutzt, um neue Formen der Artikulation zu finden. Sehgewohnheiten sollen dabei aufgebrochen werden. (Vgl. ebd.: 515)

Der **journalistische Ansatz** zielt einerseits ab auf die Vermittlung der Gestaltungsprinzipien des Fernsehjournalismus, andererseits auf die Partizipation von Jugendlichen am Produktionsprozess öffentlicher Meinung. Jugendliche sollen auf diese Weise medienkompetent werden und lernen, Themen altersgemäß aufzubereiten. Durch die aktive Handhabung von Medien zu einem bestimmten Thema, werden Reflexionsprozesse in Gang gesetzt. Präsentiert werden die Ergebnisse oftmals in offenen Kanälen oder ähnlichen Institutionen. (Vgl. ebd.: 514)

¹⁷ Einen Überblick über Medienkompetenzkonzepte liefert z.B. Gapski (2001). Er erfasst allein für den Zeitraum von 1996 bis 1999 insgesamt 104 Definitionen und Ansätze.

Die **zielgruppenspezifische Medienarbeit** hat verschiedene Zielgruppen und dementsprechend unterschiedliche Zielsetzungen. In der geschlechtsspezifischen Medienarbeit werden in geschlechtshomogenen Gruppen mit Hilfe von Medien Themen bearbeitet. Zudem wird dem unterschiedlichen Umgang mit Medien Rechnung getragen und entsprechende Kompetenzen werden vermittelt. Nach wie vor gibt es weitaus mehr Projekte für Mädchen. (Vgl. Schell 2006: 46-47) Der zielgruppenspezifische Ansatz wird außerdem in der interkulturellen Medienpädagogik für den interkulturellen Austausch zwischen Personen und Gruppen eingesetzt. Interkulturelle Medienarbeit zielt ab auf Anerkennung, Empathie und Respekt gegenüber anderen Kulturen. (Vgl. Röhl 2008a: 516) Jugendliche aus sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus stellen eine weitere Gruppe dar, für die zielgruppenspezifische Projekte angeboten werden. Medien werden von diesen Jugendlichen meist konsum- und rezeptionsorientiert genutzt. Um Medien für eigene Interessen und Anliegen zu nutzen, fehlen ihnen die entsprechenden Kompetenzen. Ihre gesellschaftliche Benachteiligung wird somit zusätzlich durch die Medien verstärkt, weswegen sie auf Hilfestellungen angewiesen sind. Indem sie in Projekten aktiv mit Medien umgehen, lernen sie die positiven Nutzungspotenziale von Medien kennen sowie an Medien teilzuhaben. Außerdem fördern die erlebten Selbstwirksamkeitserfahrungen ihre soziale- sowie ihre Medienkompetenz. (Vgl. Schell 2006: 46) Eine weitere Zielgruppe, die einer gezielten Förderung bedarf, sind Menschen mit Behinderung. Diese sind in der Nutzung von Medien oftmals eingeschränkt. Auf der anderen Seite sind Medien für ihre Kommunikation und Interaktion von großer Bedeutung. In diesem Bereich besteht ein großer Handlungsbedarf. (Vgl. ebd.: 46)

Zuletzt seien noch die **thematisch orientieren Ansätze** der handlungsorientierten Medienarbeit erwähnt, bei denen zum einen den Jugendlichen, die sich intensiv mit einer Thematik auseinandersetzen, in Form von Informationsweitergabe und medialem Wissen geholfen wird. Zum anderen sollen Heranwachsende mit diesem Ansatz ermutigt werden, sich mit einem Thema intensiv zu beschäftigen, wie z. B. mit Rassismus. (Vgl. ebd.: 47)

Zusammengefasst wird deutlich, dass in allen Ansätzen

„[...] von der Prämisse ausgegangen [wird], dass durch die aktive Aneignung eines Mediums die Wirkmechanismen von Medien am besten durchschaut werden können.“ (Röhl 2008a: 512)

Neben der Methode des handelnden Lernens, die für die aktive Medienarbeit grundlegend ist, sind bei allen Ansätzen zwei weitere wichtige Elemente der aktiven Medienarbeit identifizierbar: in der jeweiligen Praxis wird projektorientiert und in Gruppen gearbeitet.

Bei der hier vorgenommenen Einteilung handelt es sich um eine analytische Differenzierung. In der Praxis vermischen sich diese Ansätze oftmals, so dass diverse Methoden zur Medienkompetenzvermittlung entstanden sind. Demnach ist davon auszugehen, dass bei der Betrachtung von konkreten Projekten in Kapitel 4, die Zuordnung zu einem dieser Ansätze sicherlich nicht immer völlig trennscharf möglich sein wird. Vermutlich werden sich oftmals einzelne Elemente unterschiedlicher Konzepte innerhalb eines Projekts identifizieren lassen.

Die hier beschriebenen Weiterentwicklungen der aktiven Medienarbeit entsprechen der Auffassung von handlungsorientierter Medienpädagogik dahingehend, als dass es sich nicht um ein statisches Konstrukt handelt. Vielmehr ist die handlungsorientierte Medienpädagogik, und somit auch die aktive Medienarbeit, gesellschaftlichen, medialen, wie auch wissenschaftlichen Entwicklungen unterworfen. Diese Aspekte finden zum einen in den erweiterten Handlungsfeldern Berücksichtigung, indem neue mediale Entwicklungen in Projekten einbezogen werden und als Werkzeuge zum Einsatz kommen. Der Einbezug von Medienkompetenz als zusätzlicher Zielkategorie aktiver Medienarbeit, wird dem Umstand gerecht, dass Kommunikation in unserer Gesellschaft überwiegend medial vermittelt verläuft.

Was die Medienkompetenzvermittlung als Leitziel aktiver Medienarbeit betrifft, scheint eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung mit neuen medialen Phänomenen notwendig. Um medienkompetent zu werden, erscheint es unzureichend, sich im Rahmen eines Projekts mit Entwicklungen, wie z. B. Blogs nur beiläufig zu beschäftigen. Um allen Aspekten von Medienkompetenz gerecht zu werden, bedarf es vielmehr einer tiefgehenden Beschäftigung mit den neuen Medienentwicklungen, indem diese z. B. in den Mittelpunkt eines Projekts gestellt werden und nicht bloß als mediale Ergänzung für Projekte mit den „alten Medien“ fungieren.

2.5 Fazit

Mit der aktiven Medienarbeit hat Schell einen umfangreichen Ansatz entwickelt. Neben den Forderungen nach Emanzipation, Mündigkeit und authentischer Erfahrung, werden zudem Methoden und Handlungsfelder ausgearbeitet, so dass dieser Ansatz nicht auf einer theoretischen Ebene verharret, sondern durchaus praxisnahe Elemente aufweist.

Die Umsetzung aller Methoden könnte sich in der Praxis als schwierig erweisen, da diese hohe Ansprüche an das jeweilige medienpädagogische Projektkonzept stellen. Zudem sind sogar bei den angeführten Beispielprojekten der jeweiligen Handlungsfelder die Methoden in ihrer Vollständigkeit nur schwer identifizierbar, was insbesondere für die Methode des exemplarischen Lernens gilt, ist die praktische Umsetzung einer „Generalisierung von Lernergebnissen im Bewußtsein und im sozialen Handeln“ (Schell 2003: 164) doch nur schwer überprüfbar. Was die Zuordnung eines Projekts zu einem der Handlungsfelder betrifft, wird den Medienpädagogen eine größere Freiheit eingeräumt, da sich die Einsatzfelder von Medien durchaus überschneiden dürfen.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen wie auch medialen Umstände, vor denen die aktive Medienarbeit entstanden ist, scheint der Ansatz mit seinen Leitzielen nachvollziehbar. Allerdings ist es fraglich, inwiefern ein solch ideologiegeladener Ansatz auch heute noch funktioniert, da die Herausforderungen, denen das Subjekt gegenwärtig begegnet, sich stark gewandelt haben. Was die medialen Gegebenheiten betrifft, so stößt die aktive Medienarbeit auf völlig neue Herausforderungen. Bildeten in den 1980-er Jahren vor allem TV und Radio das Medienrepertoire von Jugendlichen (Vgl. Ridder 2008: 2), so hat sich dies grundlegend verändert. Jugendliche wachsen heutzutage in konvergenten, digital-interaktiven Medienwelten auf, in denen sie selber zu Produzenten von medialen Inhalten werden können. Nichtsdestotrotz wird in der aktiven Medienarbeit noch immer ein idealer Ansatz gesehen, um medienpädagogisch zu arbeiten. (Vgl. z. B. Anfang/Uhlenbruck 2009: 105) Diese Einschätzung legt die Vermutung nahe, dass der Ansatz im Laufe der Zeit konzeptionell verändert bzw. an die jeweiligen Voraussetzungen angepasst wurde. Dies soll in Kapitel 4 genauer untersucht werden. Hierfür wird überprüft, inwiefern in der Praxis der aktiven Medienarbeit alle von Schell formulierten Prämissen Berücksichtigung finden und ob bzw. inwieweit im Kontext des Social Webs neue methodische und konzeptionelle Aspekte von den jeweiligen Medienpädagogen ergänzt werden. Zudem wird in den folgenden Kapiteln erörtert, ob die aktive Medienarbeit auch noch im Kontext des Social Webs ideale Voraussetzungen aufweist, um medienpädagogische Ziele zu erreichen.

3 Das Social Web aus medienpädagogischer Perspektive

Mit der Entwicklung des Mitmachnetzes¹⁸, oftmals Web 2.0 genannt, fand in den letzten Jahren eine scheinbar grundlegende Veränderung des World Wide Webs statt. Jeder Internetnutzer kann nun prinzipiell zum Produzenten von Internetinhalten werden. Angefangen beim Erstellen eines persönlichen Profils auf einer sozialen Netzwerkplattform, über das Hochladen des eigenen Videos auf *YouTube* bis hin zum kollaborativen Verfassen eines Lexikonbeitrags bei *Wikipedia*: die Möglichkeiten aktiv am Internet teilzuhaben sind ebenso vielfältig wie niedrigschwellig.

Insbesondere Jugendliche machen von diesen Partizipationsmöglichkeiten bereits Gebrauch. Vor allem soziale Netzwerke erfreuen sich einer großen Beliebtheit in dieser Altersgruppe, wie die Mitgliedszahlen von Angeboten wie *schülerVZ* illustrieren¹⁹. Eltern und Pädagogen empfinden diese Aktivitäten zum Teil als besorgniserregend, geht damit doch oftmals die Preisgabe persönlicher Daten wie Name, Adresse, Geburtsdatum oder Fotos einher. Aber auch das Veröffentlichen von Gewaltvideos („Happy Slapping“) auf Videoplattformen sorgt immer wieder für Diskussionen im Zusammenhang mit den neuen Möglichkeiten der Internetteilhabe.

In diesem Kapitel sollen diese Entwicklungen genauer betrachtet werden, wobei im Mittelpunkt dieser Betrachtungen insbesondere die jugendlichen Nutzer stehen. Zunächst wird dargelegt, inwiefern es sich beim Web 2.0 um eine neue Version des World Wide Webs handelt. In diesem Zusammenhang wird beleuchtet, was konkret unter Web 2.0 zu verstehen ist und warum der Begriff Social Web geeigneter ist, um bestimmte Entwicklungen des Internets zu beschreiben. Zudem werden zentrale Angebotsformen des Social Webs dargestellt, sowie die damit verbundenen Möglichkeiten für die Nutzer. Im zweiten Teil werden empirische Studien herangezogen, um zu überprüfen, in welchem Ausmaß Social Web-Anwendungen von Jugendlichen genutzt werden, inwiefern diese zu Produzenten werden, indem sie Inhalte generieren und welche Rolle das Social Web im Alltag von Jugendlichen insgesamt einnimmt. Im darauffolgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Herausforderungen gerichtet, denen die Medienpädagogik in diesem Zusammenhang zu begegnen hat. Potenzielle Chancen und mögliche Risiken, welche die Social Web-Nutzung Jugendlicher birgt, werden identifiziert und mögliche medienpädagogische Ziele vor diesem Hintergrund formuliert. Abschließend wird

¹⁸ Die Wortschöpfung „Mitmachnetz“ geht auf Gscheidle/Fisch zurück. (Vgl ebd. 2008)

¹⁹ Ca. 5 Millionen Schüler/innen ab 12 Jahren sind derzeit bei dem Netzwerk *schülerVZ* registriert, wobei nach Angaben der Betreiber täglich mehrere Tausend Neuanmeldungen hinzukommen. Vgl. schuelerVZ | Über schülerVZ www.schuelervz.net/1/press (letzter Zugriff: 06.07.2009)

der Blick explizit auf die aktive Medienarbeit gerichtet und es wird diskutiert, welche Möglichkeiten das Social Web der aktiven Medienarbeit bietet, wobei das Erarbeiten möglicher Potenziale, welche die aktive Medienarbeit im Kontext des Social Webs aufweist, im Mittelpunkt steht.

3.1 Social Web - eine Begriffsbestimmung

Wenn es um die neuen Strukturen und Eigenschaften des Internets geht, wird seit längerer Zeit häufig von dem Begriff Web 2.0 Gebrauch gemacht. Aber auch vom Social Web oder von Social Software ist in diesem Zusammenhang die Rede. Während der Begriff Web 2.0 technische, rechtliche und ökonomische Variablen des „neuen Internets“ einschließt, bezieht sich Social Software stärker auf die technischen Eigenschaften dieser Internetanwendungen. In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff Social Web gearbeitet, weil dieser zum einen die sozialen Aspekte der Internetentwicklungen berücksichtigt und somit stärker den Nutzer einbezieht. Zum anderen erscheint es angebracht, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den scheinbar neuen Phänomenen des Internets nicht einen solch inflationär gebrauchten und gleichzeitig unscharfen Begriff wie Web 2.0 zu verwenden.

Um eine deutlichere Abgrenzung gegenüber dem Begriff Social Web vornehmen zu können, ist es notwendig zu wissen, was der Begriff Web 2.0 impliziert bzw. worauf dieser abzielt. Deswegen wird im Folgenden zunächst dargestellt, welche Veränderungen und Entwicklungen des Internets ursprünglich mit dem Begriff Web 2.0 beschrieben wurden. Der Begriff Social Web wird im darauffolgenden Teil dargestellt, um ein klareres Bild dieser viel behandelten Veränderungen des WWW zu vermitteln, bevor abschließend eine Beschreibung der unterschiedlichen Angebotsformen des Social Webs vorgenommen wird.

3.1.1 Was verbirgt sich hinter Web 2.0?

Web 2.0 ist in aller Munde. In diversen Medien wird von Entwicklungen rund um das vermeintlich neue Mitmachnetz berichtet.²⁰ Der Begriff wird so häufig verwendet²¹, dass er mittlerweile oftmals als „Buzzword“ bezeichnet wird (vgl. z. B. Kantel 2008: 36), jedoch scheint es viele Unsicherheiten darüber zu geben, was sich konkret hinter diesem Terminus verbirgt, der eine neue Generation des Internets proklamiert. Wie wird dieser Begriff definiert? Welche Variablen bestimmen ihn? Diesen Fragen wird im kommenden Abschnitt nachgegangen.

²⁰ Spätestens mit der Sonderausgabe des Spiegels mit dem Titel „Leben 2.0. Wir sind das Netz. Wie das neue Internet die Gesellschaft verändert.“ (vgl. Spiegel Special 03/2007), wurde diese Thematik in der breiten Öffentlichkeit behandelt.

²¹ Gibt man „Web 2.0“ beispielsweise bei der Suchmaschine *Google* ein, so erhält man 438.000.000 Treffer. (letzter Zugriff: 09.08.2009)

Der Begriff Web 2.0 wurde 2004 für die gleichnamige Konferenz des *O'Reilly Verlags* und *MediaLive International* gewählt.²² Es herrschte Konsens darüber, dass viele neue Anwendungen und Websites Ähnlichkeiten aufwiesen und sich von dem Internet vor dem Zerplatzen der „Dot-Com-Blase“²³ im Jahr 2000 unterschieden. Mit dem Begriff Web 2.0 wollte man ein quasi neues World Wide Web bezeichnen, wobei es sich nicht um eine neue technische Fassung des WWW handelt, wie man aufgrund der Versionsnummer²⁴ annehmen könnte. (Vgl. O'Reilly 2005: 1)

„Vielmehr spielt der Begriff auf eine gefühlte Veränderung des WWW während der letzten Jahre an.“ (Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 23)

2005 veröffentlichte O'Reilly einen Artikel, in dem er die Prinzipien des Web 2.0 darstellt. Diese Prinzipien werden im Folgenden skizziert, wobei hier - im Gegensatz zu O'Reillys vornehmlich ökonomischer Perspektive - der Blick verstärkt auf den Internetnutzer gerichtet wird.

1. *Das Web als Plattform*

Im World Wide Web werden den Usern zunehmend Dienste zur Verfügung gestellt, die Desktopanwendungen scheinbar überflüssig werden lassen, da prinzipiell immer mehr Aufgaben im Internet selbst erledigt werden können. Diese Webservices können direkt über den Browser genutzt werden, was den Vorteil hat, dass man von jedem beliebigen PC aus auf seine Daten, wie z. B. Adressen, Fotos oder Termine, zugreifen kann. (Vgl. O'Reilly 2005: 2-5)

2. *Die Nutzung kollektiver Intelligenz*

Das Web 2.0 offeriert diverse Partizipationsmöglichkeiten. Nutzer dieser Angebote generieren Inhalte und erschaffen gleichzeitig Strukturen, an denen sich andere Nutzer orientieren können. Mit Bewertungen, Tags²⁵ oder Links entsteht eine sogenannte kollektive Intelligenz. (Vgl. O'Reilly 2005: 5-8) Beispiele hierfür sind:

- Die kollaborative Online-Enzyklopädie *Wikipedia*, bei der prinzipiell jeder Internetnutzer zum Autoren werden kann und zudem die Möglichkeit hat,

²² Das *Web 2.0 Summit*, wie die *Web 2.0 Conference* mittlerweile heißt, beschäftigt sich mit den neuesten Internet-Entwicklungen sowie mit Internet-Geschäftsmodellen. Vgl. hierzu www.web2summit.com/web2008/public/content/about (letzter Zugriff: 08.04.2009)

²³ Als „Dot-Com-Blase“ wird ein weltweites Phänomen bezeichnet, unter das Spekulationen rund um die New Economy, insbesondere der Dot-Com-Unternehmen subsummiert werden. Im März 2000 erlitt dieser Boom ein jähes Ende, als die Aktienkurse der Unternehmen einen heftigen Kursabfall erlitten. Besonders Kleinanleger waren von dem Zusammenbruch der Dot-Com-Blase betroffen. Vgl. Dotcom-Blase - Wikipedia | <http://de.wikipedia.org/wiki/Dotcom-Blase> (letzter Zugriff: 09.07.2009)

²⁴ In der Softwareentwicklung ist es üblich, überarbeitete bzw. weiterentwickelte Versionen eines Programms durch eine zwei- oder dreifache Abstufung der Versionsnummer voneinander zu unterscheiden. Während sich z.B. die Versionen 1.1.2 und 1.1.3 nur in der Beseitigung von Fehlern unterscheiden, impliziert der Sprung von 1.0 zu 2.0 eine grundlegende Überarbeitung eines Programms. (Vgl. Bettel 2009: 23)

²⁵ Als „Tags“ werden frei wählbare Schlagworte bezeichnet.

Einträge anderer Autoren zu korrigieren oder fortzusetzen. Erst durch die Teilnahme vieler Nutzer entsteht hier der Wert der Anwendung, wobei alle Nutzer von einer regen Teilnahme profitieren. Trotz fehlendem zentralen Redaktionsprozess wird der *Wikipedia* eine hohe Qualität zugeschrieben.²⁶

- Die Social-Bookmarking Plattform *del.icio.us*, auf der die Nutzer ihre Lesezeichen ablegen und mit frei wählbaren Schlagworten, so genannten Tags, versehen können. Auf diese Weise wird eine „Folksonomy“ - eine kollaborative Verschlagwortung – generiert.²⁷ Zur Orientierung werden die Tags als Tagcloud (Begriffswolke) visualisiert.

3. Die Daten als nächstes „Intel Inside“²⁸

Im Web 2.0 stellen Daten den Kern der Anwendungen dar. Bei diversen Webservices generieren Nutzer unterschiedlichste Daten. Auf diese Weise entstehen gigantische Datenbestände und je mehr Daten erstellt werden, desto größer wird das Kapital der Anwendungen. (Vgl. ebd.: 8-10) *Wikipedia* kann hier mit ihren über 940.000 Artikeln²⁹, die freiwillig erstellt wurden, erneut als Beispiel herangezogen werden. Zudem werden in sozialen Netzwerken wie *studivZ* massenhaft personenbezogene Daten wie Geburtsdatum, Wohnort etc. im Netz veröffentlicht. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch geografische Daten, die z. B. bei *Google Maps* in Form von Karten zur Verfügung gestellt werden. Ein wichtiger Schritt besteht insgesamt in der Verknüpfung und Bereitstellung dieser Daten. Außerdem spielt die Frage nach dem Datenbesitz eine wichtige Rolle. (Vgl. ebd. S. 8-9)

4. Abschaffung des Software-Lebenszyklus

Im Web 2.0 wird Software nicht länger als Produkt, sondern als Service angeboten. Für die Anbieter von Webservices hat dies den Vorteil, dass jederzeit Veränderungen oder Erweiterungen schnell und flexibel veröffentlicht werden können, im Gegensatz zur Veröffentlichung neuer Softwareversionen. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 26) Dabei werden neue Versionen eines Webservices so früh wie möglich veröffentlicht, weswegen sich diese zum Zeitpunkt der Veröffentlichung meist noch im Beta-Stadium befinden. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass Neuheiten von einer großen Anzahl von Nutzern direkt ausprobiert und mit einem

²⁶ Wikipedia wurde in Vergleichsstudien mit renommierten Lexika oft auf seine Qualität hin geprüft. Bei einem Vergleich mit der kostenpflichtigen Onlineversion des Brockhaus Lexikons, schnitt Wikipedia besser ab, vor allem in der Kategorie Aktualität. (Vgl. Welt Online 2007)

²⁷ Der Begriff „Folksonomy“ setzt sich zusammen aus „folks“ und „taxonomy“ und steht für die freie Verschlagwortung im Gegensatz zu hierarchischen Taxonomien, die z. B. im Bibliothekswesen angewandt werden. Vgl. Folksonomy - Wikipedia | <http://de.wikipedia.org/wiki/Folksonomy> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

²⁸ Diese Überschrift spielt darauf an, dass nun nicht mehr die Intelligenz im Computer steckt (*Intel Inside*), sondern dass Daten, die von Nutzern generiert werden, eine neue Form der Intelligenz bilden.

²⁹ Am 09.08.2009 verfügte Wikipedia über 940.438 Artikel. (Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite>)

Feedback versehen werden können. Feedback ist für die Anbieter wichtig, da der Nutzer am besten weiß, was an einem Service verbesserungswürdig ist. Der Nutzer wird somit zum Mitentwickler eines Dienstes. (Vgl. O'Reilly 2005: 10-11)

5. *Lightweight Programming Models*

Im Web 2.0 können Anwendungen unabhängig voneinander genutzt und wieder verwendet werden. Ermöglicht wird dies durch die Offenlegung der Schnittstellen von Webservices durch die Betreiber, so dass jeder auf sie zugreifen kann. (Vgl. ebd.: 11) Durch das Offenlegen des API (Application Programming Interface), wird die Wiederverwendung existierender Komponenten sehr einfach gemacht, was z. B. die Vermischung von Webanwendungen ermöglicht, die als Mashups bezeichnet werden. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 26) Ein Mashup kann zum Beispiel das Einbinden eines *YouTube*-Videos in ein Blog oder das Einbinden einer Karte von *Google Maps* auf einer Website sein.

6. *Software über die Grenzen einzelner Geräte hinaus*

Der PC soll nicht länger einziges Endgerät bestimmter Webservices sein. Vielmehr sollen Dienste auch von anderen (mobilen) Endgeräten aus genutzt werden können. *iTunes* gilt hier als Musterbeispiel, da es einen lückenlosen Übergang vom Endgerät (MP3-Player) zum PC und damit zum Webangebot schafft. (Vgl. O'Reilly 2005: 12-13) In Bezug auf die voranschreitende technische Medienkonvergenz sowie kostengünstige Möglichkeiten mit dem Handy oder PDA ins Internet zu gehen, wird dieses Prinzip in Zukunft mit Sicherheit von großer Relevanz sein.

7. *Benutzerführung (Rich User Experience)*

Dieses Prinzip steht im Zusammenhang mit dem Wandel des Internets zur Plattform, wobei der Schwerpunkt hier auf der Bedienbarkeit und Benutzerfreundlichkeit von Anwendungen liegt. Für den Nutzer entwickelt sich der Desktop zum Webtop, da bei vielen Web 2.0 Programmen kein Unterschied mehr zu einer auf dem PC installierten Software bemerkbar ist. So können beispielsweise HTTP Anfragen innerhalb einer HTML-Seite ausgeführt werden, ohne dass die jeweilige Seite komplett neu geladen werden muss.³⁰ Viele Web 2.0 Services bieten zudem Benutzeroberflächen, die in ihrer Bedienbarkeit an PC-Software heranreichen. (Vgl. ebd.: 13-14)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei den Prinzipien des Web 2.0 um Entwicklungen handelt, die es prinzipiell jedem Internetnutzer ermöglichen, zum Partizipanten zu werden. Jeder Internetnutzer hat die Möglichkeit aktiv am Internet teilzunehmen, da die Bedienbarkeit der Programme so simpel ist, dass keine

³⁰ Diese asynchrone Datenübertragung zwischen Server und Browser wird durch die *AJAX*-Technologie ermöglicht, die eine Schlüsseltechnologie des Web 2.0 darstellt. *AJAX* steht für *Asynchronous JavaScript and XML*. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 146)

Programmier- oder sonstigen Kenntnisse erforderlich sind. Da der Desktop vom Webtop abgelöst wird, können viele Aufgaben unabhängig vom eigenen PC erledigt werden. Teilnehmer des Web 2.0 können mit ihren Daten zur kollektiven Intelligenz beitragen, sei es in Form eines Artikels bei *Wikipedia*, oder in Form der persönlichen Lesezeichensammlung, die mit Tags versehen wird. Auf der anderen Seite impliziert diese wichtige Rolle von Daten auch Fragen nach Datenschutz, Datenbesitz und Urheberrecht.

Der Begriff Web 2.0 scheint zunächst sehr geeignet, um auf Veränderungen des WWW zu verweisen. Wirft man jedoch einen genaueren Blick auf diese Veränderungen, wird deutlich, dass das Internet keinen grundlegenden Versionsprung gemacht hat, wie es die Versionsnummer suggeriert.

„[...] das „Web 2.0“ ist kein neues Internet. Es ist nicht plötzlich neu und anders und schon gar nicht ist es eine neue Version einer Software, von Protokollen oder technischen Spezifikationen.“ (Bettel 2008: 23)

Vielmehr hat sich im WWW ein sukzessiver Wandel vollzogen. So gab es die technischen Grundlagen des Web 2.0 bereits Jahre vor Ausruf des selbigen. Teils verwenden Webservices Dienste, die schon in den 1970-er Jahren entstanden sind (Vgl. Schmidt 2008: 21), jedoch werden diese erst jetzt in vollem Ausmaß genutzt (Vgl. Kantel 2008: 23). Gesunkene Zugangsbarrieren, technische Grundkenntnisse sowie kostengünstige Breitbandanschlüsse ermöglichen auf Seiten der Internetnutzer eine komplette Ausschöpfung der Potenziale des Internets. (Vgl. Behrendt/ Zeppenfeld 2008: 11 sowie Schneider 2008: 117) Vor diesem Hintergrund schlussfolgert Schmidt, dass die dem Begriff des Web 2.0 inhärente

„[...] Implikation eines deutlichen Bruchs mit früheren Phasen der Internetentwicklung [...] nicht haltbar ist.“ (Schmidt 2008: 22)

Trotz irreführender Versionsnummer scheint die Bezeichnung Web 2.0 in gewisser Hinsicht jedoch gut ausgewählt worden zu sein, da sie zum einen geeignet ist, verschiedene Anwendungen zusammenzufassen (vgl. ebd.: 22) und sie sich zum anderen nunmehr seit über fünf Jahren behaupten kann und somit mehr als ein kurzlebiges Modewort zu sein scheint (vgl. Behrendt/ Zeppenfeld 2008: V). Nichtsdestotrotz ist Web 2.0 aufgrund seines schlagwortartigen Charakters eher ein Marketingbegriff, denn eine konkrete Definition. (Vgl. Bettel 2008: 24)

Das Fehlen einer Web 2.0-Definition ist ein weiterer problematischer Aspekt. (Vgl. z. B. Kantel 2008: 24 sowie Behrendt/ Zeppenfeld: V) Wirft man einen Blick auf Artikel, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, herrscht Unsicherheit bzw. Uneinigkeit darüber, was Web 2.0 eigentlich ist. Für Schmidt hat sich der Web 2.0 - Begriff als Synonym für Veränderungen auf drei Ebenen heraus entwickelt: für Prozesse der Softwareentwicklung, für Nutzungspraktiken des Internets sowie für

Geschäftsmodelle. (Vgl. Schmidt 2008: 19) Kantel subsummiert unter Web 2.0 verschiedene Webservice-Anbieter, die mit bestimmten Techniken (z. B. *AJAX*) unterschiedliche Dienste und Anwendungen anbieten, die zum einen zur Community-Bildung dienen und zum anderen den Browser zum Webtop machen. (Vgl.: Kantel 2008: 25) Lauffer/ Röllecke verstehen unter Web 2.0 Programme und Anwendungen, die „kinderleicht“ zu bedienen sind und deswegen die Beteiligungsschwelle senken. (Vgl. Lauffer/ Röllecke 2008: 4) Kurz wiederum sieht im Web 2.0 ein Phänomen, das zum einen ein Geschäftsmodell und zum anderen eine soziale Bewegung umfasst. (Vgl.: Kurz 2008: 39) Das Soziale am Web 2.0 wird oftmals als das eigentlich Neue des Internets bezeichnet, im Gegensatz zu den technischen Entwicklungen. (Vgl. z. B. Schindler 2008: 44)

„Populär Web 2.0 genannt – tatsächlich aber keine neue Internet-Architektur und auch keine neue World-Wide-Web-Software, sondern eher eine neue soziale Bewegung.“ (Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 9)

Dieser Aspekt wird von dem Begriff Social Web aufgegriffen, der im nächsten Teil genauer erfasst wird.

3.1.2 Definition Social Web

Wie der letzte Abschnitt zeigte, ist der Begriff Web 2.0 vage und weitläufig, so dass spezielle Entwicklungen des WWW damit nur schwer zu erfassen sind. Geeigneter erscheint der Begriff Social Web. Dieser verweist auch auf das WWW, das sich zum universalen Dienst des Internets entwickelt hat. Darüber hinaus weist dieser Begriff zwei entscheidende Vorteile gegenüber dem Web 2.0-Begriff auf. Erstens unterscheidet der Begriff Social Web nicht zwischen zeitlichen Phasen. Zweitens betont er den grundlegend sozialen Charakter derjenigen Internetanwendungen, die Kommunikation und anderes aufeinander bezogenes Handeln zwischen Internetnutzern fördern und somit über die Mensch-Maschine-Interaktion hinausgehen. (Vgl. Schmidt/ Lampert/ Schwinge im Druck)

Ebersbach/ Glaser/ Heigl verstehen unter Social Web einen Teil des Web 2.0, der nicht die technischen Innovationen umfasst, sondern die Unterstützung von sozialen Strukturen und Interaktionen, die im Internet stattfinden. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 29) „Social Web“ kann demnach wie folgt definiert werden:

„Das „Social Web“ besteht aus: (im Sinne des WWW) webbasierten Anwendungen, die für Menschen den Informationsaustausch, den Beziehungsaufbau und deren Pflege, die Kommunikation und die kollaborative Zusammenarbeit in einem gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Kontext unterstützen, sowie den Daten, die dabei entstehen und den Beziehungen zwischen Menschen, die diese Anwendungen nutzen.“ (Ebd: 31)

Diese Definition legt das World Wide Web als Voraussetzung zugrunde. Somit werden all diejenigen Anwendungen ausgeschlossen, die einer eigenen Software bedürfen, wie zum Beispiel Instant Messaging³¹ oder *Second Life*³². Als webbasierte Anwendungen gelten demzufolge ausschließlich solche, die im Browser laufen. Erweiterte Techniken wie *Java* oder *Flash* finden in dieser Definition ebenfalls keine Berücksichtigung. Was die konkreten Bereiche betrifft, in denen Webanwendungen genutzt werden, umfasst diese Definition Angebote, die den Austausch von Informationen sowie deren Erstellung ermöglichen. Daneben sind solche Anwendungen von zentraler Bedeutung, welche die Kollaboration zwischen Internetnutzern ermöglichen, um auf diese Weise etwas Neues zu erschaffen. Diese schöpferische Art der Zusammenarbeit kann ohne webbasierte Anwendungen nicht stattfinden, weswegen Kollaboration eine zentrale Dimension sozialer Interaktion im WWW darstellt. Darüber hinaus spielt die Beziehungspflege im Social Web eine wichtige Rolle. Realweltliche Kontakte werden mit Hilfe von Webanwendungen wie sozialen Netzwerken gepflegt oder neu belebt. Der Beziehungsaufbau hingegen spielt in diesem Zusammenhang eine weniger bedeutende Rolle. (Vgl. ebd.: 29-30)

Eine weitere Eigenschaft des Social Webs liegt im Terminus selbst begründet. Der Begriff „sozial“ bedeutet im Englischen sowohl „gesellschaftlich“ als auch „gesellig“. Bezogen auf Gruppen, implizieren diese Begriffe unterschiedliche Motivationen einer Gruppe beizutreten, denn während man einer Gesellschaft aus rationalen Gründen beitrifft, schließt man sich einer Gemeinschaft eher aus emotionalen Gründen an. Im Social Web gibt es sowohl Gemeinschaften als auch Gesellschaften. Für den Nutzer bedeutet dies, dass es sowohl die jeweiligen Anwendungen, als auch die entsprechenden Nutzungsmodi gibt. (Vgl. ebd.: 30)

Ein letztes wesentliches Element des Social Webs stellen dieser Definition zufolge die bereitgestellten Daten sowie die Beziehungen der Internetnutzer zueinander dar. Die von den Nutzern generierten Daten bilden die Grundlage für die Kommunikation auf einer Plattform, da Kommunikation erst aufgrund dieser Daten stattfindet. Dabei ist die einer Anwendung zugehörige Community ebenfalls grundlegend, da es ohne Community keine *Social Web*-Anwendung geben kann. (Vgl. ebd.: 30)

³¹ Instant Messenger-Programme ermöglichen die Kommunikation per Textnachricht, zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern. Dieser Vorgang wird auch als chatten bezeichnet. Ein populärer Instant Messenger ist *ICQ*. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl: 251)

³² Bei *Second Life* handelt es sich um eine virtuelle Welt, in der Spieler eigene Avatare erstellen und diese durch eine dreidimensionale Landschaft bewegen können. Mit anderen Avataren kann kommuniziert und interagiert werden. Zudem können Objekte wie Möbel, Häuser oder Fahrzeuge selber mit einem Editor gebaut werden. (Vgl. Lange 2008: 251)

Nachdem in diesem Teil das Feld des Social Webs eingegrenzt und charakteristische Eigenschaften dargestellt wurden, wird im nächsten Abschnitt der Blick auf die verschiedenen Angebotsformen sowie auf konkrete Anwendungen des Social Webs gerichtet.

3.1.3 Anwendungen und Angebotsformen des Social Webs

Dieser Teil gibt einen Überblick über die zentralen Angebotstypen des Social Webs, womit gleichzeitig der Teil des Social Webs dargestellt wird, mit denen der Nutzer konkret in Berührung kommt. Dies soll zur Klärung von Begrifflichkeiten dienen und einen tiefgehenden Einblick in konkrete Anwendungen und die damit verbundenen Möglichkeiten für die Nutzer geben. Zudem kann vor diesem Hintergrund illustriert werden, welche Möglichkeiten Social Web-Angebote der medienpädagogischen Arbeit bzw. der aktiven Medienarbeit eröffnen.

Mittlerweile gibt es einige Systematisierungen von Social Web-Anwendungen, wobei hier auf die von Ebersbach/ Glaser/ Heigl (2008) zurückgegriffen wird, die ausgehend von ihrer o. g. Definition des Social Webs vier verschiedene Formen von Social Web-Angeboten identifizieren: Blogs, Wikis, Soziale Netzwerke sowie Social Sharing.³³

3.1.3.1 Blogs

Ein Weblog³⁴, kurz Blog, ist eine Webseite, die relativ regelmäßig aktualisiert wird. (Vgl. Kantel 2008: 21) Alle Blogs greifen auf bestimmte (technische) Elemente zurück. Zunächst zeichnen sich Blogs durch ihre einfache Bedienbarkeit aus, da mit spezieller **Blogsoftware** ohne Programmierkenntnisse ein eigenes Blog geführt werden kann. Noch einfacher gestaltet sich das Betreiben eines eigenen Blogs, wenn dieses bei einem Bloghoster angemeldet ist, wo Wartung und Installation vom Provider übernommen werden. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/Heigl 2008: 76)

Die Einträge auf einem Blog, auch Postings oder Posts genannt, werden in umgekehrt chronologischer Reihenfolge angezeigt, so dass der letzte Eintrag immer oben steht. Zumeist werden Texte veröffentlicht, es ist aber auch möglich, Videos, Audiobeiträge oder Fotos auf einem Blog zu veröffentlichen. (Vgl. ebd.: 56-57) Jeder Post wird mit einem **Permalink** (auch Permanentlink genannt) versehen, d. h. dass jeder Eintrag eine eigene beständige Adresse erhält. Dies hat den Vorteil, dass andere Internetnutzer oder Blogger direkt auf einen Eintrag verlinken können.

³³ Vgl. zudem Lietsala/ Sirkkunen (2008), die zwischen sechs Genres von Social Media unterscheiden (Content creation and publishing tools, Content sharing sites, Social network sites, Collaborative productions, Virtual Worlds, Add-Ons) sowie Schneider (2008), der sechs Kategorien sozialer Anwendungen differenziert (Social Networking, Social Sharing, Social News, Social Bookmarking, Social Gaming, Social Commerce).

³⁴ Der Begriff „Weblog“ setzt sich zusammen aus World Wide Web und Log (Tagebuch, Protokoll).Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl (2008): 56.

Für die Leser eines Blogs sind Permalinks äußerst praktisch, da sie für den **Newsfeed** eines Blogs genutzt werden. Dieser enthält die Inhalte einer Website in vereinfachter und vereinfachter Form, d.h. ohne Bilder, nur mit Text. Mittels Feedreader kann der Newsfeed einer Seite abonniert werden. Auf diese Weise ist es möglich zu sehen, wann ein Blogeintrag gepostet wurde, ohne das Blog besucht haben zu müssen. Gängigstes Format für Newsfeeds ist *RSS*³⁵. (Vgl. ebd.: 63-65)

Zur besseren Orientierung können die geposteten Einträge vom Blogger mit **Tags** versehen werden, die in Form einer Tagcloud visualisiert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, Blogeinträge selbst angelegten **Kategorien** zuzuordnen. (Vgl. ebd.: 64-65)

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Blogs besteht in der **Kommentarfunktion**. Bei den meisten Blogs ist es möglich, als Besucher Einträge zu kommentieren. Kommentare werden fest mit dem jeweiligen Blogeintrag verbunden, so dass sie über den dazugehörigen Permalink mit aufgerufen werden. Mit Hilfe der **Trackbackfunktion** erfährt ein Blogger, wenn ein anderer Blogger einen Kommentar oder Verweis zu einem Eintrag des eigenen Blogs postet. Mit Trashbacks werden also Kommentare angezeigt, die nicht im eigenen Blog gepostet wurden. Ein weiteres typisches Blogelement ist die so genannte **Blogroll**, eine Linkliste, mit der der Blogger auf Blogs verweist, die er selber gerne liest. (Vgl. ebd.: 63-65)

Die Gesamtheit aller Blogs und deren Verlinkungen untereinander wird oftmals als **Blogosphäre** bezeichnet, obgleich dies ungenau ist. Vielmehr gibt es viele (kleine) Blogosphären, also Netzwerke bestehend aus miteinander vernetzten Blogs. Die Vernetzung wird vor allem durch Trashbacks ermöglicht und durch die Blogroll wird das Netzwerk nach außen hin sichtbar. (Vgl. ebd.: 67-68)

Was die Inhalte und Themen von Blogs betrifft, sind diesen prinzipiell keine Grenzen gesetzt und so gibt es mittlerweile eine große Vielfalt, die nur schwer zu erfassen ist. Trotzdem sollen beispielhaft zumindest einige **Genres** dargestellt werden.³⁶

- Edu-Blogs: Diese Blogs befassen sich mit Erziehung, Bildung, Lernen und Lehren. Ein Beispiel für ein medienpädagogisches Blog ist der *Medienpädagogik Praxis-Blog* (www.medienpaedagogik-praxis.de)
- Tagebücher: Sehr persönliche Blogs, in denen die Autoren aus ihrem (Privat-) Leben berichten. Oftmals sind diese Blogs passwortgeschützt.

³⁵ *RSS* steht für *Really Simple Syndication* (wirklich einfaches Abonnement). Neben *RSS* gehört *Atom* zu den gängigsten Feedformaten. (Vgl. ebd.: 253)

³⁶ Eine ausführliche Übersicht über die verschiedenen Inhalte von Blogs bietet der Wikipedia Artikel zu Blogs. <http://de.wikipedia.org/wiki/Blog> (letzter Zugriff: 23.04.2009)

- Warblogs: In diesen Blogs wird aus Kriegs- und Krisengebieten berichtet. Der erste Warblogger postete unter dem Pseudonym Salam Pax in dem Blog *Where is Raed?*“über den Irakkrieg (http://dear_raed.blogspot.com)
- Watchblogs: Blogs, die Politik, Medien, Unternehmen und andere Organisationen kritisch hinterfragen. Prominentestes deutsches Beispiel hierfür ist der *BILDblog* (www.bildblog.de)

Zudem können Blogs anhand der genutzten bzw. veröffentlichten Medien kategorisiert werden. Hierbei wird unterschieden zwischen Textblogs, Linksammlungen, Fotoblogs, Videoblogs und Audioblogs. (Vgl. ebd.: 60)

Das Bereitstellen von Audiodateien, die über *RSS* abonnierbar sind, wird als Podcasting bezeichnet.³⁷ Bei **Podcasts**³⁸ handelt es sich um Audiodateien unterschiedlichster Genres, die ebenfalls meist regelmäßig im WWW veröffentlicht werden. Es gibt spezielle Programme, so genannte Podcatcher, mit denen es möglich ist, Podcasts herunterzuladen bzw. zu abonnieren. (Vgl. ebd.: 71-73) Ein erfolgreicher deutscher Podcast ist *Schlaflos in München*.³⁹ Zudem gibt es **Videopodcasts** (auch Vodcasts genannt), wie z. B. der wöchentlich Erscheinende der Bundeskanzlerin⁴⁰. Mittlerweile bieten viele TV- und Radio-Sender ihr Programm nachträglich als Vod- und Podcast an, quasi als „Zweitverwertung“. Hierbei handelt es sich um eine neue und kostenlose Form von On-Demand-Medienangeboten, die auch auf „normalen“ Websites eingebunden werden.

Eine weitere Form des Bloggens ist das **Microblogging**. Auf einem Microblog kann der Nutzer kurze, meist auf 200 Zeichen begrenzte, Texte veröffentlichen, wobei er entscheiden kann, wer seine Posts empfangen kann. Es ist möglich, die Posts über weitere Kanäle, wie z. B. SMS oder Email zu verbreiten. Über Microblogs findet ein vernetzter Informationsaustausch statt. Ein prominenter Microblog-Dienst ist *Twitter*. (Vgl. ebd.: 77)

³⁷ Ebersbach/ Glaser/ Heigel bezeichnen mit Podcasts eine „Weiterentwicklung und hörbare Variante der Webblogs“, auf denen hauptsächlich Audiodateien veröffentlicht werden. (Vgl. ebd.: 71) Genau genommen handelt es sich bei dieser Einordnung jedoch um Blogs, auf denen Podcasts abgelegt werden.

³⁸ Podcast setzt sich zusammen aus dem englischen „broadcast“ und dem Namen *iPod*- einem populären MP3-Player von *apple*. Die Wiedergabe von Podcasts ist allerdings nicht auf *iPods* beschränkt. (Vgl. ebd.: 71)

³⁹ <http://www.podsitter.com/wordpress/> *Schlaflos in München* erscheint einmal in der Woche und wird von der Journalistin Larissa Vassilian unter dem Pseudonym Annik Rubens veröffentlicht.

⁴⁰ <http://www.bundeskanzlerin.de/Webs/BK/DE/Aktuelles/VideoPodcast/video-podcast.html> (letzter Zugriff: 23.04.2009)

3.1.3.2 Wikis

Ein Wiki⁴¹ ist eine webbasierte Software, in deren Zentrum das kollaborative Erarbeiten eines Textes steht. Prinzipiell ist es jedem erlaubt an einem Wiki mitzuarbeiten, d.h. einen neuen Beitrag zu verfassen, bereits bestehende Textpassagen zu überarbeiten oder zu löschen. (Vgl. ebd.: 35-36) Ebenso wie Blogs sind Wikis einfach zu bedienen. Wer mit einem Wiki arbeiten möchte, kann dieses selber installieren und dabei auf Open-Source-Software zurückgreifen. Noch einfacher ist es, auf gehostete Wikis zurückzugreifen. (Vgl. ebd.: 53-54)

Alle Wikis verfügen über dieselben grundlegenden Funktionen. So ist der für Wikis typische **Bearbeitungsmodus** auf allen Wikiseiten zu finden. Über den „Bearbeiten“-Link gelangt man zu einem Formular, in dem der Quelltext einer Seite angezeigt wird, verändert und abgespeichert werden kann. Ein zweites wichtiges Element sind die internen Verlinkungen, d.h. dass alle Seiten eines Wikis auf die Titel anderer Seiten verweisen können. Mit der „History-Funktion“ können Änderungen einer einzelnen Seite nachverfolgt und gegebenenfalls rückgängig gemacht werden. Zudem gibt es meist eine spezielle Seite, auf der die letzten Änderungen des gesamten Wikis angezeigt werden (Recent-Changes-Seite). Wird ein Wiki aufgerufen, so erscheint die jeweils aktuellste Fassung einer Seite. (Vgl. ebd.: 44-45)

Die eigentliche Besonderheit von Wikis liegt jedoch nicht im technischen Bereich, sondern vielmehr stellt das **Berechtigungssystem**, welches jedem Nutzer alle Bearbeitungsrechte zuweist, das revolutionäre Charakteristikum eines Wikis dar. (Vgl. ebd.: 36) Bei der kollaborativen Arbeit an einem Text spielt der Kontakt zu den anderen Autoren eine wichtige Rolle. Deswegen gibt es für die Kommunikation untereinander spezielle **Diskussionsseiten**. Hier können Beurteilungen abgegeben, Veränderungen begründet und Inhalte diskutiert werden. In Wikis wird viel Wert auf das Verhalten der Teilnehmer untereinander gelegt, weswegen die größere Wikis meist über eine „**Wikiquote**“ verfügen, in der Verhaltensregeln festgelegt werden, wie z. B. die Sachlichkeit bei Diskussion und Kritik. (Vgl. ebd.: 42-44)

Ursprünglich waren Wikis für das gemeinschaftliche Arbeiten an Softwarecodes gedacht. Mittlerweile gibt es vielerlei **Ausprägungsformen**, z. B. Themenwikis, die sich mit einem speziellen Thema beschäftigen, wie *Wiki Voyage* (<http://www.wikivoyage.org/de/Hauptseite>) oder Wikis, die von Wiki-Spezialisten betrieben werden, wie das *Meatball Wiki* (<http://www.usemod.com/cgi-bin/mb.pl>). Zudem werden Wikis mittlerweile auch in der Schule eingesetzt (z. B. <http://www.schulwiki.org/wiki.cgi>). Das populärste Wiki und eine der in Deutsch-

⁴¹ Der Begriff Wiki wurde dem hawaiianischen Begriff Wikiwiki für schnell entlehnt. Das erste Wiki von Ward Cunningham hieß WikiWikiWeb. (Vgl. ebd.: 37)

land meist genutzten Seiten⁴², ist die nicht-kommerzielle Online-Enzyklopädie *Wikipedia*, die mittlerweile in über 260 Sprachen existiert, wobei die Deutsche Version nach der Englischen die Zweitgrößte ist⁴³. Die Texte auf *Wikipedia*, wie auch bei den meisten anderen Wikis, sind mit der *GNU-Lizenz für freie Dokumentation* lizenziert, d.h. dass jeder Text unter Angabe der Quelle und der Autoren frei kopiert und verwendet werden darf.⁴⁴ Dass solch riesige Wikis entstehen, wird mit dem „**Wiki-Effekt**“ erklärt: durch das kollaborative Arbeiten an einem Text, das Schreiben von Beiträgen in der Öffentlichkeit, die Autor-Leser-Interaktion, die Mitgliedschaft in einer Online-Community und die Identifikation mit dem Projekt, entsteht ein sich selbst tragender Gruppenprozess, bei dem die Selbstmobilisierung der Nutzer enorm ist. (Vgl. ebd.: 47-49)

3.1.3.3 Soziale Netzwerke

Soziale Netzwerk-Dienste sind Plattformen, auf denen Freunde, Bekannte oder Geschäftsleute sich miteinander vernetzen können. Bei sozialen Netzwerken können grob zwei Ausrichtungen unterschieden werden: Freundschaftsnetzwerke und Businessnetzwerke. (Vgl. ebd.: 79) Alle Angebote haben jedoch ähnliche Merkmale. Um an einem Netzwerk teilnehmen zu können, ist zunächst eine **Registrierung** erforderlich. Bei den meisten Netzwerken ist eine uneingeschränkte Anmeldung möglich, bei einigen wenigen bedarf es der Einladung eines Mitglieds. Nach der Registrierung ist der nächste Schritt das Ausfüllen der persönlichen **Profilseite** anhand einer vorgegebenen Maske. Beim Ausfüllen des Profils kann gewählt werden, welche **Daten** wie bzw. wem zur Verfügung gestellt werden. Während bei beruflichen Netzwerken Daten zu Ausbildung, Karriere etc. im Vordergrund stehen, können bei freundschaftlichen Netzwerken Angaben wie Hobbies, Lieblingsfilme oder Beziehungsstatus gemacht werden. Wichtig ist zudem das eigene **Foto**, das bei Businessnetzwerken meist seriös, bei Freundesnetzwerken eher kreativer gewählt wird. (Vgl. ebd.: 85-87) Der nächste Schritt liegt im Knüpfen von **Beziehungen**. Wurden Freundschaften oder Kontakte zu anderen Netzwerkmitgliedern hergestellt, so werden diese auf dem eigenen Profil visualisiert. Zudem ist es oftmals möglich, **Bekanntschaften x-ten Grades** darzustellen, wobei die eigenen Kontakte als Brückenelemente fungieren. Bei Mitgliedern, die nicht zu den eigenen Kontakten gehören, werden diejenigen Kontakte angezeigt, über die das Mitglied zu erreichen ist. (Vgl. ebd.: 88-89) Eine weitere wichtige Funktion in sozialen Netzwerken ist die **Gruppenbildung**. Auf den meisten Plattformen ist es

⁴² Wikipedia befindet sich in Deutschland laut Alexa unter den Top Five der in Deutschland meist besuchten Websites. <http://www.alexa.com/topsites/countries/DE> (letzter Zugriff: 05.08.2009)

⁴³ Vgl. Wikipedia: Sprachen-Wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sprachen> (letzter Zugriff: 24.04.2009)

⁴⁴ Vgl. Wikipedia-Wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> (letzter Zugriff: 24.04.2009)

möglich, zu beliebigen Themen Gruppen zu bilden, Leute in die Gruppe einzuladen und sich dort über bestimmte Thematiken auszutauschen. Oftmals finden Gruppentreffen auch „offline“ statt. Zudem werden häufig Gruppen bereits bestehende in die sozialen Netzwerke übertragen. (Vgl. ebd.: 89-91) Darüber hinaus gibt es viele weitere Möglichkeiten bei einem Netzwerk aktiv zu werden, so können z. B. Fotoalben hochgeladen, Nachrichten verschickt oder ein eigenes Blog geführt werden.

Bei den privat-freundschaftlichen Netzwerken gibt es **Angebote** für jegliche Altersgruppen, angefangen bei *Das Freundebuch*, ein Netzwerk für Grundschüler, über *Platinnetz*, ein Netzwerk für Menschen ab vierzig, bis hin zu altersübergreifenden Netzwerken wie *KWICK!*. Zudem gibt es regional ausgerichtete Netzwerke wie z. B. „Lokalist“ und Netzwerke für spezielle Zielgruppen, wie z. B. *neu.de*, ein Netzwerk für Singles. Das erfolgreichste privat-freundschaftliche Netzwerk weltweit ist *MySpace*⁴⁵, bei dem Mitglieder ihr Profil mit Text, Fotos, und Videos anreichern und zudem ein eigenes Blog führen können. *MySpace* wurde vor allem dadurch bekannt, dass Bands und Künstler hier ihre Musik hochladen und mit ihren Fans in Kontakt treten können. Das beliebteste deutsche soziale Netzwerk ist mit knapp sechs Millionen registrierten Mitgliedern *studivZ*⁴⁶, mit der Zielgruppe Studenten. Bei den geschäftlich orientierten Netzwerken zählen *LinkedIn*, mit mehr als 40 Millionen Mitgliedern⁴⁷ und *XING*, mit mehr als acht Millionen Mitgliedern⁴⁸ zu den meist genutzten Angeboten.

Wie oben bereits erwähnt, werden soziale Netzwerke überwiegend dazu genutzt, bereits bestehende Kontakte zu pflegen oder neu aufzufrischen, wohingegen das Knüpfen neuer Beziehungen eher zweitrangig ist. So zeigten beispielsweise Lenhart und Madden (2007) in einer Studie, dass der Großteil der Jugendlichen, die Mitglieder in sozialen Netzwerken sind, Beziehungen zu Personen pflegen, die sie kennen und entweder häufig treffen (91%) oder nur selten sehen können und deswegen via Netzwerk mit ihnen Kontakt halten (82%), wohingegen knapp die Hälfte der jugendlichen Netzwerker (49%) angibt, auch neue Kontakte knüpfen zu wollen. (Vgl. Lenhart/Madden 2007: iii)

3.1.3.4 Social Sharing

Social Sharing-Plattformen ermöglichen Internetnutzern ihre **Daten** zur Verfügung zu stellen und mit anderen zu teilen. Die bereitgestellten Daten können mit Tags versehen, kommentiert oder bewertet werden. Auf diese Weise entstehen

⁴⁵ Zu den Mitgliederzahlen sind auf der Seite keine Informationen zu finden.

⁴⁶ Vgl.: studivZ | Über uns. www.studivz.net/l/press (letzter Zugriff: 09.08.2009)

⁴⁷ Vgl.: LinkedIn: Auf die Beziehungen kommt es an. <http://www.linkedin.com/> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

⁴⁸ Vgl. XING <http://www.xing.com/> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

zum einen Communities und zum anderen Bewertungs- und Ordnungssysteme. (Vgl. ebd.: 100-101) Geteilt werden kann prinzipiell alles, was in digitalisierter Form existiert. Zu den am häufigsten geteilten Daten auf Social Sharing-Plattformen gehören Links (in Form von Lesezeichensammlungen), Fotos sowie Videos. Darüber hinaus gibt es viele weitere Anwendungen, angefangen von Software, über Produktbewertungen bis hin zu Musik. (Vgl. ebd.: 101) Das Bereitstellen von Daten ist in der Regel einfach. Für das Hochladen eigener Daten auf den Plattformserver wird den Nutzern ein Formular zur Verfügung gestellt. In dieses Formular können sie u. a. Metainformationen wie Tags und Kurzbeschreibungen eintragen. Zudem kann der User hier den Zugriff zu seinen Daten bestimmen, wobei meist zwischen privater, interner oder öffentlicher Bereitstellung der Daten gewählt werden kann. (Vg. Ebd.: 102-106) Wird ein Beitrag von anderen Usern aufgerufen, kann dieser anschließend bewertet werden, z. B. mit einer bestimmten Anzahl von Sternen oder Punkten. Auf diese Weise entstehen **Ratingsysteme**, die den anderen Nutzern als Orientierung dienen können. Bei Social-Sharing Angeboten sind **Videoplattformen** äußerst beliebt. *YouTube* gilt als Pionier in diesem Bereich. Hochgeladene Videos können von den Nutzern bewertet und kommentiert werden. Zudem kann der Nutzer Videos u. a. nach der Anzahl der Zugriffe oder anhand von Bewertungen sortieren. Darüber hinaus offeriert *YouTube* weitere Möglichkeiten, wie z. B. das Einrichten eines eigenen Kanals oder das direkte Live-Einspielen von Videos per Webcam. Eine populäre deutsche Video-Plattform ist *MyVideo*, die ähnlich aufgebaut ist. Bei den **Foto Sharing-Communities** war *flickr* eine der ersten. Auf dieser Plattform können Bilder hochgeladen, getaggt und kommentiert werden. Außerdem kann der Nutzer den Zugriff steuern und es ist möglich, Bilder mit der *Creative Commons Lizenz*⁴⁹ zu versehen. Im Bereich **Social-Bookmarking**, dem Speichern von Lesezeichen auf einer öffentlichen Plattform, war *del.icio.us* der erste Anbieter, der das Verschlagworten eigener Lesezeichen und das Tauschen dieser untereinander ermöglichte. Der Nutzer kann seine Lesezeichen hier öffentlich oder privat verwalten. *Mister Wong* wurde als deutsches Pendant zu *del.icio.us* entwickelt, um kulturellen Unterschieden gerecht zu werden.

Bei allen genannten Anwendungen muss sich der Nutzer zunächst **registrieren**, um Daten hochzuladen, oder um andere Beiträge kommentieren zu können. Über einen Link kann man die Benutzerseite des jeweiligen Anbieters aufrufen und darüber mit ihm Kontakt aufnehmen. Zudem können sich die Nutzer untereinan-

⁴⁹ *Creative Commons* ist eine Organisation, die vorgefertigte Lizenzen anbietet. Im Gegensatz zum Copyright, bei dem alle Rechte vorbehalten sind (*all rights reserved*), sind hier einige Rechte vorbehalten (*some rights reserved*). Vgl. Was ist CC? – Creative Commons | <http://de.creativecommons.org/was-ist-cc/> (letzter Zugriff: 30.04.2009)

der vernetzen. Auf diese Weise entstehen **Communities**, bestehend aus Menschen, die die gleichen Vorlieben bzw. Interessen teilen. (Vgl. ebd.: 107-108)

In Bezug auf die hier dargestellte Systematisierung von Social Web-Anwendungen ist abschließend festzuhalten, dass eine solche Einteilung hilfreich ist, um einen Überblick über die Spannbreite von Social Web-Angeboten zu erhalten sowie über die damit einhergehenden Möglichkeiten für die Nutzer. Generell ist eine Kategorisierung der verschiedenen Social Web-Angebote allerdings insofern problematisch, als dass eine systematische Trennung so gut wie unmöglich ist, da es viele „Hybrid-Angebote“ gibt, welche die unterschiedlichen Möglichkeiten verschiedener Angebote in einer Anwendung vereinen. (Vgl. Schmidt im Druck) So ist es beispielsweise möglich, im sozialen Netzwerk *MySpace* zusätzlich zum eigenen Profil ein Blog zu führen oder im sozialen Netzwerk *studivZ* über die Funktion „Ich bin gerade...“ Statusmeldungen zu microbloggen.

3.2 Social Web-Nutzung

Der vorherige Teil hat deutlich gemacht, dass im Rahmen des Social Webs prinzipiell jeder Nutzer zum Produzenten von Inhalten werden kann. Aufgrund der benutzerfreundlichen Eigenschaften von Social Web-Anwendungen sind die Partizipationsmöglichkeiten zudem äußerst niedrigschwellig, da kein großes technisches Vorwissen nötig ist, um Inhalte zu erstellen, sei es in Form eines Blogeintrags oder einer sozialen Lesezeichensammlung. Im Folgenden wird nun der Blick auf die konkrete Nutzung des Social Webs gerichtet. Es wird überprüft, inwiefern die Partizipationsmöglichkeiten in der Praxis wahrgenommen werden und welche Nutzungspraktiken es gibt. Zunächst werden empirische Studien herangezogen, um zu untersuchen, ob bzw. in welchem Ausmaß Anwendungen des Social Webs genutzt werden und welche Rolle das Social Web im Alltag Heranwachsender spielt.⁵⁰ Um festzustellen, inwieweit Besonderheiten in der Social Web-Nutzung Jugendlicher vorliegen, werden zusätzlich Nutzungszahlen von höheren Altersgruppen herangezogen. Anschließend wird beleuchtet, welche anwendungsübergreifenden Handlungsmuster in Bezug auf das Social Web identifizierbar sind, wie diese von den Eigenschaften der Anwendungen bedingt werden und welche Konsequenzen dies für den Nutzer mit sich bringt.

3.2.1 Empirische Befunde zur Social Web-Nutzung

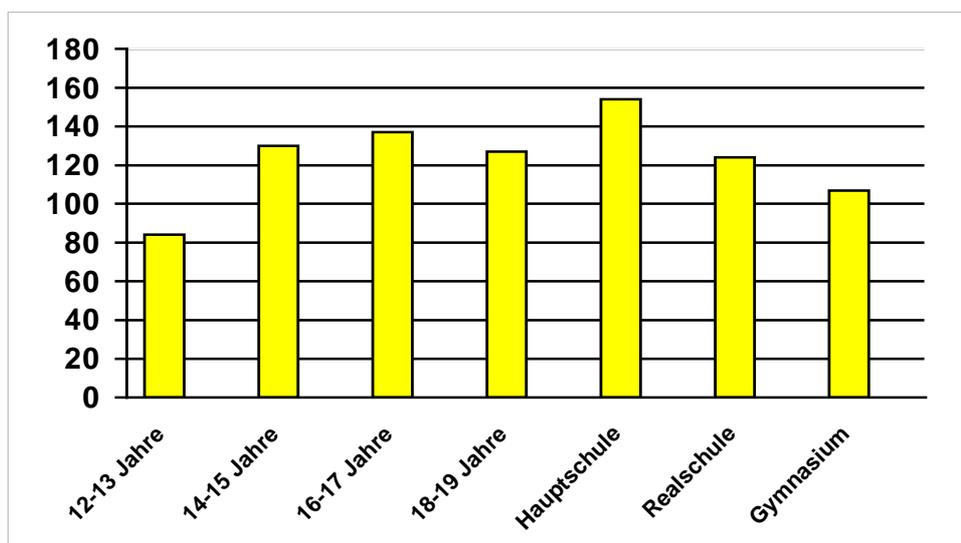
Im Kontext der Social Web-Nutzung von Jugendlichen erscheint es sinnvoll, zunächst einen Blick auf die generelle Internetnutzung zu werfen, um vor diesem Hintergrund die Relevanz des Social Webs bewerten zu können. Laut JIM-Studie 2008⁵¹ nutzen 97 Prozent der 12 bis 19-Jährigen das Internet zumindest selten, wobei bildungs- oder geschlechtsspezifische Unterschiede kaum bestehen. Mit 96 Prozent können fast alle Jugendlichen zu Hause ins Internet gehen. Jeder Zweite hat im eigenen Zimmer einen Internetzugang, dabei verfügen Jungen etwas häufiger über einen eigenen Internetanschluss als Mädchen (54% zu 47%), der Bildungshintergrund spielt jedoch keine Rolle. 62 Prozent der jugendlichen Onliner nutzen das Internet täglich, 22 Prozent mehrmals die Woche, somit ist das Internet fester Bestandteil des Alltags. Je älter die Jugendlichen, desto höher die Nutzungsfrequenz (von den 12 bis 13-Jährigen nutzen 40 % täglich das Internet, bei den 18 bis 19-Jährigen sind es 73%). (Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 46-47) Demnach ist auch der subjektive Stellenwert des Inter-

⁵⁰ Empirische Studien, die Werte im Bereich des Social Webs erheben, unterscheiden sich in den von ihnen berücksichtigten Angebotsformen, weshalb der Vergleich von Daten unterschiedlicher Studien nicht möglich ist.

⁵¹ Die JIM Studie - Jugend, Information, (Multi-) Media ist eine Basisuntersuchung zum Medienumgang von 12 bis 19-Jährigen. (Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008)

nets sehr hoch. Bei der Frage nach dem Medium, auf das die Jugendlichen am wenigsten verzichten können, geben 29 Prozent das Internet an, 22 Prozent den Computer, der allerdings für die meisten gleichbedeutend mit dem Internet ist (vgl. ebd.: 16). Somit ist mehr als die Hälfte aller Jugendlichen am stärksten an das Internet gebunden, obgleich der Fernseher insgesamt etwas häufiger genutzt wird (89% zu 84%). (Vgl. ebd.: 13-17)

Abbildung 1: Tägliche Internetnutzungsdauer der 12- bis 19-Jährigen (in Minuten)



Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der JIM – Studie 2008. (n=1171)

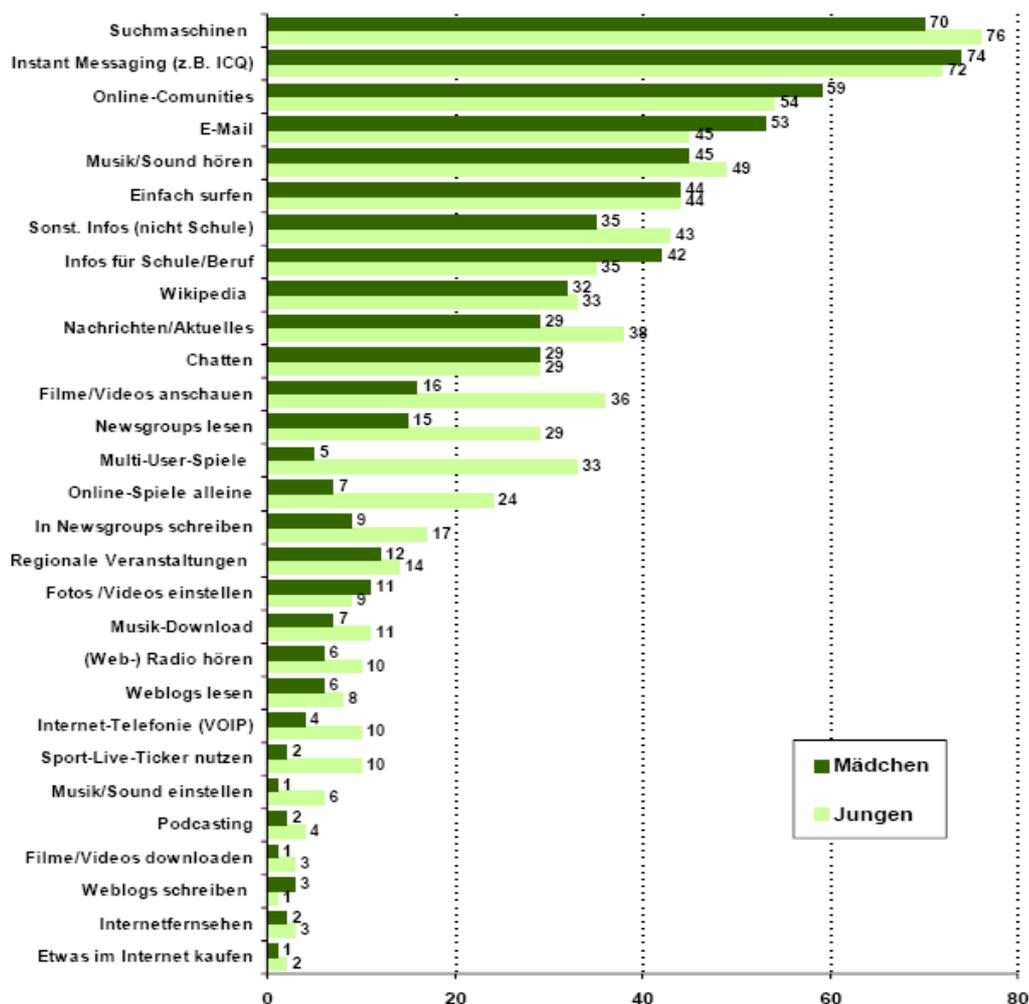
Die Jugendlichen nutzen das Internet (nach eigener Schätzung) durchschnittlich 120 Minuten täglich. Was die Internetnutzungsdauer betrifft, so sind zwei Aspekte auffällig. Zum einen steigt die tägliche Internetnutzung ab 14 Jahren deutlich an: während die 12 bis 13-Jährigen angeben, täglich 84 Minuten im Internet zu verbringen, sind es bei den 14 bis 15-Jährigen 130 Minuten. Dieser Umfang bleibt in etwa bis zur ältesten Gruppe konstant (s. Abb. 1). Zum anderen ist die Nutzung bei Jugendlichen mit geringer formaler Bildung mit 154 Minuten täglich deutlich höher als bei Realschülern (124 Min.) oder Gymnasiasten (107 Min.). (Vgl. ebd.: 47)

Zu den beliebtesten Online-Aktivitäten zählen mit 73 Prozent die Nutzung von Suchmaschinen sowie Instant Messaging. Sich informieren und kommunizieren spiegelt sich auch in vielen anderen Aktivitäten wider. (s. Abb. 2) Unter den zehn beliebtesten Internet-Aktivitäten sind auch zwei Social Web-Anwendungen zu finden: 57 Prozent der Jugendlichen besuchen täglich oder mehrmals pro Woche Online-Communities und ein Drittel nutzt ebenso häufig die Onlineenzyklopädie *Wikipedia*. Bei der konkreten Abfrage der Web 2.0-Nutzung, bei der ausschließlich die aktive Beteiligung erfasst wird⁵², geben 84 Prozent der 12 bis 19-Jährigen

⁵² Zu den Web 2.0-Aktivitäten werden gezählt: in Newsgroups schreiben, Musik/Sound einstellen, Weblogs schreiben, Fotos/Videos einstellen, Online-Communities nutzen. (Vgl. ebd.: 50)

an, dass sie sich aktiv im Web 2.0 bewegen, 62 Prozent tun dies täglich oder mehrmals pro Woche, wobei von den 62 Prozent allein 42 Prozent auf die Nutzung von Online-Communities, also sozialen Netzwerken wie *schülerVZ*, zurückzuführen sind. (Vgl. ebd.: 49-50)

Abbildung 2: Internet-Aktivitäten der 12-19-Jährigen (tägl./mehrmals pro Woche)



Quelle: JIM - Studie 2008: 49. Angaben in Prozent. (n=1171)

Differenziertere Ergebnisse hinsichtlich der Nutzung bestimmter Social Web-Angebote liefert die bevölkerungsrepräsentative ARD/ZDF-Onlinestudie 2008⁵³. Die Hälfte der Internetnutzer zwischen 14 und 29 Jahren⁵⁴ besucht zumindest einmal in der Woche Videoplattformen wie *YouTube* sowie soziale Netzwerke wie *MySpace*. Zudem nutzen 40 Prozent mindestens einmal in der Woche *Wikipedia*. Fotoplattformen wie *flickr* werden von jedem Zehnten in der Altersgruppe der 14 bis

⁵³ Die ARD/ZDF-Onlinestudie unterscheidet sechs Angebote bzw. Angebotsformen des Web 2.0: Virtuelle Spielwelten, Weblogs, Wikipedia, Bilder- und Videocommunities, Soziale Netzwerke/Communities (privat und beruflich), Soziale Lesezeichensammlungen. (Vgl. Fisch/Gscheidle 2008: 357)

⁵⁴ In der Altersgruppe der 14 bis 19-Jährigen sind laut ARD/ZDF-Onlinestudie 2008 97,2 Prozent zumindest gelegentlich online, bei den 20 bis 29-Jährigen 94,8 Prozent. (Vgl. van Eimeren/Frees 2008: 331) Die Ergebnisse zur Social Web-Nutzung wurden für die beiden Altersgruppen (14 bis 19 / 20 bis 29) teilweise zusammengefasst und liegen nicht separat vor.

29-Jährigen regelmäßig besucht. Anwendungen wie Weblogs oder Social-Bookmarking-Dienste spielen in dieser Altersgruppe so gut wie keine Rolle. (Vgl. Fisch/Gscheidle 2008: 359) Was die aktive Beteiligung, also das Generieren von Inhalten betrifft, so sind Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren besonders aktiv: 15 Prozent der jugendlichen Onliner haben bereits Material auf Videoplattformen hochgeladen. Ein Drittel in dieser Altersgruppe verfügt über ein Profil in einem privaten Netzwerk, 17 Prozent sind bei zwei Netzwerken registriert, ein Viertel betreibt Profile bei drei oder mehr Netzwerken. (Vgl. ebd.: 362) Insgesamt gibt es bei den 14 bis 19-Jährigen ein hohes Interesse an der Möglichkeit, selber Beiträge zu produzieren und ins Internet zu stellen: 27 Prozent sind daran sehr interessiert, 30 Prozent haben etwas Interesse daran. (Vgl. ebd.: 357) Zumindest einige Social Web-Angebote werden demnach regelmäßig von Jugendlichen aktiv genutzt, wobei der überwiegende Teil der Nutzer passiv bleibt. Wirft man einen Blick auf die Social Web-Nutzungszahlen aller Onliner, so verschiebt sich das Ergebnis erheblich und schnell wird deutlich, dass die intensive und teilweise auch aktive Nutzung des Social Webs der jungen Altersgruppe die Ausnahme ist. So nutzen 25 Prozent der Onliner⁵⁵ zumindest wöchentlich *Wikipedia*, jedoch haben nur 3 Prozent bereits Artikel verfasst oder überarbeitet. Circa ein Fünftel aller Onliner nutzt mindestens einmal in der Woche Videoplattformen, wobei auch hier bislang lediglich 3 Prozent Inhalte generiert haben. Mindestens einmal pro Woche wird von 18 Prozent der Internetnutzer ein privates Netzwerk besucht und rund ein Viertel aller Internetnutzer hat bereits ein Profil in einem privaten Netzwerk angelegt. Bereits jeder zehnte Onliner besucht täglich ein privates soziales Netzwerk. Somit zählen Mitglieder dieser Netzwerke zu den aktivsten am Social Web Beteiligten. Anwendungen wie Weblogs, Fotoplattformen, Social-Bookmarking-Angebote oder berufliche Netzwerke werden von den meisten Onlinern kaum genutzt⁵⁶. (Vgl. ebd.: 2008: 358)

Diese Ergebnisse zeigen, dass einige Angebote des Social Webs bei Jugendlichen bereits ein Teil ihres Alltags geworden sind. Insbesondere soziale Netzwerke werden intensiv und aktiv genutzt. Bei Videoplattformen und *Wikipedia* ist die Nutzung größtenteils passiv. Im Vergleich mit anderen Altersgruppen gehören Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren jedoch zu den aktivsten Social Web-Nutzern, obgleich ihnen weder alle Möglichkeiten bekannt sind, noch alle Angebote genutzt werden, wie z. B. die niedrigen Nutzerzahlen von Weblogs und Social-Bookmarking-Diensten zeigen. Was die übrigen Onliner betrifft, so wird das Social Web von ihnen bislang, wenn überhaupt, vorwiegend passiv genutzt. Die Inter-

⁵⁵ Zwei Drittel der Deutschen ab 14 Jahren nutzt zumindest gelegentlich das Internet (65,8%).

⁵⁶ Zumindest wöchentliche Nutzung: Weblogs 2%, Fotoplattformen 4%, Social-Bookmarking-Angebote 1%, sowie berufliche Netzwerke 2%.

netnutzer gehen ihren Informations- und Unterhaltungsbedürfnissen nach und nutzen das Social Web als Abrufmedium. Die Inhalte hierzu werden von einer Minderheit aktiver Nutzer generiert, der Mitmachgedanke konnte sich beim Großteil der Onliner also noch nicht durchsetzen. Lediglich private soziale Netzwerke nehmen in der alltäglichen Internetnutzung einen höheren Stellenwert ein, so werden diese auch mit Abstand am häufigsten aktiv genutzt. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass die bloße Möglichkeit zur Bereitstellung eigener Inhalte nicht zwangsläufig zu einer entsprechenden Nutzung führt.

3.2.2 Nutzungspraktiken des Social Webs

Nachdem im vorherigen Teil anhand empirischer Ergebnisse die Relevanz des Social Webs bei Jugendlichen aufgezeigt wurde, folgt nun ein Blick auf die Nutzungspraxis. Wie sieht die konkrete Social Web Nutzung aus? Welche Besonderheiten gibt es? Gibt es nutzer- und angebotsübergreifende Nutzungspraktiken? Diese Fragen sollen nachfolgend beantwortet werden.

Von den empirischen Ergebnissen ausgehend lässt sich zunächst feststellen, dass zwischen zwei Nutzungsmodi des Social Webs unterschieden werden kann: einer aktiv-gestaltenden Nutzung, die für das Social Web grundlegend ist, sowie einer passiv-rezipierenden Nutzung von solchen Inhalten, die von anderen erstellt wurden. Allerdings sind diese Modi nicht völlig trennscharf, da auch aktiv-gestaltende Nutzer das Social Web aufsuchen, um dort z. B. nach Informationen etc. zu recherchieren. (Vgl. Schmidt/ Lampert/ Schwinge im Druck) Dass die Übergänge von der aktiven zur passiven Nutzung fließend sind, machen Wortschöpfungen deutlich, die den neuen Typus des Internetusers beschreiben. Ein Neologismus ist der von Bruns eingeführte „producer“, der sich zusammensetzt aus „production“ und „usage“. (Vgl. Bruns 2007)

„In the emerging social software, ‘Web 2.0’ environment, the production of ideas takes place in a collaborative, participatory mode which breaks down the boundaries between producers and consumers and instead enables all participants to be users as much as producers of information and knowledge, or what can be described as *producers*.” (Ebd.: 1) (Hervorhebung im Original)⁵⁷

Während mit den Nutzungsmodi den Social Web-Akteuren eine bestimmte Rolle zugewiesen wird, impliziert der Begriff „Producer“ die Möglichkeiten des Social Webs für die Nutzer und verweist auf neue Formen der Internetteilhabe. Allerdings wird damit noch nicht klar, ob es anwendungsübergreifende Nutzungsmuster gibt. Vor dem Hintergrund konkreter Social Web-Nutzung lassen sich drei

⁵⁷ Vgl. auch Guenther/ Schmidt (2008), die mit dem eingedeutschten Begriff des Prodnutzers arbeiten.

nutzer- und angebotsübergreifende Handlungskomponenten unterscheiden, welche in den jeweiligen Nutzungsepisoden eine Rolle spielen: Identitätsmanagement, Beziehungsmanagement sowie Informationsmanagement. (Vgl. Schmidt/Lampert/ Schwinge im Druck) Konkret bedeutet dies:

„[...] Anwendungen des Social Web bieten den Nutzern die Möglichkeit, Aspekte der eigenen Person (Interessen, Meinungen und Erlebnisse, aber auch Kontaktinformationen o.ä.) im Netz zu veröffentlichen und soziale Beziehungen zu anderen Menschen zu artikulieren, zu pflegen und gegebenenfalls neu zu knüpfen.“ (Ebd.)

Zudem können die Nutzer zwischen einer Vielfalt von Informationen wählen, diese für sich und andere ordnen und sich vielfältiger Methoden bedienen, um bestimmte Informationen zu finden bzw. zu erhalten.

Tabelle 1: Handlungskomponenten im Social Web

Handlungskomponente	Tätigkeiten	Beispiele
Identitätsmanagement	(selektives) Präsentieren von Aspekten der eigenen Person (Interessen, Meinungen, Wissen, Erlebnisse, etc.)	Ausfüllen eines Profils Betreiben eines eigenen Blogs
Beziehungsmanagement	Pflege bestehender und Knüpfen neuer Kontakte	Bestätigen oder Annehmen von Kontaktgesuchen Verlinken von anderen Blogeinträgen
Informationsmanagement	Auffinden, Rezipieren und Verwalten von relevanten Informationen	Einordnen von Informationen aus Wikis Taggen eines Beitrags Abonnieren eines RSS-Feeds Bewerten eines Videos (z. B. durch Punktevergabe oder Kommentieren)

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schmidt/ Lampert/ Schwinge (im Druck)

Die Differenzierung dieser Handlungskomponenten ist in hohem Maße analytisch, so verlaufen in der konkreten Nutzungspraxis das Beziehungs- und Identitätsmanagement oftmals gleichzeitig, da Informationen der eigenen Person üblicherweise an ein bestimmtes Publikum gerichtet sind. Je nach antizipiertem Publikum werden entsprechende Informationen generiert. Beispielsweise enthält das Reisetagebuch eines Backpackers andere Informationen als das Blog eines Wissenschaftlers, da sich beide an unterschiedliche Publika richten. Dementsprechend ist auch die Selbstrepräsentation eine andere. Daneben werden auch von Seiten der Anbieter spezifische, die Anwendung betreffende persönliche Informationen abgefragt. Während der Nutzer auf *XING* aufgefordert wird, Informationen rund um den

Beruf einzugeben, fragt *schülerVZ* eher private Informationen ab. (Vgl. Kapitel 3.1.3.3).

Die Ergebnisse solcher Nutzungspraktiken werden im Bereich des Beziehungsmanagements z. B. in Form von Freundeslisten, Verlinkungen des Blogs oder Kommentaren sichtbar. Diese Rückmeldungen geben wiederum Aufschluss über die jeweilige Person, so dass gleichzeitig Aspekte des Identitätsmanagements vollzogen werden. Finden Episoden des Identitäts- und Beziehungsmanagements wiederholt statt, entstehen miteinander verbundene, sich überlappende öffentliche Sphären. Boyd zählt vier Eigenschaften auf, die spezifisch sind für solche „mediated networked publics“. Diese Merkmale unterscheiden vernetzte-mediatisierte Öffentlichkeiten grundsätzlich von nicht-mediatisierten Öffentlichkeiten. (Vgl. Boyd 2007: 9)

1. *Persistenz (Persistence)*

Kommunikation in onlinebasierten Umgebungen ist im Gegensatz zur Kommunikation in nicht-mediatisierten Öffentlichkeiten nicht flüchtig, sondern bleibt gespeichert, was einerseits asynchrone Kommunikation ermöglicht, andererseits aber auch bedeutet, dass sie für unbestimmte Zeit auffindbar bleibt.⁵⁸ (Vgl. ebd.: 9)

2. *Durchsuchbarkeit (Searchability)*

Da Kommunikationsakte gespeichert werden, können diese auch mit Hilfe von Suchmaschinen recherchiert werden. Informationen zu einer Person, die an unterschiedlichen Orten im Internet existieren, können so quasi per Knopfdruck gefunden werden. (Vgl. ebd.: 9)

3. *Replizierbarkeit (Replicability)*

Kommunikationsakte können beliebig kopiert werden, so dass das Original nur noch schwer von der Kopie unterschieden werden kann. (Vgl. ebd.: 9)

4. *Unsichtbare Publika (Invisible audiences)*

Im Gegensatz zu nicht-mediatisierten Öffentlichkeiten, ist es im Internet unmöglich abzuschätzen, wie groß das erreichte Publikum ist. Dieser Umstand wird durch die anderen drei Aspekte erschwert, da Kommunikationsakte zu einer anderen Zeit und an einem anderen Ort empfangen werden können, als sie gesendet wurden. (Vgl. ebd.: 9)

Diese vier Merkmale tragen dazu bei, dass die Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre verschwimmen, bzw. durchlässig werden. Informationen, die einmal generiert wurden, sind eventuell noch in Jahrzehnten auffindbar und können auch von Personen rezipiert werden, an die sie nicht gerichtet waren.

⁵⁸ Das „Internet Archive“, das Millionen alter Webseiten archiviert, illustriert dies in besonders eindrucksvoller Form. Internet Archive | www.archive.org (letzter Zugriff: 04.06.2009)

Diese Besonderheiten mediatisierter Öffentlichkeiten sowie die anwendungsübergreifenden Handlungskomponenten erfordern spezielle Fähigkeiten, um kompetent mit dem Social Web umgehen zu können. Da Jugendliche Angebote des Social Webs intensiv nutzen, wird auch die Medienpädagogik vor neue Herausforderungen gestellt. Wie diese aussehen und wie die Medienpädagogik diesen begegnen kann, wird im nächsten Teil dargestellt.

3.3 Medienpädagogische Herausforderungen im Kontext des Social Webs

Wie mit den empirischen Ergebnissen gezeigt worden ist, spielt das Social Web eine wichtige Rolle im Alltag von Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der spezifischen Nutzungspraktiken sowie der charakteristischen Merkmale mediatisierter Öffentlichkeiten, bedarf es gleichzeitig spezieller Kompetenzen im Umgang mit dem Social Web. Viele junge Nutzer sind hierfür noch nicht ausreichend sensibilisiert, ferner sind ihnen die vielseitigen Potenziale sowie mögliche Gefahren des Social Webs bisweilen unbekannt. So sind beispielsweise Jugendliche zwar diejenigen, die am häufigsten Inhalte für das Social Web generieren, jedoch überwiegend ohne vollständig von den Potenzialen der Anwendungen Gebrauch zu machen (vgl. Wagner/ Brüggem/ Gebel 2009: 46 sowie Schmidt et al. 2009: 10). Auf der anderen Seite herrscht oftmals ein fehlendes Bewusstsein im Umgang mit persönlichen Daten. Diese werden teilweise preisgegeben, ohne dass sich die Jugendlichen darüber im Klaren sind, welche weitreichenden Auswirkungen dies haben kann. (Vgl. z. B. Boyd 2007: 15-16) Die Medienpädagogik steht in diesem Zusammenhang vor neuen Herausforderungen und gleichzeitig bietet das Social Web gänzlich neue Möglichkeiten für die medienpädagogische Arbeit. Im Folgenden werden die vielfältigen Chancen diskutiert, die mit der Social Web-Nutzung von Jugendlichen einhergehen. Zudem wird der Blick auch auf die Problembereiche geworfen, die vor diesem Hintergrund existieren. Dabei sind alle Herausforderungen des Social Webs für die Medienpädagogik auch auf die aktive Medienarbeit zu beziehen. Abschließend wird explizit auf die aktive Medienarbeit eingegangen und es wird überprüft, inwiefern sie im Paradigma des Social Webs Potenziale vorweisen kann.

3.3.1 Chancen und Risiken der Social Web-Nutzung Jugendlicher

In der Medienpädagogik herrscht Einigkeit darüber, dass die Potenziale und Chancen des Social Webs in der medienpädagogischen Arbeit genutzt werden sollten. (Vgl. z. B. Röhl 2008b: 41) Zu den größten Chancen zählt die Möglichkeit, dass **alle Nutzer zu Produzenten von Inhalten** werden können. Jeder Internetnutzer, unabhängig von Alter, Geschlecht oder Bildungshintergrund, kann prinzipiell aktiv am Social Web teilhaben. Diese Möglichkeit offeriert ein großes Potenzial für die Verwirklichung von Gleichberechtigung und Emanzipation, da zum einen *jeder* etwas zum Social Web beitragen darf und zum anderen so die Grenzen zwischen Anbieter und Nutzer verschwimmen, was Wortschöpfungen wie Produser verdeutlichen. Bedingt durch die technischen Eigenschaften von Social Web-Anwendungen, sind die Partizipationsmöglichkeiten zudem äußerst niedrigschwellig. Am Social Web aktiv teilhaben zu können impliziert zudem für jeden Nutzer die

Möglichkeit, eigene Beiträge einem breiten und weltweiten Publikum zugänglich zu machen und so eine Öffentlichkeit zu erzeugen.

„Das Internet und Web 2.0 führen zu einer Demokratisierung der Herstellung von Öffentlichkeit. Nunmehr können sich gesellschaftliche Schichten artikulieren, die bisher vom öffentlichen Diskurs ausgeschlossen waren.“
(Röll 2008b: 41)

Eine weitere Chance in der Social Web-Nutzung Heranwachsender stellt die Verfügbarkeit zahlreicher Räume dar, in denen Aspekte der **Identitätsentwicklung** vollzogen werden können. Zur Bewältigung dieser essentiellen Entwicklungsaufgabe können Jugendliche im Rahmen des Social Webs von unterschiedlichen Formen des Identitätsmanagements Gebrauch machen. (Hasebrink et al. 2009: 6) Social Web-Anwendungen offerieren diverse Anlässe, um sich selbst darzustellen bzw. um sich zu inszenieren. Durch das Betreiben unterschiedlicher Profile etc. bieten sich neuartige Chancen, um mit der eigenen Identität zu spielen (vgl. Eckmann et al. 2008) und unterschiedliche Facetten der eigenen Identität auszuprobieren (vgl. Hartung/ Brüggem 2007: 150). Diese Form der Selbstdarstellung Jugendlicher wird von Erwachsenen oftmals als besorgniserregend empfunden, kann sie doch bisweilen mit Risiken verbunden sein. Allerdings können Jugendliche mit Hilfe dieser Praktiken auch lernen den gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

„Hier [...] werden Verhaltensstrategien entwickelt, die zunächst selbstentblößend anmuten, dennoch aber Schutz gewähren. Statt einer konsistenten Identität werden, weiß die Sozialpsychologie seit 20 Jahren, zunehmend ‚fraktale Identitäten‘ entwickelt, Bruchstücke, die situationsadäquat eingesetzt werden [...].“ (Schindler 2007: 176)

Ein weiterer Aspekt, der in Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung steht, ist der Austausch mit anderen, da sich Identität nur in der Interaktion mit Dritten entwickeln kann. (Vgl. Kapitel 2.2.1) Eine wichtige Entwicklungsaufgabe in diesem Zusammenhang ist die Positionsbestimmung innerhalb des persönlichen Netzwerks bzw. Umfelds. Die Handlungskomponente im Social Web, die hiermit korrespondiert, ist das Beziehungsmanagement, das, wie bereits beschrieben, oftmals gleichzeitig mit Aspekten des Identitätsmanagements erfolgt. (Vgl. Hasebrink et al.: 6) Jugendliche finden im Social Web diverse Möglichkeiten, um Beziehungsmanagement zu betreiben, z. B. in der Pflege und dem Knüpfen von Kontakten auf sozialen Netzwerkplattformen.

Darüber hinaus bietet das Social Web Rahmenbedingungen, in denen Eigenschaften wie Flexibilität gefragt sind und schwache Bindungen gegenüber starken Bindungen bevorzugt werden, Qualitäten und Muster, die in der gegenwärtigen

Gesellschaft zunehmend von Bedeutung sind. Jugendliche können diese notwendigen **Schlüsselkompetenzen** durch ihre Social Web-Nutzung erwerben und auf diesem Weg lernen, den ständig wechselnden Ansprüchen der von Globalisierung geprägten Gesellschaft gerecht zu werden und einen geeigneten Sozialcharakter zu entwickeln. (Vgl. Röhl 2008b: 43)

Neben den vielfältigen Möglichkeiten muss die Medienpädagogik auch den Herausforderungen sowie den möglichen Risiken im Umgang mit dem Social Web begegnen. Ein komplexes Feld, das mit unterschiedlichen Risiken einhergeht, stellt der Umgang mit bzw. die **Preisgabe von persönlichen Daten** dar. Für viele Social Web-Anwendungen, insbesondere für soziale Netzwerke, ist die Veröffentlichung personenbezogener Daten grundlegend. Hinsichtlich der Eigenschaften mediatisierter Öffentlichkeiten, bedürfen viele Jugendliche eines Bewusstseins für die Persistenz der von ihnen generierten Daten. Vielen ist nicht klar, dass Daten auch noch Jahre später im WWW auffindbar sind, selbst die vermeintlich Gelöschten. Zum anderen können sich viele Jugendliche nicht vorstellen, wer auf ihre Daten zugreift, da ihnen das Bewusstsein für das potenzielle Publikum sowie für die Reichweite ihrer Daten fehlt (Stichwort unsichtbare Publika). Überdies sind teilweise außergewöhnliche Vorstellungen darüber verbreitet, wer auf das eigene Profil zugreifen *darf* und was privat ist. So zeigte beispielsweise eine Studie über die soziale Netzwerkplattform *MySpace*, dass die jugendlichen Nutzer den Namen dieser Anwendung oftmals geradezu wörtlich nehmen, wenn sie davon ausgehen, dass auf ihr Profil niemand Fremdes und schon gar kein Erwachsener zugreift, da dies schließlich der ganz eigene und private Raum ist. (Vgl. Boyd 2007: 16) Jugendliche müssen in diesem Zusammenhang für die verschwimmenden Grenzen zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit sensibilisiert werden.

Aber selbst Jugendliche, die im Umgang mit persönlichen Daten sensibilisiert sind, geraten in ein Dilemma, wenn es um das aktive Partizipieren im Social Web geht. Entweder sie geben ihre Daten nur sehr spärlich preis und machen diese zudem nur bestimmten Personen zugänglich, mit dem Ergebnis, dass sie nicht von anderen gefunden werden und erwünschte Reaktionen ausbleiben. Oder aber sie schützen ihre Daten nicht bzw. kaum, machen diese allen zugänglich und erhalten infolgedessen viel Aufmerksamkeit und damit einhergehend Bestätigung. Wer im Social Web wieder erkennbar sein will, muss private Daten preisgeben. (Vgl. Neuß 2008: 20 sowie Hasebrink et al 2009.: 60)

Auf einer anderen Ebene besteht die Gefahr der **Datensammlung** und der missbräuchlichen Weitergabe dieser Daten an Dritte. Daneben ist oftmals wenig nachvollziehbar, wie Anbieter mit den Nutzerdaten verfahren, da die AGB teilweise schwer durchschaubar sind. (Vgl. Hasebrink et al. 2009: 61) Vor dem Hintergrund der Anhäufung persönlicher Daten sowie der Veröffentlichung dieser, wird vor

dem Entstehen „gläserner Bürger“ gewarnt und eine „Didaktik des Datenschutzes“ gefordert, um den jugendlichen Nutzern die Konsequenzen von Datenspeicherung zu verdeutlichen. (Vgl. Ertelt 2008a: 85)

Ein weiterer Problembereich geht mit der Chance, dass alle Nutzer zu Produzenten werden können, einher. In diesem Zusammenhang werden Befürchtungen einer möglichen Kluft geäußert, die zwischen solchen Jugendlichen, die am Social Web partizipieren und denjenigen, die dazu keine Möglichkeit haben, weil z. B. die Eltern die Mitgliedschaft in einem sozialen Netzwerk verbieten, entstehen kann. Mittlerweile, so zeigen auch die oben genannten Studien, ist nicht mehr die Frage des Internetzugangs zentral. Vielmehr stehen nun die Möglichkeiten der Teilnahme im Vordergrund und es gilt einen „**participation gap**“ zu vermeiden. (Vgl. Boyd 2007: 3 sowie Jenkins 2009) Jugendliche sollten deswegen die Möglichkeit erhalten, aktiv am Social Web teilzuhaben und zu lernen, die Potenziale dieses Mediums für sich zu nutzen, nicht zuletzt auch um den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein. (Vgl. Röll 2008b: 42)

Ein weiteres Risiko in der Social Web-Nutzung Jugendlicher stellt das Cyber- bzw. **Online-Mobbing** dar. Wie die Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“⁵⁹ zeigt, sind Erfahrungen mit Online-Mobbing durchaus verbreitet. So sind 28 Prozent der Befragten bereits belästigt worden. 13 Prozent geben an, dass Fotos oder Informationen ohne deren Einverständnis veröffentlicht wurden. Wer nicht persönlich bereits von Online-Mobbing betroffen war, kennt meist Freunde, die schon Opfer dieser Verhaltensweisen geworden sind. Auf der anderen Seite geben 9 Prozent der befragten Jugendlichen an, schon selber Daten ins Internet gestellt zu haben, über die sich andere Personen beschwert haben. (Vgl. Hasebrink et al. 2009: 31) Im Umgang mit Online-Mobbing zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des formalen Bildungsgrads. Formal höher Gebildete sehen Online-Mobbing kritisch und lehnen es ab. Zwar bewerten formal niedriger gebildete Jugendliche diese Verhaltensweisen ähnlich, jedoch weisen sie diesen keine allzu hohe Relevanz zu, da sie die Auffassung vertreten, dass Daten, wie beispielsweise „peinliche Fotos“, ja auch wieder gelöscht werden können. (Vgl. Schmidt et al. 2009: 18) Diese Einschätzung macht das fehlende Bewusstsein für die Persistenz von Daten deutlich.

Die Konfrontation mit bzw. der uneingeschränkte Zugang zu **problematischen Inhalten**, wie extremistische, gewalthaltige oder pornographische Inhalte, gehört ebenfalls zu den möglichen Risiken in der Social Web-Nutzung Jugendlicher. Wie die Studie „Gewalt im Web 2.0“ zeigt, ist bereits ein Viertel aller jugendlichen

⁵⁹ Die Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“ wurde durchgeführt vom Hans-Bredow-Institut für Medienforschung und dem Fachbereich Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg. Die Zahlen beziehen sich auf den quantitativen Teil der Studie, in dem 650 Jugendliche/junge Erwachsene im Alter von 12 bis 24 Jahren befragt wurden. (Vgl. Schmidt et al. 2009: 1-6)

Internetnutzer in Kontakt mit gewalthaltigen Seiten gekommen⁶⁰, wobei mehr als doppelt so viele Jungen (33,2%) wie Mädchen (16,2%) mit solchen Inhalten konfrontiert waren. Der formale Bildungsgrad spielt in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle, anders sieht es beim Alter aus: je älter die Jugendlichen, desto häufiger kennen diese gewalthaltige Internetseiten, so sind es bei den 12 bis 13-Jährigen 12,4 Prozent, bei den 18 bis 19-Jährigen 35,8 Prozent. Ein Großteil dieser Jugendlichen hat Inhalte mit fiktionaler Gewalt, wie z. B. Bilder aus Horrorfilmen (81,7%) oder nachgespielte extreme Gewalt (66,8%) gesehen. Ein hoher Anteil hat zudem schon reale Gewaltbilder im Internet gesehen, wie Fotos oder Videos mit Krieg/ Folter/ Hinrichtungen (42,3%), Rechtsradikale/ Nazi-Inhalte (38,9%) oder Gewalt in Verbindung mit Sex (11,9%). (Vgl. Grimm/ Rhein/ Clausen-Muradian 2008: 49-50) Besonders die Rezeption von bzw. Konfrontation mit Bildern realer Gewalt ist problematisch, da von dieser ein höheres Wirkungsrisiko für Jugendliche ausgeht. (Vgl. ebd.: 61)

Eine weitere Problematik in der Nutzung von Social Web-Angeboten stellt der Umgang mit dem **Urheberrecht** dar. Auf der einen Seite herrscht oftmals ein mangelndes Wissen darüber, was mit dem persönlichen Urheberrecht passiert, wenn man Daten bei einer Social Web-Anwendung hochlädt. So geben beispielsweise Produzenten von Filmen ihr Urheberrecht ab, wenn sie diese bei *YouTube* hochladen. Zudem überlassen sie die Lizenzen und Rechte den Anbietern, bei gleichzeitiger Zustimmung zur kommerziellen Weiterverbreitung.⁶¹ Auf der anderen Seite ist das Urheberrecht auch immer dann von Bedeutung, wenn Material hochgeladen wird, das dem jeweiligen Anbieter nicht gehört (z. B. Musikclips oder aufgezeichnete Fernsehausschnitte) oder für das er nicht alle Rechte besitzt (z. B. wenn ein Filmemacher fremde Musik benutzt). Insgesamt sind bei vielen Plattformen die Aufklärung über die jeweiligen rechtlichen Bestimmungen und die damit einhergehenden Konsequenzen nur schwer durchschaubar. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl: 117)

Wie Studienergebnisse zeigen, sind sich formal höher gebildete Jugendliche den Chancen und Risiken von Social Web-Angeboten eher bewusst, was auf einen reflexiven Umgang zurückgeführt werden kann. (Vgl. Schmidt et al. 2009: 10) For-

⁶⁰Basis: Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren, die das Internet nutzen, n= 744. (Vgl. Grimm/ Rhein/ Clausen-Muradian 2008: 49) Problematisch bei der Frage nach gewalthaltigen Inhalten ist der subjektive Gewaltbegriff bzw. das Gewaltverständnis der jeweiligen Nutzer, das abhängig ist von Faktoren wie Alter oder Rezeptionsumfang von medialer Gewalt. Es kann deswegen davon ausgegangen werden, dass die als „Gewalt“ wahrgenommenen Inhalte nicht dem eigentlichen Rezeptionsumfang medialer Gewalt entsprechen. (Vgl. ebd.: 49-50)

⁶¹ Vgl. *YouTube* Nutzungsbedingungen Paragraph 10. YouTube – Broadcast Yourself | <http://www.youtube.com/t/terms> (letzter Zugriff:29.04.2009)

mal niedriger gebildete Jugendliche hingegen bewegen sich unbedarfter im Social Web, d. h., sie machen sich

„[...] weniger Gedanken darüber, wie man sich im Social Web gegen unliebsame Erlebnisse schützen kann bzw. sollte. Sie gehen eher sorglos mit negativen Erfahrungen um bzw. betrachten sie als einen unvermeidlichen Teil der Social Web-Nutzung.“ (Vgl. ebd: 10)

Demnach bedarf diese Gruppe einer besonderen Sensibilisierung in Bezug auf die Chancen und Risiken des Social Webs.

Abschließend ist festzuhalten, dass negative Erfahrungen im Vergleich zu der Nutzungshäufigkeit und Nutzungsintensität von Social Web-Anwendungen nicht überwiegen. (Vgl. ebd.: 17) Die Studie „Heranwachsen im Social Web“ zeigt zudem, dass die meisten Jugendlichen zumindest über ein rudimentäres Wissen bezüglich der Risiken und Gefahren des Social Webs verfügen. (Vgl. ebd.: 18) An dieses Wissen kann die Medienpädagogik anknüpfen. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann und wie die Medienpädagogik mit den Herausforderungen und Möglichkeiten des Social Webs umgehen sollte, wird im nächsten Kapitel erarbeitet.

3.3.2 Ziele medienpädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund des Social Webs

Wie kann ein kompetenter Umgang mit dem Social Web vor dem Hintergrund der potenziellen Chancen und möglichen Gefahren aussehen, welcher Fähigkeiten bedarf es hierfür und welche Rolle wird der Medienpädagogik dabei zuteil? Kann im Kontext des Social Webs auf bewährte medienpädagogische Ansätze zurückgegriffen werden oder sind angesichts der Qualitäten des Social Webs modifizierte oder gar neue Ansätze erforderlich? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

Damit Jugendliche die vielfältigen Chancen des Social Webs erkennen und mit problematischen Aspekten angemessen umzugehen lernen, müssen sie Medienkompetenz erwerben. (Vgl. Röhl 2008b: 41) Vor dem Hintergrund der komplexen Qualität des Social Webs, stellt sich die Frage, ob bereits vorhandene Medienkompetenzansätze einer Erweiterung bedürfen oder ob eine gänzlich neue „Social Web-Kompetenz“ erforderlich ist. Gapski und Gräßer haben eine „Medienkompetenz 2.0“ entworfen, die sie definieren als:

„[...] die Fähigkeit zur Selbstorganisation eines Einzelnen oder eines sozialen Systems im Hinblick auf die sinnvolle, effektive und reflektierte Nutzung technischer Medien, um dadurch die Lebensqualität in der Informationsgesellschaft zu steigern.“ (Gapski/ Gräßer 2007: 27)

Kritisch an diesem Entwurf ist, aufgrund seiner Subjektivität, der Begriff „Lebensqualität“, da es fragwürdig scheint, dass jeder Mensch Aspekte wie Partizipation oder Mobilität als lebenswertsteigernd empfindet. Vielmehr sind hier Ziele angesprochen, die durch die Vermittlung bestimmter Kompetenzen erlangt werden können. (Vgl. Schmidt/ Lampert/ Schwinge im Druck). Zieht man die drei Handlungskomponenten der Social Web-Nutzung hinzu, so lässt sich dieses Konzept wie folgt ausdifferenzieren:

„Ein kompetenter, d.h. insbesondere selbstbestimmter Umgang mit dem Social Web liegt dann vor, wenn das eigene Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement erfolgreich und unter Reflektion der intendierten wie möglichen unintendierten Folgen geschieht.“ (Ebd.)

In Bezug auf die skizzierten Risiken und Chancen, bedeutet ein kompetenter Umgang, z. B. bei dem Erstellen eines Profils auf *schülerVZ*, von den technischen Einstellungen Gebrauch zu machen, die das eigene Profil gegenüber unbekanntem Personen schützen (Beziehungsmanagement) und keine privaten Informationen wie Adresse oder Telefonnummer von sich preiszugeben (Identitätsmanagement). Aufgrund der Eigenschaften mediatisierter Öffentlichkeiten, bedarf es hinsichtlich des Informationsmanagements besonderer Kompetenzen, da unterschiedliche Aspekte der eigenen Identität, die im Alltag separiert verlaufen, im Internet unter Umständen zusammen fallen. Dies macht es notwendig, sich beim Informationsmanagement am Identitäts- und Beziehungsmanagement zu orientieren, d.h. dass die Jugendlichen wissen sollten, welche Informationen sie für wen öffentlich machen und mit welchen Einstellungen sie die Sichtbarkeit der von ihnen generierten Daten erhöhen bzw. einschränken können. (Vgl. ebd.)

Insgesamt muss bei der Vermittlung von Medienkompetenz noch stärker als bisher die soziale Dimension berücksichtigt werden. (Hasebrink et al. 2009: 66) Im Hinblick auf Inhalte und Verhaltensweisen gilt es Jugendlichen eine ethische und moralische Orientierung zu bieten (Vgl. Lauffer/ Röllecke 2008: 5), um einen respekt- und verantwortungsvollen Umgang zu fördern. Auf diese Weise kann nicht zuletzt auch dem Online-Mobbing entgegen gewirkt werden, da Jugendliche hier nicht nur die Opfer, sondern bisweilen auch die Täter sind.

Da sich das Social Web durch die aktive Teilnahme der Nutzer konstituiert, liegt es nahe, dass die Medienpädagogik den Herausforderungen des Social Webs praktisch bzw. handlungsorientiert begegnen sollte, indem sie Angebote entwickelt, die einen aktiven, kreativen und gestalterischen Umgang mit dem Social Web ermöglichen und auf diesem Weg die notwendigen Kompetenzen vermitteln.

Dabei gehören nicht nur Kinder und Jugendliche zur Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit, sondern es gilt auch Eltern und Lehrer für diese Themen zu

sensibilisieren, da sich aufgrund der veränderten Alltagskultur von Heranwachsenden eine digitale Kluft zwischen Jugendlichen auf der einen sowie Eltern, Lehrern, etc. auf der anderen Seite entwickelt hat. (Röll 2008: 38-39) Die „digital natives“, Personen, die von Geburt an mit digitalen Medien aufwachsen, nutzen die verfügbaren Medien anders, als die „digital immigrants“, die Generation Erwachsener, die sich den Umgang mit digitalen Medien immer erst nachträglich aneignen muss und niemals in der Welt der „Eingeborenen“ heimisch wird. (Vgl. Prensky 2001) Hier muss Medienpädagogik die Aufgabe übernehmen, die „digital immigrants“ zu informieren und ihnen einen Zugang zur Welt des Social Webs zu eröffnen.

Zwar können Medienpädagogen die Kompetenzen, welche im Zusammenhang mit dem Social Web notwendig sind, vermitteln, allerdings sind sie nicht in der Lage, alles alleine zu richten. Auch die Anbieter müssen Verantwortung übernehmen, indem diese

„[...] nutzerfreundliche ‚Räume‘ [...] schaffen, die die Daten- und Persönlichkeits-Rechte der NutzerInnen achten, wahren und schützen.“ (Eckmann et al. 2008)

Anwendungen müssen so gestaltet sein, dass beispielsweise die Allgemeinen Geschäftsbedingungen sowie Einstellungen zum Datenschutz und zur Weitergabe von Daten an Dritte transparent sind, dass Profile von Minderjährigen zunächst immer „privat“ eingestellt sind, dass Möglichkeiten zur direkten und effektiven Meldung von Inhalten oder Verhaltensweisen anderer User bestehen. (Vgl. Hasebrink et al. 2009: 65)

Und nicht zuletzt müssen Medienpädagogen auch aktiv werden, um selber einer digitalen Kluft zu entgehen. Hierzu müssen sie medienpädagogische Kompetenz⁶² (vgl. Aufenanger 1998) im Bereich des Social Webs erwerben, denn nur wenn sie Social Web-Anwendungen selber ausprobiert haben, sie die Nutzungspraktiken von Jugendlichen kennen und sie sensibilisiert sind für die Themen, die Jugendliche im Umgang mit dem Social Web beschäftigen, können sie adäquate medienpädagogische Konzepte entwickeln, die den Herausforderungen des Social Webs gerecht werden und die Chancen zu nutzen wissen. Welche Konsequenzen diese Ziele und Herausforderungen in der aktiven Medienarbeit nach sich ziehen, wird im nächsten Teil beleuchtet.

⁶² Medienpädagogische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit „Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können“. Die medienpädagogische Kompetenz umfasst 5 Dimensionen: Medienkompetenz, Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte, Wissen um die Medienwelt von Kindern und Jugendlichen, Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse, Medienpädagogisches Handeln (Können). (Vgl. Aufenanger 1998: 95)

3.3.3 Aktive Medienarbeit im Paradigma des Social Webs – Potenziale und Grenzen

Konsumenten werden zu Produzenten, niedrigschwellige Partizipationsmöglichkeiten, offene Zugänge zur Medienproduktion, Gleichberechtigung, Herstellung von (Gegen-) Öffentlichkeit: das Social Web erfüllt mit seinen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen grundlegende Anliegen der aktiven Medienarbeit. Es scheint, als wäre das Social Web das ideale Medium, um die Forderungen und Ziele von aktiver Medienarbeit zu verwirklichen. Die Möglichkeiten, die das Social Web der Praxis der aktiven Medienarbeit eröffnet, sind auf den ersten Blick immens. Eckmann et al. fassen die Chancen der aktiven Medienarbeit, die vor dem Hintergrund des Social Webs entstehen, folgendermaßen zusammen:

„Die Utopie aus den Kindertagen des Radios, dass aus bloßen ‚Empfängern‘ von Massenmedien künftig Jedermann/-frau auch ‚Sender‘ werden solle (Enzensberger, Brecht), ist Gegenwart und Chance geworden.“ (Eckmann et al. 2008)

Was bedeutet es, dass alle Menschen partizipieren und produzieren können? Gibt es tatsächlich keine Grenzen und ist das Social Web wirklich ein so nutzerfreundliches Medium? Welche Konsequenzen haben die Möglichkeiten des Social Webs für die aktive Medienarbeit? Kann mit dem Einsatz des Social Webs ein Beitrag zu Emanzipation, Mündigkeit sowie zur Medienkompetenz geleistet werden? Wie kann die aktive Medienarbeit den Risiken des Social Webs begegnen? Diesen Aspekten wird im Folgenden nachgegangen.

In Bezug auf das Leitziel Emanzipation ist zunächst festzustellen, dass mit dem Social Web ein enormes emanzipatorisches Potenzial einhergeht. Konnte früher eindeutig zwischen Medienproduzent und Medienrezipient/-konsument unterschieden werden, scheint im Paradigma des Social Webs Brechts Radiotheorie, welche die Entwicklung einer neuen medialen Öffentlichkeit fordert, wahr zu werden. Alle Menschen sind nicht mehr nur Empfänger, sondern können prinzipiell auch Sender werden, ob als Blogger, Podcaster, etc. Zudem bildet sich mit der Blogosphäre eine Gegenöffentlichkeit zu den etablierten Medien und das „Volk“ schreibt kollaborativ an seiner eigenen Enzyklopädie. Gleichzeitig äußern sich in diesem Zusammenhang Stimmen, die beklagen, dass Hunderte nichtssagender Videos auf *YouTube* veröffentlicht werden, die dem Großteil aller Blogs keine oder minimale Relevanz einräumen, da sie kaum jemand liest, die vor der Preisgabe persönlicher Daten warnen. (Vgl. Schindler 2008: 44) Bei aller Kritik wird jedoch übersehen, dass auch hier Aspekte von Partizipation und Emanzipation vollzogen werden.

„Widersprüchliches wird sichtbar: Ist Emanzipation gut, aber Lieschen Müllers Bilder vom Partyvollrausch in Flickr schlecht? Ist Gegenöffentlichkeit gut, aber leider oft ätzend banal? [...] Pflegen wir etwa in Sachen Datenschutz und neuen Webdiensten eine Moral mit doppeltem Boden?“
(Schindler 2008: 44)

Die lang gehegten Ziele Emanzipation und Partizipation können im Social Web offenbar verwirklicht werden, die Art und Weise jedoch scheint vielen nicht zu behagen. Dieses Unbehagen kann zum einen auf die Preisgabe von Daten, wie sie eine aktive Social Web-Nutzung voraussetzt, zurückgeführt werden. Zum anderen kann es damit erklärt werden, dass die Partizipationsmöglichkeiten meist nicht genutzt werden, um die eigene Meinung zu vertreten bzw. von der Meinungsfreiheit Gebrauch zu machen, sondern bei Social Web-Aktivitäten zumeist die Selbstdarstellung im Vordergrund steht. (Vgl. Ertelt 2008a: 87) Ferner bedeuten Emanzipation und Partizipation auch, dass jetzt Schichten am öffentlichen Diskurs teilnehmen können, die vorher ausgeschlossen waren. Dementsprechend werden auch Inhalte generiert, die dem bürgerlichen Geschmack oftmals nicht entsprechen und somit Kritik auf sich ziehen. (Vgl. Röhl 2008: 41)

Die aktive Medienarbeit kann vor diesem Hintergrund Projekte initiieren, die sich zum einen kritisch mit den Selbstdarstellungen Jugendlicher im Social Web auseinandersetzen und darüber hinaus Anregungen zu einer aktiven Beteiligung jenseits einer reinen Selbstdarstellung geben.

Dass jeder Nutzer, unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, Beruf oder sozialer Herkunft im Social Web partizipieren kann, ist zudem ein bedeutender Schritt in Bezug auf die Herstellung von Gleichberechtigung und kann ferner zur Selbstentfaltung der Teilnehmenden beitragen. Allerdings bedeutet user-generated-content auch, dass Anbieter Nutzer quasi für sich arbeiten lassen und auf diese Weise erst den Wert ihrer Anwendung generieren. Aspekte wie Emanzipation und Gleichberechtigung dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass der User nicht nur im Mittelpunkt der Anwendungen, sondern vor allem auch im Zentrum des Geschäftsinteresses steht.

Zu den Schattenseiten des Social Webs gehört außerdem, dass die Markt- und somit die Besitzverhältnisse auch im Zeitalter des Mitmachnetzes weitestgehend unverändert sind, also wenige Anbieter viel (Macht) besitzen.

„Bei aller vermeintlicher Begeisterung über die neue Kommunikationsfreiheit sollte [...] nicht vergessen werden, dass die Besitzverhältnisse der Medien offensichtlich gleich bleiben. Klassische Verleger, Werber und TV-

Anstalten teilen sich den Markt mit den ebenfalls aufkaufenden Pionieren Amazon, Facebook, Google, Microsoft, und Yahoo⁶³.“ (Ertelt 2008b: 52)

Zwar generieren Nutzer massenhaft Daten, die einigen wenigen Anbietern gehören, allerdings können sie auch direkten Einfluss auf die Anbieter ausüben. Beispielsweise protestierten die Nutzer des sozialen Netzwerks *facebook* massiv, als die Betreiber eine Änderung der Geschäftsbedingungen ankündigten, welche die zeitlich uneingeschränkte Nutzung der Daten vorsah. Die Regeländerung wurde zurückgezogen und zudem werden seitdem bei anstehenden Veränderungen die Nutzer mit einbezogen. (Vgl. Barth 2009) Ähnliche Proteste lösten geplante Änderungen im Umgang mit den Daten bei *studivZ* aus, auf welche die Anbieter aus Angst vor Nutzerverlusten mit einer „milderer“ Regulierung reagierten. (Vgl. Lischka 2007) Insgesamt ist festzustellen, dass die Grenzen „zwischen Ausbeutung und Selbstentfaltung“ (Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 206) für die Nutzer fließend verlaufen. So generieren sie zwar Inhalte und somit den Wert der jeweiligen Anwendung, andererseits reagieren die Anbieter und Softwareentwickler auf die Nutzungspraktiken, Bedürfnisse und Forderungen der User.

Aktive Medienarbeit kann in diesem Zusammenhang Medienkritik vermitteln, indem sie den Jugendlichen verdeutlicht, wem ihre Daten gehören, wie mit ihren Daten umgegangen wird und welche Konsequenzen das für jeden einzelnen mit sich bringt. Auch wenn alle Nutzer am Social Web partizipieren und eine Öffentlichkeit erzeugen können, liegt die Macht nach wie vor bei einigen wenigen. Aktionen wie bei den oben genannten sozialen Netzwerken zeigen aber auch, dass die Nutzer Einfluss auf die Anbieter ausüben können. Die aktive Medienarbeit kann vor diesem Hintergrund dazu beitragen, die Jugendlichen zu befähigen, für ihre Anliegen einzutreten und ihre Meinung in der Öffentlichkeit zu formulieren.

Mit Blick auf das Leitziel Mündigkeit ist es wichtig, dass die aktive Medienarbeit Situationen schafft, in denen Jugendliche über ihr Handeln im Social Web reflektieren können, da reflektiertes Handeln eine wichtige Voraussetzung ist, um Mündigkeit zu erlangen. (Vgl. Kapitel 2.2.2.1) Da mündig zu sein auch impliziert, sich keinen äußeren Zwängen zu fügen, sollte die aktive Medienarbeit Jugendliche dahingehend stärken, sich nicht allen Trends zu unterwerfen. Dies kann beispielsweise bedeuten zu lernen, sich Gruppenzwängen im Zusammenhang mit dem Social Web zu entziehen, besonders wenn diese in Verbindung mit den oben skizzierten problematischen Inhalten stehen. In Bezug auf die Selbstbestimmung

⁶³ So erwarb beispielsweise der Medienunternehmer Rupert Murdoch 2005 für 580 Millionen Dollar *MySpace* und 2006 wurde *YouTube* für 1,65 Milliarden Dollar von *Google* übernommen. In Deutschland kaufte 2007 der Medienkonzern Holtzbrinck *studivZ* für 85 Millionen Euro. (Vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008: 206)

der Subjekte als bedeutendem Aspekt von Mündigkeit, eröffnet das Social Web, wie bereits beschrieben, völlig neue Möglichkeiten. Aktive Medienarbeit kann vor diesem Hintergrund dazu beitragen, dass Subjekte lernen, ihre eigene Form von Selbstbestimmung zu finden, indem sie den Nutzungsrahmen erweitert, z. B. in Form von Überschreitungen vorgegebener medialer Rahmungen wie Profilmasken. Auf einer anderen Ebene kann die aktive Medienarbeit mit Hilfe des Social Webs dazu beitragen, dass Forderungen nach mehr Selbstbestimmung eine größere Öffentlichkeit erfahren, dass Jugendliche lernen, ihre Anliegen zu formulieren und publik zu machen und somit am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen.⁶⁴

Auf rein praktischer Ebene eröffnet das Social Web für die aktive Medienarbeit bemerkenswerte Möglichkeiten: noch nie ist es so einfach gewesen, Medienprojekte zu realisieren. Das Social Web bietet diverse niedrighschwellige Gelegenheiten zu partizipieren, kreativ zu werden oder seine Meinung kundzutun. An diese Voraussetzungen kann in vielfältiger Weise angeknüpft werden, wobei es an technischer Ausrüstung zunächst nicht mehr als einen Computer mit Internetzugang bedarf. Dass sich Social Web-Anwendungen durch ihre Benutzerfreundlichkeit auszeichnen, spricht ebenfalls für den Einsatz dieser Anwendungen in der medienpädagogischen Arbeit.

Insgesamt bedarf es aufgrund der Eigenschaften des Social Webs Interaktions- und Handlungsräume, in denen sich Jugendliche reflexiv und kritisch ihrer Mediennutzung sowie den Medien selbst auseinandersetzen können. Zudem ist die Bereitstellung eines Rahmens für eine produktive Mediennutzung nötig, indem auch Anlässe zur Beteiligung gegeben werden, da die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme nicht bedeutet, dass diese auch genutzt wird, wie die empirischen Ergebnisse belegen. (vgl. Kapitel 3.2) Diese Aspekte können mit der aktiven Medienarbeit aufgegriffen und umgesetzt werden. Hierin liegt ein großes Potenzial des Ansatzes, wobei gleichzeitig deutlich wird, dass die aktive Medienarbeit auch vor dem Hintergrund des Social Webs immer noch wichtig und notwendig ist.

Was den Umgang mit Risiken betrifft, stellt sich die Frage, wie die aktive Medienarbeit diesen in der konkreten Praxis begegnen kann, da der Ausgangspunkt dieses Konzepts ursprünglich nicht das Medium selbst, sondern eine medienunabhängige Zielvorstellung war. Das Medium soll herangezogen werden, um sich mit den Gegenständen der sozialen Realität der Teilnehmenden auseinanderzusetzen. Auf der anderen Seite bedeutet Lebensweltbezug bei der heutigen Generation Her-

⁶⁴ Zum Beispiel wären im Rahmen des bundesweiten Bildungstreik 2009, bei dem Schüler und Studenten mehr Autonomie und Selbstbestimmung forderten, Projekte der aktiven Medienarbeit durchaus denkbar gewesen.

anwachsender mehr denn je Bezug auf die Mediennutzung zu nehmen und vor diesem Hintergrund angemessene Kompetenzen zu vermitteln. Mit Blick auf die Vermittlung von Medienkompetenz als Zielvorstellung der aktiven Medienarbeit muss daher, vor allem hinsichtlich der neuartigen Qualitäten des Social Webs, der Fokus noch stärker auf das Medium selbst sowie auf damit verbundene Problemfelder wie Datenschutz oder Urheberrecht gelegt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie dies mit den Methoden der aktiven Medienarbeit erreicht werden kann bzw. ob die aktive Medienarbeit generell in der Lage ist, dies zu leisten.

Ob es bis dato Projekte aktiver Medienarbeit gibt, in denen Social Web-Anwendungen eingesetzt und die neuartigen Herausforderungen des Mitmachnetzes behandelt werden, wird im nachfolgenden Kapitel in Form einer systematischen Bestandsaufnahme überprüft.

3.4 Fazit

Wie in diesem Kapitel deutlich wurde, ist das Social Web aus medienpädagogischer Perspektive von hoher Relevanz. Dies ist auf die Nutzungszahlen von Social Web-Anwendungen Jugendlicher ebenso zurückzuführen, wie auf die vielfältigen Chancen und Gefahren, die damit einhergehen können. Einen speziellen Stellenwert scheint das Social Web bezüglich der aktiven Medienarbeit einzunehmen, da es viele Chancen dahingehend birgt, die Ziele dieses Konzepts in der Praxis umzusetzen. Die aktive Medienarbeit wiederum kann dazu beitragen, Jugendliche im Umgang mit dem Social Web zu stärken, indem sie ihnen beispielsweise Medienkritik vermittelt, deren Nutzungsrahmen erweitert oder sie zur politischen Partizipation anregt und somit insgesamt zu ihrer Medienkompetenz wie auch zu ihrer Emanzipation und Mündigkeit beiträgt. Im Gegensatz zur ursprünglichen Konzeption der aktiven Medienarbeit, machen die Qualitäten des Social Webs eine stärkere Ausrichtung hin zum Medium erforderlich, was unter anderem durch die spezielle Ausdifferenzierung von Medienkompetenz im Kontext des Social Webs deutlich wird.

Ob bzw. wie die aktive Medienarbeit mit diesen Herausforderungen in der konkreten Praxis umgeht, wird im nächsten Teil überprüft. Hierzu wird in Form einer systematischen Bestandsaufnahme untersucht, wie in Projekten, in denen Social Web-Anwendungen zum Einsatz kommen, mit den Chancen und Risiken der Social Web-Nutzung Jugendlicher umgegangen wird. Zudem werden die Zielvorstellungen und methodischen Vorgehensweisen der jeweiligen Projekte beleuchtet.

4 Empirische Bestandsaufnahme von Projekten aktiver Medienarbeit mit dem Social Web

Nachdem der Ansatz der aktiven Medienarbeit dargestellt und das Social Web aus medienpädagogischer Perspektive behandelt wurde, findet in diesem Teil eine empirische Annäherung an die Fragestellung statt. Mit Hilfe einer systematischen Bestandsaufnahme soll ein Überblick über den aktuellen Stand handlungsorientierter medienpädagogischer Praxis im Bereich Social Web in Deutschland gewonnen werden. Zudem sollen folgende Fragen, die sich vor dem Hintergrund der Kapitel 2 und 3 ergeben haben, beantwortet werden: Hat das Social Web in die aktive Medienarbeit Einzug gehalten? Wie sehen konkrete Projekte in diesem Bereich aus? Welche Social Web-Projekte mit anderen Ansätzen der handlungsorientierten Medienpädagogik gibt es? Was können und wollen diese Projekte in Bezug auf die neuartigen Herausforderungen leisten und wo liegen ihre Grenzen? Greifen Projekte aktiver Medienarbeit die oben skizzierten Potenziale bereits in der Praxis auf?

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert, bevor sie im letzten Teil ausgewertet werden.

4.1 Methodische Vorgehensweise

Bei der systematischen Bestandsaufnahme wurde im Internet auf den Webseiten medienpädagogischer Institutionen nach handlungsorientierten medienpädagogischen Social Web-Projekten bzw. Angeboten gesucht. Als Recherchezeitraum wurden vierzehn Tage festgelegt. Zuvor wurde ein Ablaufplan konzipiert, um ein strukturiertes Vorgehen zu gewährleisten. Dieser setzte sich zusammen aus einer tabellarischen Rechercheübersicht, die das Vorgehen nachvollziehbar dokumentieren sollte, sowie aus vorab festgelegten Analysekriterien, anhand derer Social Web-Projekte identifiziert werden sollten. Passende Projekte wurden anschließend mit Hilfe eines Projektsteckbriefs und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Projektträgern detaillierter erfasst. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie der empirische Teil dieser Arbeit konzipiert wurde. Anschließend wird das Design des Projektsteckbriefs vorgestellt, um darzulegen, welche Aspekte damit abgefragt wurden, bevor anschließend der Ablauf der konkreten Untersuchung dargestellt wird.

4.1.1 Konzeption der systematischen Bestandsaufnahme

Bevor die eigentliche systematische Bestandsaufnahme in Form einer Internetrecherche startete, wurde eine Tabelle erstellt, mit Hilfe derer die untersuchten Internetseiten sowie die jeweiligen Rechercheergebnisse systematisch festgehalten

und ein planvolles Vorgehen sicher gestellt werden sollten.⁶⁵ Mit der Tabelle wird jede besuchte Internetpräsenz einer Kategorie zugeordnet. Zudem wird mit der Tabelle der Name und die Internetadresse eines Internetangebots erfasst, sowie eine Auskunft darüber, ob Social Web-Angebote auf der Webseite zu finden waren. Ferner gibt es ein Feld für den Vermerk etwaiger Kontaktaufnahmen.

Neben der Erstellung einer Tabelle, wurden Kriterien festgelegt, die zur Bestimmung handlungsorientierter Social Web-Angebote dienen sollten. Die Kriterien wurden so gewählt, dass sie grundlegende Aspekte der aktiven Medienarbeit berücksichtigen und sich gleichzeitig auf die Projektbeschreibungen im Internet anwenden lassen, wie z. B. Zielgruppe oder Handlungsorientierung. Dabei sollten die Kriterien offen genug sein, um neben Projekten der aktiven Medienarbeit auch solche Angebote erfassen zu können, denen ein anderes handlungsorientiertes medienpädagogisches Konzept zugrunde liegt. Deswegen wurden die Kriterien in Anlehnung an die in Kapitel 2.4.3 identifizierten konzeptionellen Gemeinsamkeiten handlungsorientierter medienpädagogischer Ansätze festgelegt. Auf diese Weise soll überprüft werden, wie bzw. ob andere handlungsorientierte Ansätze den Herausforderungen des Social Webs gerecht werden, wo ihre Stärken liegen und was die aktive Medienarbeit konzeptionell hiervon gegebenenfalls übernehmen kann. Zudem soll die Offenheit der Kriterien verhindern, dass Projekte ausgeschlossen bzw. übersehen werden, da sich in der Praxis Ansätze oftmals überschneiden. Ein weiteres wichtiges Kriterium stellte selbstverständlich der Einsatz von Social Web-Anwendungen dar.

Folgende Kriterien wurden aufgestellt:

- Jugendliche als Zielgruppe.
- Das Angebot findet außerschulisch statt.
- Das Angebot findet in Form eines Projekts statt.
- Das Angebot ist handlungsorientiert.
- Es wird in Gruppen gearbeitet.
- Social Web-Anwendungen sind Teil des Projekts.

Projekte, die den Analysekriterien entsprachen, sollten im zweiten Schritt mit einem Projektsteckbrief tiefgehender erfasst und anschließend ausgewertet werden. (Vgl. Kapitel 4.1.2)

Als Zeitraum für die Erhebung wurde die 24. und 25. Kalenderwoche festgelegt.

⁶⁵ Die ausführliche Tabelle mit der Rechercheübersicht befindet sich im Anhang in Kapitel 7.1.

4.1.2 Projektsteckbrief-Design

Das Design des Steckbriefs (s. Abb. 3) orientierte sich an den Projektsteckbriefen, die in einer Studie von Luca/ Aufenanger (2007) erstellt wurden. Im Rahmen dieser Studie wurde eine Recherche zu medienpädagogischen Angeboten geschlechtsspezifischer Medienkompetenzförderung durchgeführt, wobei gefundene Angebote mit einem Steckbrief erfasst und für die weitere Auswertung festgehalten wurden. Das Design des dortigen Steckbriefs schien für die hier erhobene Bestandsaufnahme sehr geeignet, da es ein Grundgerüst für eine systematische Erfassung der wichtigsten Projektdaten liefert. Übernommen wurden diejenigen Felder, die generelle Angaben zu einem Projekt erfassen: Projekttitle, Projektträger, kurze Zusammenfassung des Projekts („Worum geht’s?“), Dauer des Projekts, Veranstaltungsform (z. B. Workshops, Projektwoche o.ä.), Zielgruppe (z. B. bildungsbenachteiligte Mädchen), Alter der Teilnehmenden, eingesetzte Medien sowie das Projektziel (z. B. Medienkompetenz). Diese Angaben wurden um die Aspekte der handlungsorientierten Medienpädagogik und des Social Webs ergänzt, um dem Ziel der systematischen Bestandsaufnahme Rechnung zu tragen.

Abbildung 3: Vorlage des Projektsteckbriefs

Projekttitle	
Projektträger	
Worum geht’s?	
Zielgruppe / Alter	
Dauer / Turnus	
Veranstaltungsform	
Medien	
Einbezug/Rolle des Social Webs	
Begründung des Medieneinsatzes	
Projektziel	
Methoden	
Pädagogischer Ansatz	

Zu diesen Ergänzungen gehörte, dass das Feld „Medien“, mit welchem die Gesamtheit aller im Projekt eingesetzten Medien abgefragt wird, um das Feld „Einbezug/Rolle des Social Webs“ erweitert wurde. Mit diesem Aspekt soll der Stellenwert der jeweils eingesetzten Social Web-Anwendung in Bezug auf das Gesamtprojekt bewertet werden. Handelt es sich beispielsweise um ein Videoprojekt, bei dem zur Projektdokumentation parallel ein Weblog geführt wird, ist der Stellenwert der Social Web-Anwendung ein anderer, als bei einem medienpädagogischen Projekt, bei dem das Erstellen eines Blogs zu einer bestimmten Thematik im

Mittelpunkt steht. Die Kombination dieser beiden Felder soll zudem deutlich machen, inwiefern unterschiedliche Medien bei Social Web-Projekten zum Einsatz kommen. Mit dem Feld „Begründung des Medieneinsatzes“ wird, in Anlehnung an Aufenanger (1997), nach dem konzeptionellen Hintergrund des Medieneinsatzes gefragt. Zum einen soll damit erfasst werden, warum zur Erreichung eines bestimmten Ziels, wie z. B. soziale Kompetenz, ein Projekt mit Medien durchgeführt wird. Zum anderen geht dieser Aspekt der Frage nach, wie die Auswahl der jeweils eingesetzten Medien begründet ist, warum z. B. in einem Projekt, in dem der interkulturelle Dialog gefördert werden soll, mit Podcasts gearbeitet wird und nicht mit Video oder Fotografie. Außerdem sollen mit der Frage nach der Begründung des Medieneinsatzes Bereiche identifiziert werden, in denen Social Web-Anwendungen im Gegensatz oder in Ergänzung zu anderen Medien, besondere Potenziale zur Erreichung bestimmter Ziele aufweisen. Zudem wurde im Steckbrief das Feld „Methoden“ aufgenommen, um zu überprüfen, inwieweit Methoden der aktiven Medienarbeit in einem Projekt Verwendung finden. Im letzten Abschnitt des Projektsteckbriefs wurde abschließend der pädagogische Ansatz abgefragt. Dieses Feld sollte ausschließlich von den Projektträgern ausgefüllt werden, um zu überprüfen, inwieweit Methoden, Projektziel und Veranstaltungsform mit dem pädagogischen Ansatz korrespondieren. Gibt es beispielsweise Schulprojekte mit aktiver Medienarbeit als pädagogischem Ansatz, obgleich diese ursprünglich für die außerschulische Jugendarbeit konzipiert wurde? Zudem ist diese Frage in Bezug auf die Fragestellung von besonderer Bedeutung, da sie die Relevanz des Konzepts der aktiven Medienarbeit vor dem Hintergrund des Social Webs untersucht.

4.1.3 Ablauf der systematischen Bestandsaufnahme

Um ein möglichst breites Spektrum medienpädagogischer Institutionen abzudecken, wurde bei der Erhebung auf unterschiedliche Quellen zurückgegriffen. Zunächst wurden Internetseiten bereits bekannter Einrichtungen untersucht. Hierzu gehörten z. B. die Mitgliedsorganisationen von *FRAME*, der ständigen Konferenz Frei Arbeitender Medienzentren. Je nach Schwerpunkt der jeweiligen Organisation, wurden zudem gezielt Personen kontaktiert, um Hinweise für Projekte von weiteren Institutionen zu erfragen. Zu den schon bekannten Internetpräsenzen zählten zudem einschlägige Angebote, wie z. B. der *Infopool Südwest* oder das Blog der *GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*. Im nächsten Schritt wurde bei denjenigen Institutionen nach Projekten recherchiert, die in medienpädagogischer Literatur erwähnt wurden, wie z. B. in der Übersicht von bundesweiten Medienwerkstätten/-zentren bei Anfang/ Demmler/ Lutz (2003). Zwischendurch wurden die Links zu anderen Projekten oder Einrichtungen kontinuierlich in die Rechercheübersicht aufgenommen und untersucht.

Im dritten Schritt wurde abschließend mit Hilfe einer Suchmaschine nach weiteren Einrichtungen und Angeboten gesucht.

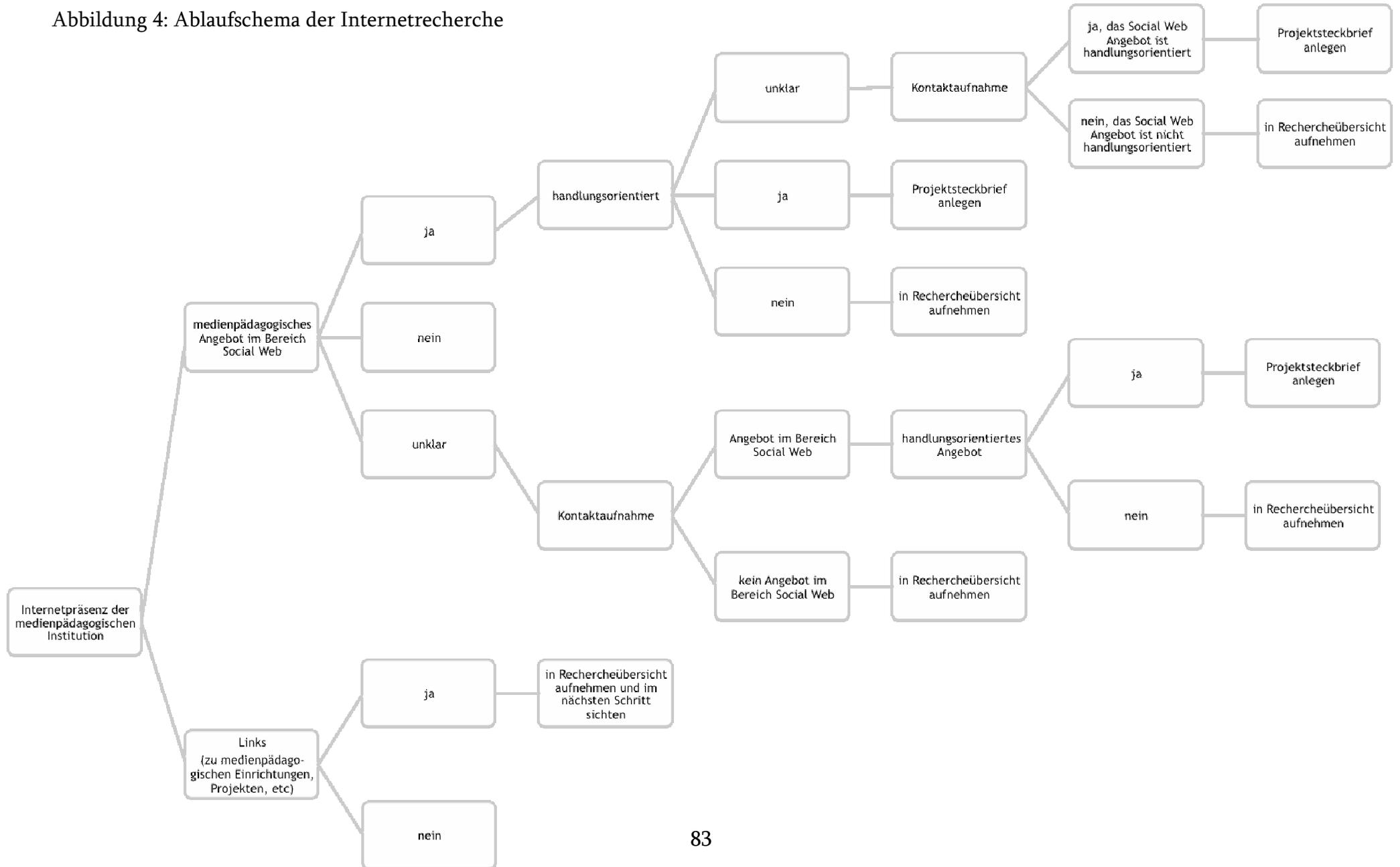
Die Gesamtheit der untersuchten Webseiten medienpädagogischer Institutionen, Projekte, Datenbanken, etc. lässt sich wie folgt kategorisieren:

- Offene medienpädagogische Einrichtungen, wie Medienwerkstätten oder Medienkompetenzzentren
- Medienzentren (ehemals Kreis- oder Landesbildstellen)
- Einschlägige (medienpädagogische) Seiten und Datenbanken, wie z. B. *mediaculture online* oder *ISM – Informationssystem Medienpädagogik*
- Medienpädagogische Institutionen, wie z. B. *Blickwechsel e.V.* oder das *Wissenschaftliche Institut des Jugendhilfswerks Freiburg e.V. – Sektion Medienpädagogik*
- Internetpräsenzen medienpädagogischer Projekte, wie z. B. *Zoom auf: Politik in deiner Stadt* oder *REAL LIFE*
- Medienpädagogische Internetangebote, wie *netzcheckers* oder *Soundnezz*

Institutionen, die als Link auf medienpädagogischen Seiten vermerkt waren, wie z. B. *DBJR – Deutscher Bundesjugendring* oder *Jugendnetz Baden-Württemberg*

Die konkrete Untersuchung einer Seite wurde wie folgt durchgeführt (s. Ablaufschema Abbildung 4): Ein kurzer Überblick über die Einrichtung und deren Angebote mit darauffolgender Recherche nach Angeboten im Bereich Social Web. An dieser Stelle konnte bereits bei vielen Seiten die Recherche abgebrochen werden, da Social Web-Projekte weder auf der Seite aufgeführt waren, noch ins Profil der jeweiligen Organisation passten. Hierzu gehörten zum Beispiel Institutionen, die ausschließlich auf Film und Video spezialisiert sind, wie die *Filmwerkstatt Chemnitz* oder die *Junge Filmszene* des *BJF – Bundesverband Jugend und Film*. Nach Beendigung der Untersuchung wurden die Ergebnisse in die Rechercheübersicht aufgenommen. Wurden Social Web-Angebote gefunden, so bestand der nächste Schritt darin, herauszufinden, ob diese den Analysekriterien entsprechen. War dies nicht der Fall, handelte es sich beispielsweise um Multiplikatorenfortbildungen im Bereich Social Web, wurde die Recherche beendet und die Ergebnisse in die Tabelle aufgenommen. Waren alle Analysekriterien erfüllt, wurde das Angebot für den nächsten Schritt, der Erfassung von Projektsteckbriefen, vermerkt und zudem in die Übersicht aufgenommen. Gab es Unklarheiten bei der Einordnung eines Angebots, weil z. B. nur wenige Informationen zu finden waren, wurde mit dem jeweiligen Projektträger Kontakt aufgenommen. Entsprach das Angebot nicht den Analysekriterien, wurde die Recherche beendet und die Ergebnisse erneut in die Tabelle aufgenommen.

Abbildung 4: Ablaufschema der Internetrecherche



Bei einem handlungsorientierten Social Web-Angebot wurde im nächsten Schritt ein Projektsteckbrief angelegt und zudem ein Vermerk in der Übersicht festgehalten. War nicht ersichtlich, ob eine medienpädagogische Institution Projekte im Bereich Social Web anbietet, wurde ebenfalls Kontakt zu den entsprechenden Einrichtungen aufgenommen. So z. B. mit dem *jfc – Medienzentrum* Köln, das ein breites Spektrum an Projekten anbietet, dessen Internetpräsenz allerdings zum Zeitpunkt der Recherche in Bearbeitung war oder mit dem *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*, das ebenfalls eine weite Spannbreite an Projekten aktiver Medienarbeit initiiert, dessen Internetauftritt dies jedoch nicht vollständig abzubilden schien. Je nach Ergebnis der Kontaktaufnahme konnte entweder ein Projektsteckbrief angelegt oder das Ergebnis in die Recherchetabelle aufgenommen werden. Jede Internetseite wurde zudem nach interessanten Links durchsucht. Gefundene Links wurden die in die Tabelle aufgenommen und im nächsten Durchgang untersucht. Insgesamt wurden 98 Internetpräsenzen analysiert und in der Rechercheübersicht erfasst.

Da insgesamt nur wenige Social Web-Angebote gefunden wurden, die den Analysekriterien entsprachen, wurde die Entscheidung getroffen, die Analysekriterien zu lockern und auch Angebote für Kinder sowie Angebote, die projektorientiert an Schulen durchgeführt werden, zu berücksichtigen. Auf diese Weise konnten insgesamt elf Projekte identifiziert werden, die im nächsten Schritt mit Projektsteckbriefen tiefergehend erfasst werden sollten. Hierzu wurde mit Hilfe der im Internet auffindbaren Informationen ein vorgefertigter Projektsteckbrief ausgefüllt, der anschließend zu den jeweiligen Projektträgern weiter geleitet wurde, mit der Bitte, diesen auf seine Korrektheit zu überprüfen und offene Stellen zu ergänzen. Die Ansprechpartner wurden zu Beginn der 27. Kalenderwoche kontaktiert und gebeten, bis zum Ende der 28. Kalenderwoche den Projektsteckbrief ausgefüllt zurückzusenden.

Nachdem in diesem Teil der Aufbau sowie der Ablauf der systematischen Bestandsaufnahme dargestellt und das Design des Projektsteckbriefs erläutert wurden, wird im Folgenden ein Blick auf die Projekte geworfen, zu denen ein Projektsteckbrief angelegt wurde.

4.2 Ergebnisse der systematischen Bestandsaufnahme

Insgesamt entsprachen elf Projekte den erweiterten Auswahlkriterien. Dem Vorgehen der systematischen Bestandsaufnahme entsprechend, wurde im zweiten Schritt von jedem dieser Projekte ein Steckbrief angelegt und an die jeweiligen Einrichtungen weitergeleitet⁶⁶. Nachfolgend werden die Projekte kurz vorgestellt. Dem schließt sich eine Darstellung der konzeptionellen Grundlagen der einzelnen Projekte an, bevor die Rolle des Social Webs. Abschließend wird der Blick auf die Begründung des Medieneinsatzes gerichtet.

4.2.1 Die Projekte im Überblick

Insgesamt wurden von den elf Steckbriefen, die an die jeweiligen Projektträger geschickt wurden, neun zurückgesendet⁶⁷:

1. *story-podcasting* (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis)
2. *Schön?!* (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis)
3. *Web 2.0 Werkstätten* (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis)⁶⁸
4. *Videobriefe Rheinland Pfalz* (*medien+bildung.com*)⁶⁹
5. *Zoom auf: Politik in deiner Stadt* (jfc - Medienzentrum)
6. *Webklicker 2.0 – Wir klicken clever!* (*medienblau gGmbH*)⁷⁰
7. *girls_log / girls life*⁷¹ (Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis)
8. *Kids und Blogs* (Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis)
9. *REAL LIFE* (Jugendbildungswerk Schwalbach am Taunus)⁷²

Auffällig ist, dass zwei Institutionen gleich mehrere Projekte im Bereich Social Web anbieten. So ist das *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* mit drei Projekten vertreten. Bei *story-podcasting* (Projekt 1⁷³) werden Ge-

⁶⁶ Um Missverständnisse und Unklarheiten auszuschließen, wurde der Projektsteckbrief mit erklärenden Erläuterungen versehen. (siehe Anhang Kapitel 7.2)

⁶⁷ Die Nummerierung der Projekte wurde in der Reihenfolge des Eingangs der zurückgesendeten Steckbriefe vorgenommen. Die ausgefüllten Steckbriefe von allen neun Projekten sind im Anhang, Kapitel 7.2 zu finden.

⁶⁸ Neben dem Projektsteckbrief der *Web 2.0 Werkstätten* konnte zudem auf Informationen zurückgegriffen werden, die im Projektbericht der Studie „Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher“ erschienen sind. (Vgl. Wagner/ Brüggen/ Gebel: 2009)

⁶⁹ Neben dem ausgefüllten Projektsteckbrief der *Videobriefe Rheinland Pfalz* wurde zudem ein Projektbericht zurückgeschickt, auf den hier ebenfalls zurückgegriffen wird (siehe Anhang).

⁷⁰ Bei diesem Angebot konnte aufgrund eines sehr ausführlichen, im Internet verfügbaren Konzepts ohne Einbezug des Projektträgers der Projektssteckbrief vollständig erfasst werden. Das Konzept ist verfügbar unter: www.medienblau.de/pdf/medienblau-Konzept_webklicker2.0.pdf (letzter Zugriff: 12.07.2009)

⁷¹ Im Rahmen eines Projekts wurde mit den beiden oben genannten Blogs gearbeitet.

⁷² Die Projekte 7 bis 9 wurden zudem von Ketter (2008) behandelt, worauf ebenfalls zurückgegriffen wurde.

⁷³ Projekt wird im Folgenden mit P abgekürzt.

schichten, die junge und ältere Menschen gemeinsam entwickeln und aufnehmen, abschließend als Podcast veröffentlicht. Bei dem Projekt *Schön?! (P2)*, das für Kinder und Jugendliche in der offenen Jugendarbeit angeboten wird, produzieren die Teilnehmenden mediale Beiträge zum Schönheitsbegriff und präsentieren diese auf einem Blog. Beim dritten Projekt des *JFF*, den *Web 2.0 Werkstätten (P3)*, handelt es sich um ein Modellprojekt, das im Rahmen eines Forschungsprojekts an Hauptschulen durchgeführt und anschließend evaluiert wurde.⁷⁴ Gearbeitet wurde in den Werkstätten zum einen mit Blogs und zum anderen mit sozialen Netzwerken.

Das *Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis* kann mit *girls_log / girls life*, einem Blog-Kooperationsprojekt mit fünf Mädcheneinrichtungen (P7), sowie *Kids und Blogs (P8)*, einem Blogprojekt speziell für jüngere Kinder, ebenfalls zwei handlungsorientierte Social Web-Projekte vorweisen. Die Projekte wurden von Verena Ketter geleitet, die auch das Projekt *REAL LIFE (P9)* initiiert hat, bei dem deutsche und polnische Jugendliche eine multimediale Webnovela⁷⁵ produziert und auf einem Blog veröffentlicht haben.

Neben den *Web 2.0 Werkstätten* sind zwei weitere Projekte vertreten, die an Schulen durchgeführt werden. Das Projekt *Videobriefe Rheinland Pfalz (P4)* fand in Kooperation mit drei Ganztagschulen statt und bezog ein Blog mit ein. Bei dem Projekt *Webklicker 2.0 (P6)* werden Projektstage realisiert, an denen sich Schüler mit Themen im Bereich von Internet und Social Web befassen. Beide Projekte werden von gemeinnützigen GmbHs, also außerschulischen Trägern realisiert.

Das *jfc - Medienzentrum* bietet mit *Zoom auf: Politik in deiner Stadt (P5)* ein Projekt für Jugendliche an, bei dem in Redaktionen in ganz NRW gearbeitet wird. Videoproduktionen werden auf Videoplattformen hochgeladen, Audiobeiträge als Podcasts veröffentlicht.

Nach dieser kurzen Vorstellung der erfassten Projekte, wird im Folgenden anhand der Steckbriefe überprüft, inwieweit Projekte aktiver Medienarbeit identifizierbar sind und inwiefern andere handlungsorientierte Ansätze eine Rolle spielen. Im zweiten Schritt soll auf Grundlage dessen der Blick auf den Einbezug bzw. auf die Rolle des Social Webs innerhalb der jeweiligen Projekte geworfen werden.

⁷⁴ Die Evaluation der *Web 2.0 Werkstätten* ist bis dato noch nicht abgeschlossen.

⁷⁵ Die Webnovela basiert auf dem Genre der Telenovela: „In den als Filmclip produzierten Geschichten geht es um den Lebensalltag und um Erlebnisse von Menschen, die gemeinsam in einer Straße oder einem Ort leben bzw. arbeiten.“ (Ketter 2008: 149) In diesem Projekt sind neben Filmclips auch Fotos sowie deutsche und polnische Texte Teil der erzählten Geschichte. Alle Elemente werden auf einem Blog veröffentlicht.

4.2.2 Ansätze, Methoden und Ziele der untersuchten Projekte

In diesem Teil werden die konzeptionellen Grundlagen der neun erfassten Projekte untersucht. Hierzu werden die pädagogischen Ansätze, die Projektziele sowie die Methoden der Projekte genauer betrachtet.⁷⁶

Fünf der insgesamt neun erfassten Projekte liegt als pädagogischer Ansatz die aktive Medienarbeit zugrunde (P1, P2, P3, P4, P5). Bei den Projekten *story-podcasting* und *Schön?!* wird in diesem Zusammenhang explizit auf Schell (2003) verwiesen. Zwei Projektträger gaben außerdem an, dass neben der aktiven Medienarbeit auch der lebensweltorientierte Ansatz als pädagogischer Ansatz gewählt wurde (*Videobriefe Rheinland Pfalz* sowie *Zoom auf: Politik in Deiner Stadt*). Bei den übrigen vier Projekten wurde die handlungsorientierte Medienpädagogik bzw. Medienarbeit als pädagogischer Ansatz genannt. Bei *girls_log / girls life* sowie bei *Kids und Blogs* wurde als weiterer Ansatz der lebensweltorientierte Ansatz angeführt.

Was die jeweiligen Projektziele betrifft, so wurde bei acht Projekten Medienkompetenz als Zielkategorie angegeben. Mit Blick auf diejenigen Projekte, denen die aktive Medienarbeit als pädagogischer Ansatz zugrunde liegt, fällt insbesondere die Zielvorstellung der *Web 2.0 Werkstätten* auf, da Medienkompetenzerwerb hier in einem direkten Zusammenhang mit dem Social Web genannt wird. Bildungsbenachteiligte Jugendliche sollen explizit in ihren Social Web – Fertigkeiten gestärkt werden, indem diese reflexiv sowie handelnd-kreativ erweitert werden. Einzig *Zoom auf: Politik in deiner Stadt* strebt nicht erstrangig Medienkompetenz an, vielmehr steht hier die politische Partizipation im Vordergrund. Der Blick auf die Ziele dieser fünf Projekte macht deutlich, dass neben der Zielkategorie der Medienkompetenz kein weiteres, von Schell formuliertes Leitziel genannt wird. Weder Emanzipation und Mündigkeit noch authentische Erfahrung werden demnach als Ziele innerhalb der hier erfassten Projekte angestrebt.

In Bezug auf die Ziele der Projekte mit handlungsorientierter Medienpädagogik/ -arbeit als pädagogischem Ansatz, sind insbesondere zwei Projektziele erwähnenswert. Zum einen wird bei *girls_log / girls life* Medienkompetenz in Bezug auf das Web 2.0 explizit als Ziel benannt. Zum anderen ist der medienkritische Umgang mit Bildern und des Urheberrechts bei *Kids und Blogs* eines der formulierten Ziele. Neben Medienkompetenz werden bei allen Projekten noch weitere Ziele angestrebt- diese reichen von Persönlichkeitsbildung (P7) über Nachhaltigkeit (P1) bis hin zu der Vermittlung von sozialer Kompetenz (P4, P8, P9). (siehe Tab. 2)

⁷⁶ Der pädagogische Ansatz, das Projektziel, die Methoden, der Einbezug des Social Webs, die eingesetzten Medien sowie der jeweilige Projektrahmen wurden zu allen Projekten überblickartig in einer Tabelle erfasst (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Die Projekte im Vergleich

Projekt	Pädagogischer Ansatz	Projektziel	Methoden	Einbezug/Rolle des Social Webs	Medien	Rahmen
1. story-podcasting	Aktive Medienarbeit nach Schell	Medienkompetenz Nachhaltigkeit	Aktive Medienarbeit nach Schell	Die produzierten Geschichten / Beiträge werden als Podcasts veröffentlicht	Computer, Audiobeiträge in Form von Podcasts, Videobeiträge bei einer Gehörlosengruppe	Außer-schulisch
2. Schön?!	Aktive Medienarbeit nach Schell	Reflexion über Schönheitsbegriffe und mediale Vorbilder Vermittlung von Medienkompetenz	Aktive Medienarbeit nach Schell	Die Ergebnisse werden von den Jugendlichen auf einem Blog präsentiert	Handyvideos, Audio, Fotos, Blog, Computer, Internet	Außer-schulisch in der offenen Jugendarbeit
3. Web 2.0 Werkstätten	Aktive Medienarbeit	In einem Verbund aus Medienforschung und -praxis die Tätigkeiten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen im Web 2.0 kennen lernen, mit ihnen darüber ins Gespräch kommen und ihre Fertigkeiten im Umgang mit den Netzangeboten in reflexiver und handelnd-kreativer Hinsicht erweitern und somit ihre Medienkompetenz zu fördern.	Handelndes Lernen Gruppenarbeit	Die Auseinandersetzung mit Anwendungen des Social Webs steht im Mittelpunkt des Projekts	Blog, Soziales Netzwerk, Handyvideos, Fotos, Audio, Computer, Internet, Social Web	Projektstage/Projektwoche an Münchner Hauptschulen
4. Videobriefe Rheinland Pfalz	Aktive Medienarbeit Lebensweltorientierter Ansatz	Vermittlung von Medienkompetenz (on- und offline) Kennenlernen von Medienproduktionsprozessen (Video & Internet), soziale Kompetenz in der Arbeit in Kleingruppen	Aktive Medienarbeit Gruppenarbeit	Im Videoblog werden die fertigen Videos von den AG-Leitern veröffentlicht, zudem kommunizieren die Kinder hier miteinander, indem sie Kommentare zu den Videoclips der anderen Gruppen abgeben	Video, Trickfilm, Blog, Internet, Computer	Medien AGs in Ganztags-schulen
5. Zoom auf: Politik in deiner Stadt	Aktive Medienarbeit Lebensweltorientierter Ansatz	Politische Partizipation	Gruppenarbeit Individuelles Arbeiten Organisation öffentlicher Aktionen	Video- und Audiobeiträge werden auf der Zoomseite als Vod- und Podcasts veröffentlicht	Podcasts, Vodcasts, Text mit Foto, Internet, Computer	Außer-schulisch

6. Webklicker 2.0 - Wir klicken clever!	Handlungsorientierte Medienarbeit	Internetkompetenz als übergeordnetes Ziel. Folgende Zielbereiche sollen ebenfalls erreicht werden: Verstehen von Aufbau und Funktion des Internets, Entwicklung medialer Ausdrucksformen, Aufbrechen gewohnter Gruppenkonstellationen, bewusstes Zusammenarbeiten in Teamstrukturen, selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit.	Gruppenarbeit Öffentliche Präsentation der Ergebnisse	Die Auseinandersetzung mit Anwendungen des Social Webs steht im Mittelpunkt des Projekts	Computer, Internet, Social Web, Fotos, Video, Audio, TV, Stifte und Papier	Projekttag an Schulen
7. girls_log girls life	Lebensweltorientierter Ansatz Handlungsorientierte Medienarbeit	geschlechtersensible Medienkompetenzförderung Medienkompetenzförderung v.a. im Umgang mit Web 2.0/ Weblogs handlungsorientiertes Lernen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt Persönlichkeitsbildung Reflexionskompetenz Entdeckung bzw. Förderung kreativen Potentials Arbeiten im Team	Selbstgesteuerter Lernprozess Kleingruppenarbeit situatives Lernen	Hauptbestandteil	Blog, Foto, Video, Social Web, Internet	Außer-schulisch
8. Kids und Blogs	Lebensweltorientierter Ansatz Handlungsorientierte Medienarbeit	Medienkompetenz medienkritischer Umgang (Umgang mit Bildern - „Urheberrecht“ - Alternativen dazu aufzeigen) Lese- Schreibförderung (kreatives Schreiben) Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt Kennen lernen der Möglichkeiten von Blogs in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern (quasi kleine Explorationsphase, um daran anschließen und weitere Projekte entwickeln zu können) Sozialverhalten Teamarbeit	Selbstgesteuerter Lernprozess Handlungsorientierte Medienarbeit Gruppenarbeit	Hauptbestandteil	Blog, Foto, Video, Internet, Computer	Außer-schulisch
9. REAL LIFE	Handlungsorientierte Medienpädagogik	Kommunikation Austausch über Kultur und Leben in den jeweiligen Ländern (ganz ungezwungen, über das gemeinsame Arbeiten an einem medialen „Arbeitsauftrag“) soziale Kompetenz Medienkompetenz	Selbstgesteuerter Lernprozess Handlungsorientierte Medienarbeit Kleingruppenarbeit	Ein Blog dient zur Dokumentation des Projekts sowie zur Veröffentlichung der einzelnen Folgen der Webnovela	Blog, Video, Foto, Internet, Computer	Außer-schulisch

Mit der Frage nach den Methoden sollte erfasst werden, inwiefern Methoden der aktiven Medienarbeit, also Gruppenarbeit, handelndes und exemplarisches Lernen, zum Einsatz kommen. Zunächst ist festzustellen, dass alle neun Projekte, den Auswahlkriterien entsprechend, in Gruppen bzw. Kleingruppen stattfinden und handlungsorientiert sind. Bei den Projekten mit aktiver Medienarbeit als pädagogischem Ansatz werden darüber hinaus unterschiedliche Methoden angegeben: so wird in den *Web 2.0 Werkstätten* explizit das handelnde Lernen angegeben, bei *Zoom auf: Politik in deiner Stadt* wird neben der Arbeit in Gruppen auch individuell gearbeitet und es werden öffentliche Aktionen organisiert. Bei dem Projekt *Videobriefe* wird als Methode aktive Medienarbeit angeführt. Da mit der Gruppenarbeit zudem eine Methode der aktiven Medienarbeit genannt wird, ist anzunehmen, dass aktive Medienarbeit in P4 vielmehr als praktische Auseinandersetzung bzw. handelndes Lernen zu verstehen ist. Die Projekte 1 und 2 beziehen sich bei der Frage nach den Methoden, wie auch bei dem pädagogischen Ansatz, explizit auf Schell.

Somit wurde, außer bei P3, in keinem anderen Steckbrief handelndes Lernen angegeben, obgleich aus allen Projektsteckbriefen hervorgeht, dass diese Methode angewandt wird. Exemplarisches Lernen wird in keinem der fünf Projektsteckbriefe explizit angegeben, einzig die Steckbriefe von P1 und P2 verweisen bei den Methoden auf Schell und somit auf das exemplarische Lernen. Zumindest was die Prämissen Lebensweltorientierung und eigenständiges Lernen betrifft, ist vor dem Hintergrund aller fünf Projektsteckbriefe anzunehmen, dass diese Berücksichtigung finden und exemplarisches Lernen demnach in allen Projekte methodisch mit einfließt.

Die Projekte, denen die handlungsorientierte Medienpädagogik/-arbeit als pädagogischer Ansatz zugrunde liegt, wenden ebenfalls verschiedene Methoden an. Auch die handlungsorientierte Medienpädagogik wird in diesem Zusammenhang als Methode genannt (P8, P9), obgleich es sich hier vielmehr um eine Strömung der Medienpädagogik als um eine Methode handelt. Es ist anzunehmen, dass in diesem Zusammenhang die praktische Auseinandersetzung mit Medien bzw. handelndes Lernen gemeint ist.

Was den Rahmen betrifft, so finden sechs von neun Projekten außerschulisch statt. P3, P4 sowie P6 werden an Schulen durchgeführt, allerdings von Medienpädagogen außerschulischer Institutionen.

Nachdem in diesem Teil die konzeptionellen Grundlagen der einzelnen Projekte betrachtet wurden, findet im nächsten Abschnitt eine stärkere Hinwendung zu den Social Web-Anwendungen statt.

4.2.3 Rolle des Social Webs und Begründung des Medieneinsatzes

In diesem Abschnitt wird zum einen ein Blick auf die Rolle geworfen, die Social Web-Anwendungen in den jeweiligen Projekten einnehmen, auch im Vergleich zu weiteren eingesetzten Medien. Zum anderen wird überprüft, wie der Medieneinsatz in den Projekten begründet wurde. Hiermit soll beleuchtet werden, ob das Social Web Potenziale aufweist, mit denen bestimmte Ziele (besonders gut) erreicht werden können.

4.2.3.1 Rolle des Social Webs

Hinsichtlich des Einsatzes von Social Web-Anwendungen lässt sich vor dem Hintergrund der Projektsteckbriefe zunächst eine grobe Unterscheidung treffen. Einerseits gibt es Projekte, in denen Social Web-Anwendungen vorwiegend als Publikationsplattform genutzt werden, um andere mediale Produktionen eines Projekts, wie z. B. Videos oder Audibeiträge zu veröffentlichen. Andererseits gibt es Projekte, bei denen Social Web-Anwendungen im Mittelpunkt des Projekts stehen bzw. als Produktionsmedium genutzt werden. Diese Unterteilung scheint teilweise mit alleinigem Blick auf den Social Web-Einsatz nur schwer möglich. Um die Rolle der eingesetzten Social Web-Anwendung festzulegen, werden deswegen auch die Projektziele herangezogen.

Zu den Projekten, bei denen Social Web-Angebote als Publikationsplattform genutzt werden, kann P1 gezählt werden, bei welchem fertig produzierte Audiobeiträge als Podcast zur Verfügung gestellt und via *RSS* unter www.storypodcasting.de abonniert werden können. Neben der Nutzung einer Social Web-Anwendung zur Veröffentlichung wird, auch hinsichtlich der Projektziele, kein weiterer Social Web-Bezug deutlich. Ein weiteres Projekt der ersten Kategorie ist P2, bei welchem unterschiedliche mediale Inhalte, wie Handyvideos, Fotos oder Audiobeiträge von den Teilnehmenden produziert und anschließend auf ein Projektblog geladen werden (<http://schoen.pinn.jff.de>). Auch hier wird das Social Web bei den Projektzielen nicht explizit erwähnt. Bei dem Projekt P4 wurden die fertigen Produktionen, in diesem Fall filmische Grußbotschaften und Trickfilme, zunächst bei *YouTube* hochgeladen und anschließend auf dem gemeinsamen Web- bzw. Videoblog eingebunden (<http://videobriefe.twoday.net>), allerdings auch von den Leitern der Medien-AGs und nicht immer von den teilnehmenden Kindern selbst. Neben der Publikationsfunktion wurde das Blog auch wegen der Kommunikationsmöglichkeiten eingesetzt. In P9 diente ein Blog zur Dokumentation des Projekts sowie zur Veröffentlichung der einzelnen Teile einer Webnovela, die mit Videos, Handies und Texten produziert wurden (<http://webnovela.twoday.net>). Vor dem Hintergrund der Projektziele, die nicht im Zusammenhang mit Social Web-Thematiken stehen, wird dem Blog allerdings

nicht die zentrale Rolle des Produktionsmediums eingeräumt, obgleich es einige Funktionen erfüllt.

Bei den Projekten, in denen Social Web-Anwendungen als Produktionsmedien eingesetzt werden, ist als erstes P3 zu nennen. Die praktische Auseinandersetzung mit Blogs und sozialen Netzwerken steht hier im Fokus. Speziell für diese Anwendungen werden Videos und Fotos mit dem Handy produziert, sowie Audiobeiträge. Ferner wird in den Projektzielen Medienkompetenzförderung in Bezug auf die Social Web-Fertigkeiten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen explizit aufgeführt. Bei P6 stehen Internet und Social Web sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken im Zentrum des Angebots und das Projektziel des kompetenten Umgangs im WWW geht damit einher. Die Auseinandersetzung mit dem Social Web findet dabei mit unterschiedlichen Medien wie Fotos, Videos und TV statt. Bei den Projekten P7 (<http://girlslog.twoday.net> | <http://girlslife.twoday.net>) sowie P8 (<http://kidsundblogs.twoday.net>) sind die Produktion von Blogbeiträgen (Texte, Fotos, Videos) und die Behandlung damit zusammenhängender Thematiken zentral, was sich auch in den Projektzielen widerspiegelt.

In mehr als der Hälfte aller Projekte werden Social Web-Anwendungen als Publikationsplattform für diejenigen Produktionen genutzt, deren Erarbeitung im Mittelpunkt der Projekte stand. Bei vier Projekten ist der Einbezug des Social Webs zentral bzw. werden Social Web-Anwendungen als Produktionsmedium eingesetzt. Einem dieser vier Projekte (P3) liegt die aktive Medienarbeit als pädagogischer Ansatz zugrunde, was gleichzeitig bedeutet, dass das Social Web in der aktiven Medienarbeit bisweilen, wenn überhaupt, vorwiegend als Publikationsplattform genutzt wird.

4.2.3.2 Begründung des Medieneinsatzes

Um Potenziale erfassen zu können, die Social Web-Anwendungen im Kontext handlungsorientierter medienpädagogischer Projekte eventuell aufweisen, wurde in den Projektsteckbriefen nach der Begründung des Medieneinsatzes gefragt. Im Folgenden werden die Antworten hierzu dargestellt, wobei der Fokus speziell auf die Begründungen des Einsatzes von Social Web-Anwendungen gelegt wird. Im darauffolgenden Kapitel werden diese Antworten ausgewertet.

Die Begründungen des Medieneinsatzes sind insgesamt äußerst vielfältig.⁷⁷ Mit Blick auf die eingesetzten Social Web-Anwendungen, machen die Antworten des Projektsteckbriefs P1 deutlich, dass Podcasts genutzt werden, um die Ergebnisse öffentlich zu machen. Der Medieneinsatz in P2 wird zum einen damit begründet, dass mit der Wahl der Produktionsmedien (Handyvideos, Fotos, etc.) direkt an die

⁷⁷ Siehe Projektsteckbriefe Kapitel 7.2

Interessen und Vorlieben der Jugendlichen angeknüpft wird. Im Gegensatz dazu wird das Blog als Publikationsmedium genutzt, um die fertigen Produktionen zu veröffentlichen und direkt sichtbar zu machen. Zudem sollen anhand des Blogs Informationen zu Datenschutz, Urheber- und Persönlichkeitsrechten vermittelt werden. Bei P3 wird die Mediennutzung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen bzw. das Anknüpfen an diese zur Begründung des Medieneinsatzes herangezogen. Was die konkrete Medienauswahl betrifft, so wurden zum einen speziell Blogs eingesetzt, um einen werbefreien Raum nutzen zu können, wohingegen *MySpace* genutzt wurde, um möglichst nah an den Interessen der Zielgruppe anzusetzen. In P4 wurde gleich aus mehreren Gründen auf ein Videoblog zurückgegriffen. Zum einen, weil ein Blog die Möglichkeit bietet, filmische und andere mediale Beiträge, wie Fotos und Texte zu veröffentlichen. Im Gegensatz zu der Ausstrahlung von Filmen im Offenen Kanal oder einer Präsentation der Filme im schulischen Rahmen, wird in der Nutzung von Blogs zudem der Vorteil gesehen, dass die teilnehmenden Kinder Erfahrungen mit dem Internet machen können und zudem die Möglichkeit haben, mit den Kindern der anderen Schulen zu kommunizieren und eine Rückmeldung zu bekommen. Gleichzeitig sollen die Produktionen auf diese Weise einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Der Medieneinsatz in P5 wird so begründet, dass Medien Jugendlichen die Beschäftigung mit Politik erleichtern und zugleich Zugänge zur politischen Partizipation bieten sollen. Die mediale Darstellung der eigenen Perspektive kann als Zugang zur politischen Auseinandersetzung dienen, worin eine große Chance gesehen wird. Explizit wird hier auf die Medien Kamera und Mikro Bezug genommen. Bei P6 ist der Medieneinsatz durch das Projektziel an sich begründet, da es auf Internetkompetenz, insbesondere im Zusammenhang mit Thematiken des Social Webs abzielt. Neben dem Internet bzw. dem Social Web werden weitere Medien herangezogen, um die Teilnehmenden dahingehend zu stärken, sich kompetent in Informationsfluten zurechtzufinden und ferner die Relevanz unterschiedlicher Informationsquellen bewerten zu können. Zudem werden Medien eingesetzt, um Gelerntes zu präsentieren und aufzubereiten. In P7 und P8 wird der Einsatz von Medien generell mit dem Medienkompetenzmodell nach Baacke begründet. Nur durch den Einsatz von Medien kann Wissen in den Bereichen Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung sowie Mediengestaltung erworben werden. Zudem wird der Einsatz von Medien mit der handlungsorientierten Medienarbeit und dem lebensweltorientierten Ansatz begründet. In P9 sollen die eingesetzten Medien die Kommunikation untereinander, in diesem Fall zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen, fördern. Durch den Einsatz von Medien und den damit verbundenen Arbeitsaufträgen sollen die Jugendlichen sich besser kennen lernen. Zudem bezieht sich der Medieneinsatz in diesem Projekt ebenfalls auf das Medienkompetenzmodell Baackes.

Insgesamt wird in fünf Projektsteckbriefen bei der Begründung des Medieneinsatzes explizit Bezug auf den Einsatz von Social Web-Anwendungen genommen, auch bei den Projekten, in denen das Social Web als Publikationsplattform genutzt wird.

4.3 Einschätzung der Projekte

Nachdem im vorherigen Teil die konzeptionellen Grundlagen sowie die Rolle des Social Webs innerhalb der Projekte dargestellt wurden, wird in diesem Teil eine Einschätzung der Projekte vor dem Hintergrund der Steckbriefe vorgenommen. Es wird versucht, die Projekte bezüglich ihrer Anknüpfungspunkte an das Social Web hin zu bewerten. Eine weitere Einschätzung wird dahingehend vorgenommen, inwieweit die Projekte den Herausforderungen des Social Webs begegnen können. Zunächst wird der Blick jedoch auf die Potenziale gerichtet, die das Social Web handlungsorientierten Projekten offeriert.

4.3.1 Potenziale des Social Webs für die handlungsorientierte Medienpädagogik

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit besteht darin, Potenziale zu bestimmen, die der Ansatz der aktiven Medienarbeit im Bereich des Social Webs aufweisen kann. Dieser Teil wiederum soll auf Grundlage der Projektsteckbriefe Potenziale identifizieren, die das Social Web der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis bietet, vor allem hinsichtlich der Erreichung bestimmter Ziele. Dies soll unter Bezugnahme der in Kapitel 4.2.2.2 dargestellten Begründungen des Medieneinsatzes erfolgen. Zudem erscheint es sinnvoll, auch die Rolle zu betrachten, die den Anwendungen in den jeweiligen Projekten zuteil wird, da vor diesem Hintergrund auch Rückschlüsse dahingehend gezogen werden können, welche Potenziale die jeweiligen Projektträger den Anwendungen zuschreiben.

Bei den verwendeten Social Web-Anwendungen ist auffällig, dass mit dem Einsatz von sozialen Netzwerken in den *Web 2.0 Werkstätten*, insgesamt in nur einem Projekt eine Social Web-Anwendung eingesetzt wird, die im Alltag von Jugendlichen relevant ist (vgl. Nutzerzahlen in Kap. 3.2.1). Ansonsten werden mit Blogs und Podcasts Anwendungen eingesetzt, die entweder kaum von Jugendlichen genutzt werden oder ihnen unbekannt sind. Zudem werden Blogs und Podcasts in fünf von neun Projekten dazu genutzt, die Produktionen, die im Rahmen der jeweiligen Projekte erarbeitet wurden, zu veröffentlichen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Social Web-Anwendungen vor allem dahingehend Potenziale zugeschrieben werden, Projektergebnisse schnell und einfach zu präsentieren. Demnach wird im Social Web, aufgrund der technischen Eigenschaften, in erster Linie eine (weitere) Möglichkeit der Veröffentlichung von Ergebnissen gesehen.

Mit Blick auf die jeweilige Begründung der Medienauswahl können zudem weitere Potenziale bestimmt werden. So wird der Einsatz eines Blogs in P4 damit begründet, dass in diesem die idealere Veröffentlichungsform gesehen wird, als

zum Beispiel das Ausstrahlen von Filmen im Offenen Kanal. Zudem werden die einfache Bedienung wie auch die Kommunikationsmöglichkeiten betont. Der Einsatz des Blogs in P2 wird damit begründet, dass anhand dieses Mediums, das als Produktionsplattform genutzt wird, zudem Risiken wie Datenschutz und Urheberrechte thematisiert werden können.

Demnach wurde kein Projekt speziell aufgrund einer der vielfältigen Chancen, die das Social Web bietet, konzipiert. Es wird also in keinem Projekt eine Social Web-Anwendung wegen ihrer spezifischen Möglichkeiten, jenseits der technischen Eigenschaften eingesetzt. Dem Social Web werden innerhalb der hier erfassten Projekte demnach keine Potenziale in Bezug auf die Erreichung bestimmter Ziele zugeschrieben. Was die Risiken betrifft, so wird lediglich in P2 explizit auf eine Social Web-Anwendung zurückgegriffen, um diese zu behandeln.

4.3.2 Umgang mit den Herausforderungen des Social Webs

In Kapitel 3.3 wurden die Chancen und Risiken des Social Webs dargestellt und die Ziele medienpädagogischer Arbeit diesbezüglich abgeleitet. In diesem Teil soll nun eine differenzierte Betrachtung der Projekte hinsichtlich dieser Aspekte stattfinden.

Damit Jugendliche das Social Web kompetent für die eigenen Zwecke zu nutzen wissen und aktiv daran teilhaben können, müssen ihnen die umfassenden Möglichkeiten, die es bietet, bekannt sein. Die Medienpädagogik wiederum kann im Rahmen von Projekten auf die vielfältigen Chancen des Social Webs zurückgreifen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Deswegen wird als erstes überprüft, inwiefern in den Projekten die Chancen des Social Webs genutzt werden. Anschließend wird der Blick im zweiten Abschnitt auf diejenigen Projekteigenschaften gerichtet, die in Bezug auf die unterschiedlichen medienpädagogischen Herausforderungen und Ziele in besonderer Weise dazu beitragen können, diesen zu begegnen. Um Anwendungen des Social Webs kompetent nutzen zu können, bedarf es zudem einer Sensibilisierung bezüglich der möglichen Gefahren. Nur wenn Heranwachsende sich den Auswirkungen ihres Handelns bewusst sind und diese einzuschätzen wissen, können sie das Social Web sicher nutzen. Inwieweit in den neun erfassten Projekten eine Auseinandersetzung mit den Risiken des Social Webs stattfand, soll im dritten Teil beleuchtet werden. Abschließend wird überprüft, inwieweit in den fünf Projekten, denen die aktive Medienarbeit als pädagogischer Ansatz zugrunde liegt, von den oben erarbeiteten Potenzialen hinsichtlich des Social Webs Gebrauch gemacht wird.

4.3.2.1 Einbezug der Chancen des Social Webs

Hinsichtlich der Chancen des Social Webs, lässt sich feststellen, dass von diesen in einigen Projekten Gebrauch gemacht wird. Die Möglichkeit der Teilnahme als grundlegende Chance des Social Webs, wird in manchen Projekten stärker wahrgenommen, als in anderen. So hat die Partizipation in den Projekten, in denen das Social Web eine zentrale Rolle spielt, eine andere Qualität, als in den Projekten, in denen Social Web-Anwendungen als Publikationsmedium eingesetzt werden. Beispielsweise werden in P4 die fertigen Videobriefe nicht immer von den Teilnehmern selbst im Blog veröffentlicht. Ein Blick auf das Blog verrät zudem, dass relativ selten von der Kommentarfunktion Gebrauch gemacht wurde, um mit den anderen Teilnehmern in Kontakt zu treten, obgleich das Blog u. a. speziell deswegen eingesetzt wurde (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Demnach ist die aktive Partizipation am Social Web in P4 insgesamt eher als niedrig einzustufen. Im Rahmen von P8 hingegen wurden Aktionen speziell im Zusammenhang mit den technischen Eigenschaften des Blogs durchgeführt, wie z. B. in Form der „Endlos-Netzgeschichten“, wo das Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte über die Kommentarfunktion die Kinder mit dieser Blogfunktion vertraut machen sollte⁷⁸. Zudem gehen in einigen Projekten mit der Social Web-Teilnahme Formen der politischen Partizipation einher. So erarbeiteten die teilnehmenden Kinder in P8 in der Aktion „Wünsche für...(meine Kommune oder Stadt)“ ihre persönlichen Vorstellungen bezüglich Veränderungen in ihrer Stadt, welche mit Fotos visualisiert und mit erläuterndem Text im Blog veröffentlicht wurden⁷⁹. In P7 wurden in der Aktion „mitmischen“ ebenfalls Wünsche formuliert, wie die eigene Stadt durch neue Angebote der Jugendarbeit oder den Ausbau der öffentlichen Verkehrsmittel verbessert werden kann⁸⁰. Indem Jugendliche ihre Wünsche an ihre Stadt bzw. Kommune formulierten und somit ihre Meinung öffentlich äußerten, wurden sie gleichzeitig auf eine niedrigschwellige Weise zur politischen Partizipation ange-regt.

Die vielfältigen Räume, die das Social Web für die Identitätsentwicklung sowie für die Darstellung unterschiedlicher Facetten der eigenen Identität bereit stellt, wurden in einigen Projekten explizit aufgegriffen. In P7 zählt die Persönlichkeitsbildung zu den Projektzielen, was mit unterschiedlichen Aktionen innerhalb des Projekts erreicht werden soll. So haben sich die Teilnehmenden beispielsweise in der Aktion „All you need“ über Gegenstände, die ihnen wichtig sind, auf dem Blog selbst dargestellt⁸¹. Im Rahmen von P3 haben die Teilnehmenden Profile für

⁷⁸ <http://kidsundblogs.twoday.net/topics/Die+%22Endlos-Netzgeschichten%22/>

⁷⁹ <http://kidsundblogs.twoday.net/topics/Wünsche+für.../>

⁸⁰ <http://girlslife.twoday.net/topics/mitmischen/>

⁸¹ <http://girlslife.twoday.net/topics/All+you+need/>

MySpace erstellt. Dabei entstanden sowohl Profile jedes einzelnen Teilnehmers als auch eine Gruppenpräsenz. Hier konnten die Jugendlichen Identitätsmanagement betreiben, wobei sie durch die Gruppenarbeit in Auseinandersetzung mit Dritten standen und somit auch Möglichkeiten gegeben waren, um Feedback zu erhalten. In P8 wurden mit der Aktion „Mein Lieblings...“, in denen die Teilnehmenden Fotos und Texte über ihre Lieblingsgegenstände und Lieblingsorte veröffentlichten, ebenfalls Facetten der eigenen Identität dargestellt und somit Formen von Identitätsmanagement vollzogen⁸².

4.3.2.2 Umsetzung medienpädagogischer Ziele im Kontext des Social Webs

Bezüglich der in Kapitel 3.3.2 skizzierten Ziele medienpädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund des Social Webs, weisen einige Projekte vielversprechende Eigenschaften auf, diese zu verwirklichen. Das umfassende Angebot, das die *medienblau gGmbH* mit *Webklicker 2.0* offeriert, kann dazu beitragen, die medienpädagogischen Ziele in Bezug auf das Entgegenwirken einer digitalen Kluft umzusetzen. Hier werden nicht nur Schüler für die Herausforderungen des Social Webs fit gemacht, sondern Lehrer und Eltern werden ebenfalls als Zielgruppe mit einbezogen. Lehrer setzen sich im Rahmen einer Fortbildung mit dem Social Web und dem Internet auseinander und werden zudem dafür geschult, die Ergebnisse der Schüler auf einer Website zu präsentieren. Bei einer Veranstaltung, an der die Schüler ihre Ergebnisse präsentieren, lernen die Eltern ebenfalls die Thematiken rund um das Mitmachnetz kennen. Indem Eltern und Lehrer bei diesem Angebot mit einbezogen werden, wird ihnen ein Zugang zu den Thematiken eröffnet und damit einer digitalen Kluft entgegengewirkt. Zudem stellt dieser Einbezug einen Schritt in Richtung Nachhaltigkeit dar.

Die junge Zielgruppe von *Kids und Blogs* (Kinder im Alter von 6 Jahren) und die damit einhergehende frühe Auseinandersetzung mit dem Social Web bzw. mit einem Blog, stellt eine weitere Stärke dar. Kinder lernen hier spielerisch kreativ die Möglichkeiten von Blogs kennen und werden gleichzeitig für Thematiken wie Datenschutz, Urheberrecht und Partizipation sensibilisiert. Diese frühe Beschäftigung mit dem Social Web kann die Kinder dazu befähigen, solche Angebote kompetent zu nutzen bzw. daran teilzunehmen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht kennen. Das Projekt kann somit als vorausschauend agierendes Angebot bezeichnet werden, da es den Teilnehmern Medienkompetenz bereits zu einem Zeitpunkt vermittelt, bevor eine ausgiebige Beschäftigung mit den im Projekt behandelten Medien bereits stattgefunden hat.

⁸² <http://kidsundblogs.twoday.net/topics/Mein+Lieblings.../>

Die Fokussierung auf bildungsbenachteiligte Jugendliche in den *Web 2.0 Werkstätten* ist ebenfalls eine Projekteigenschaft, die den medienpädagogischen Zielen im Zusammenhang mit dem Social Web auf besondere Weise begegnet. Mit der zielgruppenspezifischen Fokussierung des Projekts, wird der Tatsache Rechnung getragen, dass diese Zielgruppe zum einen einer besonderen Sensibilisierung im Umgang mit den Risiken des Social Webs bedarf (vgl. Kapitel 3.3.1) und auf der anderen Seite in der kreativen und handelnden Auseinandersetzung ein Gegengewicht zu der ansonsten stärker konsumorientierten Nutzung gesetzt wird. Zudem wird in diesem Projekt mit *MySpace* ein soziales Netzwerk genutzt, was den hohen Nutzungszahlen Jugendlicher dieser Anwendung gerecht wird und somit medial an deren Lebenswelt anknüpft.

Bezüglich der Befürchtungen eines möglichen participation gaps ist festzuhalten, dass diejenigen Projekte, die den Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich kreativ und produktiv mit den Anwendungen des Social Webs auseinanderzusetzen, grundlegende Voraussetzungen erfüllen, um einer solchen Kluft entgegenzuwirken.

4.3.2.3 Behandlung von Risiken und Problembereichen des Social Webs

Die Risiken und Problembereiche des Social Webs wurden in einigen Projekten behandelt. Was die Risiken rund um den Umgang mit persönlichen Daten betrifft, so werden diese in mehreren Projekten thematisiert. In P2 werden anhand des Blogs u. a. Informationen im Bereich des Datenschutzes vermittelt. In P3 wurden ebenfalls Aspekte des Datenschutzes thematisiert, woraufhin die Teilnehmer einen Audiobeitrag zu diesem Thema erstellten und anschließend auf das *MySpace*-Profil luden. In P6, wo der Umgang mit den Risiken des Social Webs eine zentrale Rolle spielt, werden ebenfalls Fragen des Datenschutzes bzw. des Umgangs mit den eigenen Daten aufgegriffen. In P7 und P8 wurde durch die Darstellung der Teilnehmenden mit Gegenständen, die sie mögen und ihnen wichtig sind, nicht nur die Selbstreflexion angeregt, sondern diese Aktion war zugleich Anlass, um den Umgang mit persönlichen Daten zu behandeln.

Fragen des Urheberrechts spielen ebenfalls in einigen Projekten eine Rolle. So werden in P2 beim Hochladen fertiger Produktionen auf das Projektblog auch Aspekte des Urheberrechts aufgegriffen. In P6 setzen sich die Teilnehmer ebenfalls mit dem Urheberrecht auseinander. In P8 wurde diese Thematik aufgegriffen, als die Teilnehmer für die Visualisierung ihrer Stadtwünsche Bilder aus dem Internet heruntergeladen und damit in Kombination mit eigenen Fotos Collagen angefertigt haben.

Ein weiteres Problemfeld, das in einem Projekt zumindest indirekt aufgegriffen wurde, ist das Online-Mobbing. In P8 wurde eine „Endlos-Netzgeschichte“ mit

Schimpfwörtern als Ausgangspunkt gewählt, um über Verhaltensweisen im Internet sowie über die Menschenwürde zu sprechen.

Die Auseinandersetzung mit problematischen Inhalten wurde in P7 explizit erwähnt. Im Rahmen der Aktionen „Pausenpaparazzi“ und „16Uhr snapshot“ wurden die Thematiken Gewaltvideos und Pornographie behandelt⁸³.

Auch wenn die Projekte, wie in Kapitel 4.3.1 festgestellt wurde, das Social Web nicht aufgrund der charakteristischen Chancen nutzen, bedeutet dies nicht, dass in den Projekten keine Auseinandersetzung mit den vielfältigen Chancen und Gefahren stattfinden kann, wie die Ergebnisse dieses Teils zeigen. Demnach erfüllen die dargestellten Projekte zumindest auf theoretisch-konzeptioneller Ebene die Voraussetzungen, um zur Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Ob dies in der Praxis erfolgreich umgesetzt wird, kann auf der Grundlage der Projektsteckbriefe jedoch nicht nachgewiesen werden.

4.3.2.4 Berücksichtigung der Potenziale aktiver Medienarbeit im Kontext des Social Webs

Von den fünf erfassten Projekten, die aktive Medienarbeit als pädagogischen Ansatz nennen, steht einzig in P3 das Social Web im Mittelpunkt. Alle anderen Projekte verwenden Anwendungen des Social Webs als Publikationsplattform und sind deswegen weder dafür konzipiert, sich intensiv mit den eingesetzten Anwendungen auseinanderzusetzen, noch die Potenziale und Risiken des Social Webs innerhalb des Projekts aufzugreifen. In P3 hingegen werden, wie gezeigt wurde, vielfältige Aspekte der Social Web-Nutzung behandelt. Gleichzeitig werden auch einige Potenziale genutzt, welche die aktive Medienarbeit in diesem Zusammenhang bietet. So wird den Teilnehmenden ein Rahmen zur Verfügung gestellt, indem sie sich kritisch, reflexiv und kreativ mit ihrer Social Web-Nutzung im speziellen und dem Social Web im allgemeinen auseinandersetzen. Dass die Reflexion der Teilnehmenden in diesem Projekt gefördert werden soll, ist gleichzeitig ein Schritt in Richtung Mündigkeit, da reflexives Handeln eine Grundvoraussetzung ist, um Mündigkeit zu erlangen. Indem sich die Jugendlichen mit Datenschutz auseinandersetzen, kann gleichzeitig eine medienkritische Betrachtung von Social Web-Anwendungen stattfinden. Die Jugendlichen lernen, das Social Web aktiv und produktiv zu nutzen und insgesamt werden in den *Web 2.0 Werkstätten* Voraussetzungen geschaffen, um die Emanzipation und Medienkompetenz der Teilnehmenden zu stärken, auch wenn erstere nicht als Zielvorstellung dieses Konzepts formuliert wurde.

⁸³ <http://girlslife.twoday.net/topics/Pausenpaparazzi/> | <http://girlslife.twoday.net/topics/16Uhr+snapshot/>

4.4 Fazit

Den Rechercheergebnissen der systematischen Bestandsaufnahme zufolge, spielt das Social Web in der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis Deutschlands bis dato eine marginale Rolle. Von den wenigen Projekten, die den Auswahlkriterien entsprachen, konnten neun detailliert mit einem Steckbrief erfasst und ausgewertet werden. Hinsichtlich der Fragestellung sind insbesondere die pädagogischen Ansätze dieser Projekte interessant. Da in fünf Projektsteckbriefen die aktive Medienarbeit als Ansatz genannt wurde, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass dieser Ansatz sehr geeignet ist, um den Herausforderungen des Social Webs zu begegnen. Allerdings gilt es diesbezüglich zwei Punkte zu berücksichtigen. Zum einen werden in vier Projekten Social Web-Anwendungen als Präsentationsplattform genutzt und demnach vor allem aufgrund ihrer technischen Eigenschaften eingesetzt, die es ermöglichen, mediale Projektergebnisse schnell und einfach zu veröffentlichen. Zwar schließt diese Verwendung eine Thematisierung von Risiken nicht aus, wie P2 zeigt, insgesamt stehen jedoch andere Medien bzw. Thematiken im Mittelpunkt dieser Projekte und eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen Potenzialen und Gefahren des Social Webs wird nicht beabsichtigt. Immerhin richtet ein Projekt, das die aktive Medienarbeit als pädagogischen Ansatz anführt, den Fokus auf das Social Web. In P3 soll durch eine kreativ-handelnde Auseinandersetzung mit Blogs und sozialen Netzwerken die Medienkompetenz der Teilnehmenden in diesem Bereich gestärkt werden. Zwar werden auch hier andere mediale Beiträge produziert, allerdings immer mit Bezug auf die eingesetzte Social Web-Anwendung. Neben dem Einbezug der Chancen, werden auch Risiken thematisiert, so dass den Herausforderungen des Social Webs vielseitig begegnet wird. Zudem wurde gezeigt, dass P3 von einigen Potenziale der aktiven Medienarbeit in der Praxis Gebrauch machen kann.

Den zweiten Aspekt, den es bezüglich der fünf Projekte zu berücksichtigen gilt, ist deren implizites Verständnis von aktiver Medienarbeit. Mit Blick auf die eingesetzten Methoden und angestrebten Projektziele wird deutlich, dass mit aktiver Medienarbeit vor allem das handelnde Lernen in Gruppen sowie der Erwerb von Medienkompetenz verbunden wird. Besonders deutlich wird dies in Projektsteckbrief 3 bei der Frage nach dem pädagogischen Ansatz:

„Zentrale Grundlage für beide Projekte ist die aktive Medienarbeit. Im handelnden Lernen sollen die Jugendlichen ihre Mediennutzung reflektieren und ihre Fertigkeiten erweitern.“

Dies bestätigt die Annahme, dass sich das Verständnis des Konzepts von aktiver Medienarbeit gewandelt hat.

Bei den übrigen Projekten wird als pädagogischer Ansatz handlungsorientierte Medienpädagogik/-arbeit genannt. Während in P9 ein Blog als Publikationsplattform für eine multimediale Webnovela genutzt wird, stehen in P7 und P8 Blogs im Mittelpunkt der Projekte. Unterschiedliche Aktionen sollen zum einen dazu beitragen, die Teilnehmenden für Problembereiche wie Datenschutz und Online-Mobbing zu sensibilisieren. Andererseits werden auch die Chancen, die das Social Web bietet, aufgegriffen und darüber hinaus sind einzelne Aktivitäten speziell auf die charakteristischen Eigenschaften von Blogs abgestimmt. Dabei stehen die Blogs nicht allein im Fokus, sondern Aspekte wie die Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt oder politische Partizipation sind ebenfalls Teilziele der Projekte. Insgesamt scheinen P7 und P8 die Herausforderungen des Social Webs in besonderer Weise aufzugreifen und zu bearbeiten.

In P6 steht die Auseinandersetzung mit dem Internet und dem Social Web im Fokus. Die Vermittlung von Informationen zur sicheren Nutzung von Webangeboten ist in diesem Angebot grundlegend. Darüber hinaus gibt es keine weiteren Themen, zu denen praktisch gearbeitet wird, vielmehr stehen alle Aktionen im Zusammenhang mit dem WWW. Jugendliche sollen den Aufbau des Internets kennen lernen und für die Gefahren des Social Webs sensibilisiert werden. Diese Aktionen vermitteln den Jugendlichen vor allem Kompetenzen im Bereich Medienkunde. Zwar wird das Erlernte abschließend auf einer Website veröffentlicht, womit der Dimension von Mediengestaltung Rechnung getragen wird, allerdings nicht in Bezug auf das Social Web. Aspekte des Beziehungs- und Informationsmanagements werden ebenfalls nicht aufgegriffen. Dennoch ist dieses Projekt so konzipiert, dass es wichtige Grundlagen für einen sicheren Umgang mit dem Social Web vermitteln kann.

Die Tatsache, dass sich von den neun erfassten Projekten insgesamt ein Projekt der aktiven Medienarbeit intensiv mit Anwendungen des Social Webs auseinandersetzt und es sich dabei um ein Modellprojekt handelt (P3), macht zum einen deutlich, dass das Social Web noch nicht in der Praxis der aktiven Medienarbeit Einzug gehalten hat. Zum anderen wird damit aufgezeigt, dass die aktive Medienarbeit neuer bzw. modifizierter konzeptioneller Ansätze bedarf, um den neuartigen Herausforderungen gerecht zu werden.

Insgesamt haben die Projektsteckbriefe die Annahme bestätigt, dass eine Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen schwer möglich ist, da die Methoden und Projektziele sich größtenteils überschneiden.

5 Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, Potenziale herauszuarbeiten, welche die aktive Medienarbeit im Paradigma des Social Webs aufweisen kann. Damit einher gingen die Fragen, wie das Social Web aus medienpädagogischer Perspektive einzuordnen ist und welche Kompetenzen im Umgang mit dem Social Web nötig sind. Diese Fragestellungen sollten sowohl theoretisch als auch empirisch bearbeitet werden.

Aus diesen Rahmenbedingungen ergab sich der folgende Aufbau der Arbeit: Eingangs erfolgte die umfassende Darstellung der aktiven Medienarbeit. Dieser schloss sich eine Betrachtung des Social Webs aus medienpädagogischer Sicht an. Vor diesem Hintergrund wurden Herausforderungen formuliert, denen die Medienpädagogik und somit auch die aktive Medienarbeit im Kontext des Social Webs zu begegnen hat. und es wurde beleuchtet, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann. Auf den Ergebnissen der theoretisch erarbeiteten Teile aufbauend, wurde eine systematische Bestandsaufnahme von handlungsorientierten Social Web-Projekten durchgeführt, im Rahmen derer neun Projekte erfasst und bezüglich der Fragestellungen ausgewertet worden sind.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie mit der Darstellung der aktiven Medienarbeit gezeigt wurde, handelt es sich hierbei um einen umfassenden methodischen Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik. Neben der Formulierung von Leitzielen und den daraus abgeleiteten Fähigkeiten, liefert dieser Ansatz auch Methoden sowie praktische Einsatzmöglichkeiten, wodurch die Voraussetzungen für eine Umsetzung dieses Ansatzes in der Praxis gegeben sind. Trotz des Ideologiegehalts der Ziele sowie der Wandlungen auf medialer und gesellschaftlicher Ebene seit Entstehung der aktiven Medienarbeit, wird in dieser von Medienpädagogen weiterhin ein geeigneter bzw. idealer Ansatz gesehen um medienpädagogische Ziele zu erreichen. Diese Einschätzung führte zu der Vermutung, dass der Ansatz im Laufe der Zeit konzeptionelle Veränderungen erfahren hat, die über die hier skizzierten Erweiterungen Schells hinausgehen.

Während mit dem Einsatz der aktiven Medienarbeit auf einen handelnden Umgang mit Medien abgezielt wird, ist für das Social Web vor allem charakteristisch, dass prinzipiell jeder Internutzer zum Produzenten von Inhalten werden kann. Für die Anwendungen des Social Webs sind nutzergenerierte Daten sogar grundlegend. Wie mit der Darstellung der verschiedenen Social Web-Angebotsformen veranschaulicht wurde, gibt es unterschiedlichste Möglichkeiten am Social Web teilzuhaben und hierfür Daten zu generieren. Dabei zeichnen sich die Anwendungen vor allem durch ihre Benutzerfreundlichkeit sowie durch ihre niedrighschwelligem Partizipationsmöglichkeiten aus. In Bezug auf die konkreten

Nutzungspraktiken des Social Webs wurden drei nutzer- und anwendungsübergreifende Handlungskomponenten dargestellt: Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement. Wiederholte Episoden des Identitäts- und Beziehungsmanagements bilden vernetzte-mediatisierte Öffentlichkeiten, welche von Eigenschaften gekennzeichnet sind, die das Verschwimmen der Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre herbeiführen. Diese Spezifika wiederum erfordern spezielle Fähigkeiten, um das Social Web kompetent nutzen zu können.

Wie anhand der empirischen Ergebnisse zur Social Web-Nutzung belegt wurde, nimmt das Social Web im Alltag von Jugendlichen bereits einen festen Platz ein. Anwendungen wie *Wikipedia* oder Videoplattformen wie *YouTube* werden häufig genutzt und insbesondere Soziale Netzwerke erfreuen sich einer großen Beliebtheit. Gleichzeitig konnte aufgrund der empirischen Ergebnisse geschlossen werden, dass die Möglichkeit zur Bereitstellung von Inhalten nicht bedeutet, dass diese auch zwangsläufig genutzt werden. So wird von den meisten Anwendungen, mit Ausnahme der sozialen Netzwerke, auch im Mitmachnetz überwiegend passiv Gebrauch gemacht.

In Bezug auf die speziellen Eigenschaften des Social Webs wurden die Chancen und Risiken herausgearbeitet, die mit einer Nutzung einhergehen können. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Möglichkeiten und Problembereiche, sowie der hohen Relevanz des Social Webs im Alltag von Jugendlichen, wurden medienpädagogische Zielstellungen formuliert. Zuvorderst ist hier die Medienkompetenzvermittlung zu nennen. Die Medienpädagogik muss angemessene Fähigkeiten vermitteln, die eine sichere und kompetente Nutzung des Social Webs ermöglichen. Dabei wurde illustriert, dass sich eine kompetente und selbstbestimmte Nutzung des Social Webs durch ein erfolgreiches Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement auszeichnet, dass unter Bezugnahme der intendierten sowie un-intendierten Folgen des eigenen Handelns vollzogen wird. Da sich das Social Web aus der aktiven Teilnahme seiner Nutzer konstituiert, sollte Medienkompetenzvermittlung in handlungsorientierten Projekten stattfinden. Die aktive Medienarbeit kann angesichts des Social Webs scheinbar besonders geeignete Rahmenbedingungen vorweisen, da sie sowohl auf einen handelnden und selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch auf Medienkompetenzvermittlung abzielt. Zudem wurde dargestellt, dass die aktive Medienarbeit im Kontext des Social Webs zum einen auf ideale Ausgangsbedingungen zur Verwirklichung ihrer Ziele stößt. Zum anderen bedarf es auch im Zeitalter des Mitmachnetzes dieses Ansatzes, was vor dem Hintergrund der zuvor erzielten Ergebnisse aufgezeigt wurde.

Der Betrachtung des Social Webs schloss sich der empirische Teil dieser Arbeit an. Mit einer systematischen Bestandsaufnahme sollte eine Forschungslücke dahin-

gehend geschlossen werden, einen Überblick von medienpädagogischen Projekten zu erstellen, die mit dem Social Web arbeiten und welchen die aktive Medienarbeit oder ein anderer handlungsorientierter Ansatz zugrunde liegt. Mit einer Internetrecherche konnten insgesamt elf Projekte identifiziert werden, von denen neun Projekte in Kooperation mit den Projektträgern detailliert erfasst und anschließend ausgewertet wurden. Wie die Ergebnisse zeigen, nimmt das Social Web bis dato noch keinen großen Stellenwert in der handlungsorientierten Medienpädagogik insgesamt ein. Was die erfassten Projekte betrifft, so wird in fünf Projekten eine Social Web-Anwendung eingesetzt, um andere mediale Produktionen zu veröffentlichen. Hier wird demnach wegen der technischen Eigenschaften auf diese Anwendungen zurückgegriffen, die es ermöglichen, Projektergebnisse schnell und einfach im WWW zu publizieren. Bei den anderen vier Projekten stehen die eingesetzten Social Web-Anwendungen im Mittelpunkt. Drei dieser Projekte begegnen den Herausforderungen des Social Webs in vielfältiger Weise und erfüllen demnach die Voraussetzungen, um den Teilnehmern einen kompetenten Umgang mit dem Social Web zu vermitteln. Eins dieser Projekte arbeitet explizit mit der aktiven Medienarbeit als pädagogischem Ansatz und greift dabei auch auf die Potenziale zurück, die dieser Ansatz im Kontext des Social Webs vorweist. Den anderen beiden Projekten liegt die handlungsorientierte Medienarbeit sowie der lebensweltorientierte Ansatz zugrunde. Bezüglich der Methodenauswahl, die bei allen Projekten sehr ähnlich und teilweise sogar identisch war, konnten hinsichtlich besonderer Stärken sowie Grenzen der einzelnen Ansätze keine Aussagen getroffen werden.

Potenziale der aktiven Medienarbeit im Kontext des Social Webs

Wie mit dieser Arbeit gezeigt wurde, weist die aktive Medienarbeit im Paradigma des Social Webs Potenziale auf, die für den weiteren praktischen Einsatz dieses Ansatzes sprechen. In Anbetracht der spezifischen Voraussetzungen und Eigenschaften des Social Webs, bedarf es Räume, in denen Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit Fragen der Medienkritik, der Selbstbestimmung, der reflektierten Mediennutzung sowie der Artikulation der eigenen Meinung ermöglicht wird. Eine Bereitstellung dieser Räume ist auch vor dem Hintergrund eines Mediums notwendig, bei dem prinzipiell jeder partizipieren kann, da Jugendliche weder vom Großteil der genutzten Anwendungen aktiv Gebrauch machen, noch für alle Chancen und Gefahren des Social Webs sensibilisiert sind. Mit der aktiven Medienarbeit können geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen Heranwachsende die vielfältigen Chancen des Social Webs kennen lernen und vor allem zur aktiven Beteiligung angeregt werden. Aus diesem Grund ist dieser Ansatz enorm wichtig, auch wenn scheinbar alle Menschen Medienproduzenten sein können.

Aktive Medienarbeit im Wandel

Bezüglich vermuteter Veränderungen der aktiven Medienarbeit konnte anhand der Projektsteckbriefe sowie der Darstellung des Ansatzes in Kapitel 2 mehrere Feststellungen gemacht werden. Als erstes ist deutlich geworden, dass in Projekten aktiver Medienarbeit noch immer Interaktions- und Handlungsräume zur Verfügung gestellt werden, in denen Heranwachsenden eine produktive, reflexive und kritische Auseinandersetzung mit Medien ermöglicht wird. Nach wie vor wird mit dem Einsatz der aktiven Medienarbeit darauf abgezielt, Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, wobei hier die Medienkompetenzvermittlung an vorderster Stelle steht, wie mit den Projektsteckbriefen eindeutig illustriert wurde. Die Rahmenbedingungen und der Grundgedanke entsprechen demnach immer noch dem Entwurf von Schell, allerdings hat sich die Ausrichtung des Ansatzes verändert. Wie aus den Projektsteckbriefen hervorging, hat sich das Verständnis dieses Ansatzes stark gewandelt. Insbesondere was die ideologiegeladenen Leitziele und die zu erwerbenden Fähigkeiten betrifft sind Veränderungen feststellbar, wodurch die aktive Medienarbeit zeitgemäßer geworden ist. Eine Blockierung des Bewusstseins wird den Teilnehmenden nicht länger unterstellt, weswegen die Vermittlung von authentischer Erfahrung offenbar keine Rolle mehr spielt. Die Leitziele Mündigkeit und Emanzipation scheinen gänzlich von der Zielvorstellung der Medienkompetenz verdrängt worden zu sein. Diesbezüglich gilt es jedoch zu beachten, dass es sich hierbei um zwei grundsätzliche Ziele der Pädagogik handelt und demnach davon auszugehen ist, dass sie zumindest implizit in allen Projekten einen Platz einnehmen. Was die Methoden der aktiven Medienarbeit betrifft, so werden Gruppenarbeit sowie handelndes Lernen nicht nur in Projekten dieses Ansatzes, sondern in allen hier erfassten pädagogischen Ansätzen eingesetzt. Zudem findet handlungsorientierte Medienpädagogik heutzutage geradezu selbstverständlich in Projekten statt, wobei Projekte der aktiven Medienarbeit an Schulen eine immer wichtigere Rolle spielen.

Was die medialen Gegebenheiten betrifft, so stößt die aktive Medienarbeit heutzutage auf völlig andere Herausforderungen, als in den 1980-er Jahren. Das Medienrepertoire von Jugendlichen hat sich grundlegend verändert. Jugendliche wachsen in konvergenten, digital-interaktiven Medienwelten auf, in denen sie selber zu Produzenten von medialen Inhalten werden können. Die Dimensionen und Qualitäten des Social Webs erfordern eine noch stärkere Ausrichtung zum Medium hin. Die aktive Medienarbeit muss dies berücksichtigen, indem sie Jugendliche für die Chancen, gleichermaßen wie für die Gefahren sensibilisiert und ihnen die Medienkompetenz vermittelt, die für die Social Web-Nutzung notwendig ist. Das erfasste Social Web Projekt aktiver Medienarbeit erfüllt mit

seinen konzeptionellen Rahmenbedingungen alle Voraussetzungen, diesen Forderungen bereits in der Praxis zu begegnen.

Weitere Ergebnisse der systematischen Bestandsaufnahme

Neben einer fundierten Übersicht von Projekten handlungsorientierter Medienpädagogik im Kontext des Social Webs, konnte mit der systematischen Bestandsaufnahme ein weiteres Ergebnis gewonnen werden. Momentan scheint eine Phase des medienpädagogischen Kompetenzerwerbs bezüglich des Social Webs stattzufinden, worauf die vielen Angebote für Medienpädagogen, die sich mit Fragen rund um das Social Web beschäftigen, hinweisen. Teilweise behandeln die Angebote diese Thematik noch auf einer sehr grundlegenden Ebene. (Vgl. Kapitel 7.1) Dieses Ergebnis kann gleichzeitig eine Erklärung dafür sein, dass es momentan aufgrund von Weiterbildungsbedarf aufseiten der Medienpädagogen noch wenige Social Web-Projekte für Kinder und Jugendliche angeboten werden.

Forschungsfragen

Die Fragestellung dieser Arbeit wurde theoretisch sowie anhand der erfassten Projekte erarbeitet. Im Zusammenhang mit den Projekten fanden die Untersuchungen in einem konzeptionellen Rahmen statt. Inwiefern die untersuchten Projekte die jeweiligen Projektziele in der Praxis wirklich umsetzen können, konnte in diesem Rahmen nicht untersucht werden, womit eine nächste Fragestellung aufgeworfen wurde. Anknüpfend an die Ergebnisse der systematischen Bestandsaufnahme, könnte in einem nächsten Schritt eine Annäherung an diese Fragestellung stattfinden. In Bezug auf das Leitziel Medienkompetenz, das in acht Projekten als Ziel angestrebt wird, stellt sich die Frage, wie eine erfolgreiche Vermittlung im Rahmen medienpädagogischer Projekte festgestellt werden kann. Zunächst müsste hierfür eine Operationalisierung von Medienkompetenz vorgenommen werden, um diese anschließend in konkreten Projekten bei den Teilnehmern messen zu können. Mit der Behandlung dieser Fragestellung könnte zudem ein Beitrag dahingehend geleistet werden, die Frage nach geeigneten Methoden und Ansätzen noch fundierter und vor allem praxisnaher zu beantworten.

Ausblick

Nun sind Medienpädagogen gefragt, Projekte zu konzipieren, die den hier erarbeiteten Herausforderungen des Social Webs Rechnung tragen und Heranwachsenden die nötigen Kompetenzen für die Social Web-Nutzung vermitteln.

Für die Konzeption von Projekten der aktiven Medienarbeit kann bereits auf Ergebnisse aus der Praxis zurückgegriffen werden, die im Rahmen der Evaluation der *Web 2.0 Werkstätten* erarbeitet worden sind.

Bei Projekten der aktiven Medienarbeit ist eine stärkere Integration von Social Web-Anwendungen wünschenswert, da diese bislang größtenteils als Publikationsplattform eingesetzt werden.

Zudem besteht auch hinsichtlich solcher Projekte Bedarf, die an die Mediennutzung Jugendlicher und somit an deren Lebenswelt anknüpfen, indem Anwendungen eingesetzt werden, die einen hohen Stellenwert im Alltag von Jugendlichen einnehmen.

6 Literatur

- Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus (2003): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed.
- Anfang, Günther/ Uhlenbruck, Gabi (2009): Medien selber machen bildet. Aktive Medienarbeit. In: Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Menzke, Detlef/ Pröhl-Kammerer (Hrsg.): Medien bilden - aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed, S. 105-110.
- Aufenanger, Stefan (1998): Medienpädagogische Projekte – Zielvorstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S.94-97.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter u. a. (Hrsg.) (1998): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn.
- Baacke, Dieter (2004): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Bergmann, Susanne/ Lauffer, Jürgen u. a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 21-25.
- Barth, Lukas (2009): Facebook lässt Nutzer mitbestimmen. Online unter: www.stern.de/computer-technik/internet/Regel%E4nderungen-Facebook-Nutzer/656142.html
- Behrendt, Jens/Zeppenfeld, Klaus (2008): Web 2.0. Informatik im Fokus. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Bergmann, Susanne/ Lauffer, Jürgen u. a. (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn.
- Bettel, Sonja (2009): Warum Web 2.0? Oder: Was vom Web 2.0 wirklich bleiben wird. In: Blumauer, Andreas/Pellegrini, Tassilo (Hrsg.): Social Semantic Web : Web 2.0 – Was nun? Berlin (u. a.): Springer Verlag, S. 23-41.
- Blumauer, Andreas/Pellegrini, Tassilo (Hrsg.) (2009): Social Semantic Web : Web 2.0 – Was nun? Berlin (u. a.): Springer Verlag.
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Boyd, Danah. (2007): Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume. Cambridge: MIT Press.
- Brumlik, Micha/ Holtappels, Heinz Günther (1987): Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 88-103.
- Bruns, Axel (2007): The Future Is User-Led: The Path Towards Widespread Producers. Vortragsmanuskript. Online verfügbar: [http://produsage.org/files/The%20Future%20Is%20User-Led%20\(PerthDAC%202007\).pdf](http://produsage.org/files/The%20Future%20Is%20User-Led%20(PerthDAC%202007).pdf) (letzter Zugriff: 01.05.2009)
- Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Menzke, Detlef/ Pröhl-Kammerer (Hrsg.) (2009): Medien bilden - aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed.

- Ebersbach, Anja/ Glaser, Markus/ Heigl, Richard (2008): Social Web. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Eckmann, Bernhard et al. (2008): Privatsphäre und informationelle Selbstbestimmung im „Web_2.0“ – Aufgaben und Forderungen aus pädagogischer Sicht. Papier entstanden im Rahmen der ExpertInnentagung „Daten- und Persönlichkeitsschutz als pädagogische Aufgabe im Web_2.0“, Januar 2008 in Joseftal. Online unter: <http://www.josefstal.de/mac/texte/selbstbestimmung2null.htm> (letzter Zugriff: 01.06.2009)
- Ertelt, Jürgen (2008a): Check das Netz! Web 2.0-Training für Jugendliche und Jugendarbeit mit netzcheckers.de. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Kinder- und Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag, S. 85-97.
- Ertelt, Jürgen (2008b): Netzkultur 2.0. Jugendliche im globalen Dorf. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S. 50-58.
- Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.) (2008): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed.
- Fisch, Martin/ Gscheidle, Christoph (2008): Mitmachnetz Web 2.0: Rege Beteiligung nur in Communitys. In: Media Perspektiven, H. 7, S. 356-364.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gapski, Harald/ Gräßer, Lars (2007): Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. In: Gräßer, Lars/Pohlschmidt, Monika (Hrsg.): Praxis Web 2.0 – Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 7. Düsseldorf/München: kopaed, S. 11-34.
- Gräßer, Lars/ Pohlschmidt, Monika (Hrsg.) (2007): Praxis Web 2.0 – Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 7. Düsseldorf/München: kopaed.
- Grimm, Petra/ Rhein, Stefanie/ Clausen-Muradian, Elisabeth (2008): Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik. Berlin: Vistas Verlag.
- Guenther, Tina/Schmidt, Jan (2008): Wissenstypen im „Web 2.0“ – eine wissenssoziologische Deutung von Prodnutzung im Internet.“ In: Willems, Herbert (Hrsg.): Weltweite Welten. Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag. 2008. S. 167-188
- Haas, Sabine/Trump, Thilo/Gerhards, Maria/Klingler, Walter (2007): Web 2.0: Nutzung und Nutzertypen. In: Media Perspektiven, 4/2007, S. 215-221. Online verfügbar: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/04-2007_Haas.pdf (letzter Zugriff: 01.05.2009)
- Hartung, Anja/ Brüggen, Niels (2007): Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen. In: Neuß, Norbert/ Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult.

- Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 143-152.
- Hasebrink, Uwe/ Paus-Hasebrink, Ingrid/ Schmidt, Jan (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Präsentation der Projektergebnisse. Online unter: <http://www.slideshare.net/JanSchmidt/heranwachsen-mit-dem-social-web> (letzter Zugriff: 05.06.2009)
- Herzig, Bardo/ Meister, Dorothee M./ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (im Druck): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Jürgen/ Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: kopaed, S.116-127.
- Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: kopaed
- Jenkins, Henry (2009): Critical Information Studies for a Participatory Culture (Part Two). Online unter: www.henryjenkins.org/2009/04/what_went_wrong_with_web_20_cr_1.html (letzter Zugriff: 09.08.2009)
- Kantel, Jörg (2008): Ping, Tags und Social Software – Communitybildung und Medienkonvergenz durch neue Publikationsformen im Internet. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S. 21-38.
- Ketter, Verena (2008): Weblogs in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S.148-157.
- Kurz, Raphael (2008): Open Source und Web 2.0 – Vom Konsumenten zum Produzenten. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S. 39-42.
- Lange, Michael (2008): Bildungspotentiale von „Secon Life“. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S. 249-265.
- Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.) (2006): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis, Handbuch 1. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag
- Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.) (2007): Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis, Handbuch 2. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag
- Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (2008): Über die Datenautobahn zur Kommunikationsplattform. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Kinder- und Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag, S. 4-13.
- Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.) (2008): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Kinder- und Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag.

- Lenhart, Amanda/ Madden, Mary (2007): Teens, Privacy & Online Social Networks. How teens manage their online identities and personal information in the Age of MySpace. Pew Internet & American Life Project. Online verfügbar: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Privacy_SNS_Report_Final.pdf.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2009)
- Lietsala, Katri/ Sirkkunen, Esa (2008): Social Media. Introduction to the tools and processes of participatory economy. Tampere: Esaprint.
- Lischka, Konrad (2007): Datenschutz-Kosmetik. Studentennetz StudiVZ verzichtet auf Schnüffel-Passus. Online unter: www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,523564,00.html
- Luca, Renate/ Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 58. Berlin: Vistas Verlag GmbH.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- medienblau (2009): Webklicker 2.0. Wir klicken clever! Projektkonzept. Online verfügbar: www.medienblau.de/pdf/medienblau-Konzept_webklicker2.0.pdf (letzter Zugriff: 09.08.2009)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008): JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online verfügbar: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2009)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Online verfügbar: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> (letzter Zugriff: 09.08.2009)
- Negt, Oskar (1976): Marxismus und Arbeiterbildung – Kritischer Anmerkungen zu meinen Kritikern. Oberursel und Hustedt.
- Negt, Oskar/ Kluge, Alexander (1977): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Neuß, Norbert/ Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag.
- Niesyto, Horst (2006): Projektarbeit mit Kindern aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis, Handbuch 1. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 42-50.
- O'Reilly, Tim (2005): What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Online verfügbar: <http://www.oreilynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-2.0.html> (letzter Zugriff: 19.03.2009).
- Palme, Hans-Jürgen (2008): Lokalisten & Co – Online Communities. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 68-72.

- Prensky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? In: On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9, No. 6.
- Ridder, Christa-Maria (2008): Befunde zum Wandel von Mediennutzung und Medienbewertung aus der Langzeitstudie „Massenkommunikation“. Online unter www.hansbredow-institut.de/webfm_send/218 (letzter Zugriff: 09.08.2009)
- Röll, Franz Josef (2008a): Außerschulische Jugendmedienarbeit. In: Sander, Uwe/ Gross, Ulrike von/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 512-518.
- Röll, Franz Josef (2008b): Web 2.0 – eine Herausforderung für die Jugendmedienbildung. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Kinder- und Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag, S. 38-49.
- Sander, Uwe/ Gross, Ulrike von/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 9-17.
- Schell, Fred (2006): Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: medien + erziehung - Zeitschrift für Medienpädagogik Jg. 50, H. 5, S. 38-48.
- Schell, Fred (2008): Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes. In: medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik Jg. 52, H. 2, S. 9-12.
- Schiefele, Hans (1974): Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth.
- Schindler, Wolfgang (2007): Mit Netz und doppeltem Boden? Perspektiven pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen im Web 2.0. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis, Handbuch 2. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 170-181.
- Schindler, Wolfgang (2008) Mit Netz und doppeltem Boden – Perspektiven pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen im Web 2.0. In: Ertelt, Jürgen/ Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0. Jugend online als pädagogische Herausforderung. München: kopaed, S. 43-49.
- Schmidt, Jan (2008): Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In: Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hrsg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden - Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln: Herbert von Halem, S. 18-40.
- Schmidt, Jan (im Druck): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Jan/ Lampert, Claudia/ Schwinge, Christiane (im Druck): Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion. In: Herzig, Bardo/ Meister, Dorothee M./ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt, Jan/ Paus-Hasebrink, Ingrid/ Hasebrink, Uwe/ Lampert, Claudia (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kurzfassung des Endberichts für die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Online unter: http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/367 (letzter Zugriff: 04.06.2009)
- Schneider, Roman (2008): Web 3.0 ante portas? Integration von Social Web und Semantic Web. In: Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hrsg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden - Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln: Herbert von Halem, S. 112-127.
- Spiegel Special (2007): Leben 2.0. Wir sind das Netz. Wie das neue Internet die Gesellschaft verändert. Spiegel Special Nr. 3. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Süddeutsche Zeitung (19.07.2009): Der entblößte Mensch. Online-Netzwerke. Online unter: www.sueddeutsche.de/computer/545/481021/text/ (letzter Zugriff: 01.08.2009)
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1987): Schultheorien. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- TNS Infratest (Hrsg.) (2008): (N)Onliner Atlas 2008. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Online verfügbar: http://old.initiated21.de/fileadmin/files/08_NOA/NONLINER2008.pdf (letzter Zugriff: 07.05.2008)
- Van Eimeren, Birgit/ Frees, Beate (2008): Internetverbreitung: Größter Zuwachs bei Silversurfern. In: Media Perspektiven, H.7, S. 330-34.
- Wagner, Ulrike/ Brüggem, Niels/ Gebel, Christa (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14-20-Jährigen. Erster Teil der Studie „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“. Unter Mitarbeit von Peter Gerlicher und Kristin Vogel. Online verfügbar: www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf (letzter Zugriff: 11.07.2009)
- Weber, Erich (1972): Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth: Auer.
- Welt Online (2007): Lexikon Vergleich. Wikipedia siegt gegen Online-Brockhaus. Online verfügbar: www.welt.de/webwelt/article1431467/Wikipedia_siegt_gegen_Online_Brockhaus.html (letzter Zugriff: 08.04.2009)
- Willems, Herbert (Hrsg.) (2008): Weltweite Welten. Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hrsg.) (2008): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden - Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln: Herbert von Halem.

Internetquellen

Alexa – Top Sites in Germany

www.alexa.com/topsites/countries/DE (letzter Zugriff: 05.08.2009)

Bundeskanzlerin | Mediathek

www.bundeskanzlerin.de/Webs/BK/DE/Aktuelles/VideoPodcast/video-podcast.html
(letzter Zugriff: 23.04.2009)

Creative Commons: Was ist CC?

<http://de.creativecommons.org/was-ist-cc/> (letzter Zugriff: 30.04.2009)

Google: Web 2.0 – Google Suche

www.google.de/search?q=web+2.0&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a (letzter Zugriff: 09.08.2009)

Internet Archive

www.archive.org (letzter Zugriff: 04.06.2009)

LinkedIn: Auf die Beziehungen kommt es an.

<http://www.linkedin.com/> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

Schlaflos in München – Der Podcast mit Annik Rubens

www.podsitter.com/wordpress/ (letzter Zugriff: 09.08.2009)

studiVZ | Über uns.

www.studivz.net/l/press (letzter Zugriff: 09.08.2009)

schuelerVZ | Über schülerVZ

www.schuelervz.net/l/press (letzter Zugriff: 06.07.2009)

Web 2.0 Summit

<http://www.web2summit.com/web2008/public/content/about> (letzter Zugriff: 08.04.2009)

Wikipedia, die freie Enzyklopädie (www.de.wikipedia.org)

Eintrag *Blogs*

<http://de.wikipedia.org/wiki/Blog> (letzter Zugriff: 23.04.2009)

Eintrag *Dotcom-Blase*

<http://de.wikipedia.org/wiki/Dotcom-Blase> (letzter Zugriff: 09.07.2009)

Eintrag *Folksonomy*

<http://de.wikipedia.org/wiki/Folksonomy> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

Eintrag *Wikipedia*

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> (letzter Zugriff: 24.04.2009)

Wikipedia: Sprachen - Wikipedia

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sprachen> (letzter Zugriff: 24.04.2009)

XING: Jobs, People, Search, Business Network

<http://www.xing.com/> (letzter Zugriff: 09.08.2009)

YouTube – Broadcast Yourself

<http://www.youtube.com/t/terms> (letzter Zugriff: 29.04.2009)

Internetauftritte der Projekte

story-podcasting | www.storypodcasting.de

Schön?! | <http://schoen.pinn.jff.de/>

Videobriefe Rheinland Pfalz | <http://videobriefe.twoday.net/>

Zoom auf: Politik in deiner Stadt | <http://gezooamt.de>

girls_log | girls life || <http://girlslog.twoday.net> | <http://girlslife.twoday.net/>

Kids und Blogs | <http://kidsundblogs.twoday.net/>

REAL LIFE | <http://webnovela.twoday.net/>

Bildnachweis Deckblatt

Bild 1; 2; 3; 5: jaf – Verein für medienpädagogische Praxis Hamburg e. V.

Bild 4: Claudius Proßer <http://www.flickr.com/photos/cproesser/2283343699/>

7 Anhang

7.1 Rechercheübersicht

Kategorien	Institution	Internetadresse	Social Web Angebote	Kontaktaufnahme
FRAME - Ständige Konferenz Frei Arbeitender MEdienzentren www.frame-info.de	Bundesweites Schülerfilmzentrum up-and-coming (Hannover)	www.up-and-coming.de	keine	
	Gallus Zentrum (Frankfurt am Main)	www.galluszentrum.de	keine	
	IJAB e.V.	www.ijab.de	netzcheckers.de watch your web	Email an Jürgen Ertelt
	Institut für Medienpädagogik und Medientechnik Landesfilmdienst Rheinland Pfalz e.V. (Mainz)	www.lokal-global.de	Multiplikatorenfortbildung Wordpress Angebote im Bereich Podcast und Jugendmedienschutz für Multiplikatoren, Kinder und Jugendliche Medienwoche Trier	Emailkontakt mit Eike Rösch
	jaf - Junger Arbeitskreis Film und Video e.V. (Hamburg)	www.jaf-hamburg.de	keine	
	jfc - Medienzentrum (Köln)	www.jfc.info	<i>Zoom auf: Politik in deiner Stadt</i>	Emailkontakt mit Dörte Schlottmann
	Jugendmedienzentrum Connect (Fürth)	www.connect-fuerth.de	keine	
	Junge Filmszene im Bundesverband Jugend und Film (Frankfurt am Main)	www.jungefilmszene.de	keine	
	KJF - Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (Remscheid)	www.kjf.de	Keine	
Medienforum Heidelberg e.V.	www.karlstorkino.de	keine		

	Medienstelle Augsburg des JFF - Institut für Medienpädagogik	www.jff.de/msa	keine	
	medienwerkstatt am institut für neue medien rostock	www.ifnm.de	Keine (Verweis auf Schulversuch MV)	Emailkontakt mit Manuela Kämmerer
	Medienwerkstatt Leipzig	www.medienwerkstatt-leipzig.de	keine	Emailkontakt mit Birgit Czeschka
	Medienwerkstatt Potsdam	www.medienwerkstatt-potsdam.de	Multiplikatorenfortbildungen im Bereich Web 2.0	Email an Ute Parthum
	Medienkulturzentrum Dresden e.V.	www.medienkulturzentrum.de	Aktionen und Projekte im Rahmen der MB21 -mediale Bildwelten, werden auf der Webseite www.mb21.de in Form von Blogs, Pod-, Vod- und Cellcasts sowie mit Fotos von den Teilnehmenden dokumentiert	Email- und Telefonkontakt mit Kirsten Mascher
	Medienzentrum Clip (Berlin)	www.medienzentrum-clip.de	keine	
	Medienzentrum PARABOL e.V. (Nürnberg)	www.parabol.de	(keine)	Email an Danilo Dietsch
	Medienzentrum Wiesbaden e.V.	www.medienzentrum-wiesbaden.de	keine	
	MZM - Medienzentrum München des JFF - Institut für Medienpädagogik	www.medienzentrum-muc.de	Web 2.0 Werkstätten story-podcasting Schön?!	Emailkontakt mit Kathrin Demmler und Sebastian Ring
Adressen „Mit Kamera, Maus und Mikro“	Arbeitsgemeinschaft Medienpädagogik - Verein zur Förderung aktiver Medienarbeit e.V. (Kiel)	www.videomobil.de	keine	
	Dortmunder Medienzentrum	www.dortmundermedienzentrum.de	keine	
	Filmwerkstatt Chemnitz	www.filmwerkstatt.de	keine	

	Helliwood - mediae&education	www.helliwood.de	keine	
	Institut für Medienpädagogik und Kommunikation - Landesfilmdienst Hessen e.V.	www.muk-hessen.de	Web 2.0 - Die heimliche Medienrevolution → noch nicht in der Praxis erprobt (Konzept wird nicht freigegeben)	Emailkontakt mit Anne Schmitt
	Jugend- und Medienzentrum Come IN (Berlin)	→ seit Ende 2002 geschlossen		
	Jugendmedienzentrum Roter Baum (Dresden)	→ seit April 2008 geschlossen		
	Medienpädagogik Zentrum e.V. Hamburg	www.mpz-hamburg.de	keine	
	Medienpädagogisches Zentrum Hannover	www.mpz-hannover.de	keine	
	Medienprojekt Wuppertal	www.wuppertal.de	keine	
	Medienwerkstatt Linden (Hannover)	www.medienwerkstatt-linden.de	keine	
	Medienzentrum Bremen	www.mz-bremen.de	keine	
	Medienzentrum Osnabrück	www.medienzentrum-osnabrueck.de	Projekt Wikis an Schulen www.mzo-wiki.de	
	MOTTE e.V.	www.diemotte.de	Meine Motte	Emailkontakt mit Henning Wötzel-Herber
Offene medienpädagogische Einrichtungen wie Medienwerkstätten/ Medien(kompetenz)zentren	Globale Medienwerkstatt (Berlin)	www.globale-medienwerkstatt.de	keine	
	Internetwerkstatt Netti (Berlin)	www.spinnenwerk.de/netti	N@tti 2.0	Email an das Netti Team
	Kifrie Medienwerkstatt (Berlin)	www.nachbarschaftsheim-schoeneberg.de/infos/kifrie	keine	
	Medienkompetenzzentrum Düppel (Berlin)	www.meko-dueppel.de	keine	

	Medienkompetenzzentrum CIA Spandau (Berlin)	www.cia-spandau.de	keine	
	Medientreff Lücke (Berlin)	www.medientreff-luecke.de	keine	
	Medienwerkstatt Franken e.V. (Nürnberg)	www.medienwerkstatt-franken.de	keine	
	Medienwerkstatt Frankfurt MEWI e.V.	http://mewi.junetz.de	keine	
	Medienwerkstatt im Heimbacher Hof (Schwäbisch Hall)	www.schwaebischhall.de/de/familienstadt/unter-18/werkstaetten/medienwerkstatt.html	keine	
	Medienwerkstatt JUKUZ Aschaffenburg	www.jukuz.de/jukuz/39-0-medienwerkstatt.html	keine	
	Medienwerkstatt Stuttgart Neugereut e.V.	www.msn-ev.de	keine	
	Offene Medienwerkstatt des Latücht - Film & Medien e.V. Neubrandenburg	www.latuecht.de/mw	keine	
	TLM - Medienwerkstatt (Erfurt)	www.tlm.de/tlm/medienkompetenz/tlm_medienwerkstatt	keine	
Medienzentren (ehemals Kreis- und Landesbildstellen)	Medienpädagogisches Zentrum Meißen	www.sn.schule.de/~kmsmei/ak_00_start.php	keine	
	Medienzentrum Aachen	www.medienzentrum-aachen.de	keine	
	Medienzentrum Frankfurt e.V.	www.medienzentrum-frankfurt.de	keine	
	Medienzentrum Kassel	www.medienzentrum-kassel.de	keine	
	Medienzentrum des Kreises Euskirchen	www.kreismedienzentrum-euskirchen.de	keine	

	Medienzentrum des Kreises Kleve	www.medienzentrum-kreis-kleve.de	keine	
	Medienzentrum Oberhausen	www.medienzentrum-oberhausen.de	keine	
	Medienzentrum Rhein-Erft	www.medienzentrum-rhein-erft.de	keine	
	Medienzentrum Rhein Kreis Neuss	http://www.rhein-kreis-neuss.de	keine	
	Medienzentrum des Rhein-Sieg-Kreises	www.rhein-sieg-kreis.de	keine	
	Medienzentrum Rheinland	www.medienzentrum-rheinland.lvr.de	keine	
	Medienzentrum Wuppertal	www.wuppertal.de/medienzentrum	keine	
Medienpädagogische Institutionen	Blickwechsel e.V. - Verein für Medien- und Kulturpädagogik (Göttingen, Bremen, Hamburg)	www.blickwechsel.org	keine	
	medien+bildung.com (Ludwigshafen)	www.medienundbildung.com	Videobriefe	Emailkontakt mit Björn Friedrich
	Medienbildungswerk Minden-Lübbecke	www.medienbildungswerk.de	Multiplikatorenfortbildung „Web 2.0 - Jugendkultur im Netz“	
	medien.kompetenz.netzwerk (Rheinland Pfalz)	www.mkn-online.de	[Infoseite zu Web 2.0]	
	medienblau gGmbH	www.medienblau.de	<i>Webklicker 2.0 Wir klicken clever!</i>	
	Kommunikation und Medien e.V. (Freiburg)	www.kommunikation-und-medien.de	Fachtagung „Web 2.0 - Alltag für Jugendliche - Neue Möglichkeiten für die Medienbildung“	

	Wissenschaftliches Institut des Jugendhilfswerk Freiburg e.V. Sektion Medienpädagogik	www.wijhw.de/medienpaedagogik.htm	Multiplikatorenfortbildung Podcasting Soundnezz Videoprojekt Kaufraschen → Ergebnisse werden von den Medienpädagogen bei <i>YouTube</i> hochgeladen	Emailkontakt mit Carmen Kunz
Links von medienpädagogischen Seiten	Akademie Remscheid	www.akademieremscheid.de	Berufsbegleitende Fortbildung mit 3 Kursphasen: Web 2.0 - Kommunikation, Netzwerke und Social Software in der pädagogischen Praxis Multiplikatorenfortbildung Podcast / Internetradio	
	Bildungserver Mecklenburg-Vorpommern	www.bildung-mv.de/de/medien	E-Learning-Fortbildungen mit Wkis, Blogs und Podcasts	
	DBJR - Deutscher Bundesjugendring	www.jugendserver.de	Multiplikatorenfortbildung „Mit Medien gestalten - Medien mitgestalten“	
	Forum Jugendkulturzentrum	www.forum-mannheim.de	keine	
	Jugendinformationen für Bremen und Bremerhaven	www.jugendinfo.de	<i>schülerVZ</i> Workshop ExpertInnenkonferenz zu <i>schülerVZ</i> , Computerspiele und <i>Youtube</i>	
	Jugendnetz Baden-Württemberg	www.jugendnetz.de	keine	
	jugendnetz-berlin.de	http://jugendnetz-berlin.de	keine	
jugend.rlp.de	www.jugend.rlp.de	keine		

	Jugendserver Niedersachsen	www.jugendserver-niedersachsen.de	Multiplikatorenfortbildungen im Bereich Social Media / Web 2.0 Netparty 2009: Social Media in der Jugendarbeit Jugendverbände haben hier die Möglichkeit, Wikis, Blogs etc. einzurichten und zu nutzen	
	Jugendserver Saar	www.jugendserver-saar.de	Betreiber der Webseite Datenparty.de, die Jugendliche, Eltern, Multiplikator/innen und Lehrer/innen für den Umgang mit persönlichen Daten im Web sensibilisiert sowie über die Gefahren in Bezug auf Daten aufklärt	
	Landesjugendring Mecklenburg-Vorpommern	http://jugend.inmv.de/ljr/	Keine (Verweis auf Schulversuch MV)	Emailkontakt mit Andreas Beck
	Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden Württemberg e.V.	www.lkjbw.de	keine	
	Medienpädagogisches Netz	www.youngnet4you.de	keine	
Projektseiten	blogtales - Geschichten aus Hessen	http://blogtales.twoday.net	Projekt zur Lese- und Schreibförderung, bei dem die Ergebnisse in einem Blog veröffentlicht wurden. Wurde an einer Montessori Schule interdisziplinär veranstaltet.	Web 2.0 Buch
	girls life girls log	http://girlslife.twody.net http://girlslog.twoday.net	Blogprojekt für Mädchen aus fünf unterschiedlichen Mädcheneinrichtungen	Emailkontakt mit Verena Ketter
	kids und blogs	http://kidsundblogs.twoday.net	„Kinder erleben, erfahren und erforschen Weblogs und das neue Internet“	Emailkontakt mit Verena Ketter

	Medienwoche Trier	www.medienwoche-trier.de	Projektseite läuft über Wordpress	Emailkontakt mit Eike Rösch
	Meine Motte	http://meinemotte.wordpress.com	Projekt im Rahmen von „Geschlechterklänge“, bei dem Kinder ihre Ergebnisse auf einem Blog hochladen	Emailkontakt mit Henning Wötzel-Herber
	REAL LIFE	http://webnovela.twoday.net	Multimediale Webnovela von und mit deutschen und polnischen Jugendlichen	Emailkontakt mit Verena Ketter
	Zoom auf Politik in deiner Stadt	http://gezooamt.de	Macht auf der Projektseite von den technischen Möglichkeiten des Web 2.0 Gebrauch (Twitter, YouTube, Podcasts)	Emailkontakt mit Dörte Schlottmann
Medienpädagogische Internetangebote für Jugendliche	Jugendnetz Wetzlar	www.jugendnetz-wetzlar.de	Entstandene Filme werden bei YouTube hochgeladen (YouTube Kanal Jugendnetz Wetzlar) Jugendnetz-Präsenz bei MySpace	
	netzckeckers (IJAB e.V.)	www.netzcheckers.de	Sämtliche Bereiche rund um das Social Web werden angeboten (Podcastbox, Videobox, Fotoalbum etc.) Unterportale können von Jugend-einrichtungen oder Organisationen in diesem Bereich erstellt werden (z. B. MB21 - mediale bildwelten)	Email an Jürgen Ertelt
	ROOTS&Routes TV (jfc Medienzentrum)	www.rootsnroutes.tv	„ROOTS&ROUTES TV ist das Web-TV-Portal für Jugend, Kultur, Musik, Lifestyle und Multikulturalität.“	

	Soundnezz (Kommunikation und Medien e.V)	www.soundnezz.de	„Soundnezz ist eine Plattform rund um Audio zum Hören und Mitmachen. Hier könnt ihr eure Gruppe, eure eigenen Produktionen und Ideen präsentieren und euch mit Anderen austauschen.“ → Podcastbereich	
	Watch your web	www.watchyourweb.de	watch your web ist eine Internetseite von IJAB. Kinder und Jugendliche werden umfassend aufgeklärt über Risiken, die im Zusammenhang mit Daten bei der Internetnutzung stehen. Neben den Risiken steht auch der Spaß am Surfen im Vordergrund. Das Angebot ist konvergent- neben der Webseite gibt es Filme auf <i>YouTube</i> , ein Profil auf schülerVZ	Email an Jürgen Ertelt
	Youngpoint - das virtuelle Jugendhaus (Medienzentrum PARABOL e.V.)	www.youngpoint.de	http://funkenflug.podspot.de → integrierter Podcastbereich	
Einschlägige Seiten	Dieter Baacke Preis	http://dieterbaackepreis.de	Preisträger 2007 girlslife.twoday.net kidsundblogs.twoday.net Laudatio: http://dieterbaackepreis.de/preis/preistraeger/pdf/3_LAUDKids_und_Blogs.pdf	Emailkontakt mit Verena Ketter
	GMK - Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur	www.gmk-net.de http://gmkblog.de	keine	

	INFOPOOL Medienkompetenz Südwest	www.mkfs.de/index.php?id=infopool	keine	
	ISM Informationssystem Medienpädagogik	www.ism-info.de	keine	
	mediaculture online	www.mediaculture-online.de	Blogprojekt: Bilder aus dem Rahmen: „Mit Hilfe eines Weblogs dokumentieren und kommentieren die Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule Fröndenberg das tanzpädagogische Projekt "Bilder aus dem Rahmen"“ Als Sосу sein Dorf rettete - Ein Hörspiel als Podcast: am Ende eines Hörspielprojekts, das durchgeführt an einer Waldorfschule, wurde das Hörspiel als Podcast im Internet veröffentlicht	
	Medienpädagogik Praxis-Blog	www.medienpaedagogik-praxis.de	keine	
	MedienNetz Hamburg	www.mediennetz-hamburg.de	keine Projekte; Kontakt zu Henning Wötzel-Herber ABC Hüll	

7.2 Projektsteckbriefe

Vorlage Projektsteckbrief (inkl. Erläuterungen)

Projekttitel	
Projektträger	
Worum geht's?	
Zielgruppe / Alter	
Dauer / Turnus	
Veranstaltungsform	
Medien	
Einbezug/Rolle des Social Webs	
Begründung des Medieneinsatzes*	
Projektziel**	
Methoden***	
Pädagogischer Ansatz****	

* Warum wird ein Projekt mit Medien durchgeführt? Inwiefern ist das angestrebte Ziel mit dem Einsatz von Medien verbunden? Wie ist die Auswahl der eingesetzten Medien begründet?

** z. B. Medienkompetenz, Emanzipation, Soziale Kompetenz, etc.

*** z. B. Gruppenarbeit, exemplarisches Lernen, etc.

**** z. B. lebensweltorientierter Ansatz, aktive Medienarbeit, geschlechtsspezifische Medienarbeit

Projektsteckbrief 1

Projekttitlel	story-podcasting www.storypodcasting.de
Projekträger	JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis Kontaktperson: Sebastian Ring Pfälzer-Wald-Str. 64 81539 München Tel.: 089-689890 Web: www.jff.de Email: sebastian.ring@jff.de Stiftung Zuhören beim Bayerischen Rundfunk Projekt JA! - Miteinander die Zukunft gestalten Kontaktperson: Wolfgang Bauer Rundfunkplatz 1 80335 München Tel.: 089-74949661 Web: www.stiftung-zuhoeren.de Email: baumuc@online.de
Worum geht's?	Jüngere und ältere Menschen entwickeln zusammen Geschichten bzw. Ideen für Audiobeiträge, die sie gemeinsam am PC aufzeichnen und abschließend als Podcast im WWW zur Verfügung stellen. Mögliche Genres: Hörspiel, Kurzgeschichte, Feature oder Interview.
Zielgruppe / Alter	Junge Menschen von 14 bis 26 Jahren Ältere Menschen ab 50 Jahren
Dauer / Turnus	2007-2008
Veranstaltungsform	Workshop
Medien	Computer, Audiobeiträge in Form eines Podcasts, Videobeiträge bei einer Gehorlosengruppe
Einbezug/Rolle des Social Webs	Die fertigen Geschichten / Beiträge werden als Podcasts veröffentlicht
Begründung des Medien-einsatzes	<ul style="list-style-type: none"> - Generationenubergreifendes Lernen durch Medienproduktion (voneinander, übereinander und miteinander) - Förderung des Generationendialogs face to face und durch Medienkommunikation - Öffentlichkeit der Ergebnisse
Projektziel	Medienkompetenz, Nachhaltigkeit
Methoden	Aktive Medienarbeit (vgl. Schell 2003)
Pädagogischer Ansatz	Aktive Medienarbeit (vgl. Schell 2003)

Projektsteckbrief 2

Projekttitle	Schön?!
Projektträger	Medienzentrum München des JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in Kooperation mit: Kreisjugendring München-Stadt Kontaktpersonen: Sebastian Ring, Elke Stolzenburg Pfälzer-Wald-Str. 64 81539 München Tel: +49 89 689890 Web: www.medienzentrum-muc.de Email: sebastian.ring@jff.de
Worum geht's?	Jungen und Mädchen setzen sich mit dem Thema Schönheit auseinander. Dabei nutzen sie unterschiedliche mediale Möglichkeiten, um sich der Thematik anzunähern.
Zielgruppe / Alter	gemischte Zielgruppen / Jungen und Mädchen im Alter von 10 bis 18 Jahren
Dauer / Turnus	ca. 5 Tage pro Einrichtung in der offenen Jugendarbeit / (2008)
Veranstaltungsform	Workshops
Medien	Handyvideos, Audio, Fotos, Blog, Computer, Internet
Einbezug/Rolle des Social Webs	Die Ergebnisse werden von den Jugendlichen auf einem Blog präsentiert
Begründung des Medieneinsatzes	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung an Interessen und Vorlieben der Jugendlichen hinsichtlich der Themenwahl und der Auswahl der Produktionsmedien (Handyclip, Foto, etc.) - Niedrigschwellige Angebotsform - Kurze Produktionszeiträume → schnelle Ergebnisse, Halbtagesprojekte und möglichst direkte Veröffentlichung im Blog - Vermittlung von Informationen über Datenschutz, Urheberrechte und Persönlichkeitsrechte online → geschieht im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der Produktionen auf dem Blog
Projektziel	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über Schönheitsbegriffe und mediale Vorbilder - Vermittlung von Medienkompetenz
Methoden	Aktive Medienarbeit (vgl. Schell 2003)
Pädagogischer Ansatz	Aktive Medienarbeit (vgl. Schell 2003)

Projektsteckbrief 3

Projekttitlel	Web 2.0 Werkstätten Modellprojekt im Rahmen des Forschungsprojekts „Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher“	
Projektträger	JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis Kontaktperson: Kathrin Demmler Pfälzer-Wald-Str. 64 81539 München Tel: +49 89 689890 Web: www.jff.de Email: jff@jff.de	
	Modell 1: Blog-Projekt	Modell 2: My Space: IchSpace - Wir Space
Worum geht's?	In Kleingruppen wird zu selbstgewählten Themen ein Blog erstellt und mit unterschiedlichen selbst erstellten Medienbeiträgen angereichert	Die Teilnehmenden erstellen eine eigene sowie eine Gruppenpräsenz auf <i>MySpace</i> . Die Profile werden mit selbst produzierten Medienbeiträgen angereichert, Widgets werden ausprobiert. Die Selbstdarstellung der Gruppe wird thematisiert und zu Thematiken wie Datenschutz werden ebenfalls Beiträge erarbeitet.
Zielgruppe / Alter	Jungen aus sozial schwächeren und bildungsbenachteiligten Milieus im Alter von 14 bis 16 Jahren	Jungen und Mädchen aus sozial schwächeren und bildungsbenachteiligten Milieus im Alter von 14 bis 16 Jahren
Dauer / Turnus	5 einzelne Treffen/ einmalig	Einwöchiges Projekt (5 Tage)/ einmalig
Veranstaltungsform	Workshops	Workshops
Medien	Blog, Handyvideos, Fotos, Audio, Computer, Internet, Social Web	Soziales Netzwerk, Handyvideos, Fotos, Audio, Computer, Internet, Social Web
Einbezug/Rolle des Social Web	Hauptbestandteil	Hauptbestandteil
Begründung des Medieneinsatzes	Ausgehend von der Mediennutzung der Zielgruppe sollten ihre Medien thematisiert und ihr potenzielles Spektrum eines kreativen Medieneinsatzes erweitert werden. Um einen werbefreien Raum zu nutzen, wurde in diesem Projekt ein Blog eingerichtet. Zusätzlich konnten die Jugendlichen nahezu das ganze Spektrum an audiovisuellen Medien ganz nach ihren Interessen nutzen.	Ausgehend von der Mediennutzung der Zielgruppe sollten ihre Medien thematisiert und ihr potenzielles Spektrum eines kreativen Medieneinsatzes erweitert werden. Um sehr nah an den Interessen der Zielgruppe anzusetzen, wurde in diesem Projekt <i>MySpace</i> eingesetzt. Zusätzlich konnten die Jugendlichen nahezu das ganze Spektrum an audiovisuellen Medien ganz nach ihren Interessen nutzen.

Projektziel	Ziel der Werkstätten ist es, in einem Verbund aus Medienforschung und -praxis die Tätigkeiten von bildungsbenachteiligten Jugendlichen im Web 2.0 kennen zu lernen, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen und ihre Fertigkeiten im Umgang mit den Netzangeboten in reflexiver und handelnd-kreativer Hinsicht zu erweitern und somit ihre Medienkompetenz zu fördern.
Methoden	Handelndes Lernen, Gruppenarbeit
Pädagogischer Ansatz	Zentrale Grundlage für beide Projekte ist die aktive Medienarbeit. Im handelnden Lernen sollen die Jugendlichen ihre Mediennutzung reflektieren und ihre Fertigkeiten erweitern.

Projektsteckbrief 4

Projekttitlel	Videobriefe Rheinland Pfalz
Projektträger	medien+bildung.com gGmbH Kontaktperson: Björn Friedrich, Turmstr. 10 67059 Ludwigshafen Tel.: +49 621 / 52 02 256 Web: www.medienundbildung.com Email: bfriedrich@medienundbildung.com
Worum geht's?	Für das Projekt "Videobriefe" haben drei Grundschulen aus Rheinland-Pfalz regelmäßig Video-Grußbotschaften ausgetauscht und diese Ergebnisse in einem Internet-Weblog veröffentlicht. Neben der Scholl-Grundschule waren die Clemens-Beck-Grundschule Dudenhofen und die Goetheschule Mainz in das Projekt involviert.
Zielgruppe / Alter	Grundschüler, 2. bis 4. Klasse (ca. 8 bis 11 Jahre alt)
Dauer / Turnus	Oktober 2007 bis Juni 2008, die Gruppen trafen sich wöchentlich
Veranstaltungsform	Medien-AGs in Ganztagschulen
Medien	Video, Trickfilm, Blog, Internet, Computer
Einbezug/Rolle des Social Web	Im Video-Blog wurden die fertigen Videos von den AG-Leitern veröffentlicht, zudem kommunizierten die Kinder hier miteinander, indem sie Kommentare zu den Videoclips der anderen Gruppen abgaben.
Begründung des Medien-einsatzes	medien+bildung.com führt in mehr als 50 Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz Medienprojekte durch. Im Herbst 2007 haben sich die Betreuer/innen dreier Grundschulklassen ein Konzept überlegt, um ihre Gruppen miteinander kommunizieren zu lassen und sich gegenseitig ihre Ergebnisse vorzustellen. Aus diesem Grund wurde das Video-Blog eingerichtet.
Projektziel	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung von Medienkompetenz on- und offline - Kennen lernen von Medienproduktionsprozessen (Video & Internet) - soziale Kompetenz in der Arbeit in Kleingruppen
Methoden	Aktive Medienarbeit, Gruppenarbeit
Pädagogischer Ansatz	Aktive Medienarbeit, praxisorientierter Ansatz zur Arbeit mit den Medien Video und Internet, lebensweltorientierter Ansatz durch die Einbeziehung eigener Ideen der Kinder in die Videos

Projektbericht Videobriefe

Einleitung:

Das Projekt Videobriefe wurde im Schuljahr 2007/08 von drei Grundschulen in Rheinland-Pfalz umgesetzt: Die Schüler tauschten mithilfe eines Video-Weblogs virtuelle Grußbotschaften aus.

Die Idee für dieses Projekt entwickelte sich aus der Situation heraus, dass an einer Projekt-schule die Situation bestand, das Bedürfnis der Gruppenmitglieder nach Selbstdarstellung zu erfüllen. Der bisherige Weg, die Produktionen über den Offenen Kanal auszustrahlen oder im kleinen Kreis in der Schule zu präsentieren, schien nicht die optimale Lösung. Der Wunsch bestand darin, Rückmeldungen zu den einzelnen Beiträgen von anderen Kindern zu erhalten und die Qualität der Beiträge durch die Motivation "Das muss bei anderen Kindern gut ankommen!" zu erhöhen.

Im Team von medien+bildung.com fanden sich rasch zwei weitere Medienpädagog/-innen, die mit ihren Gruppen an einer Videobrief-Freundschaft teilnehmen wollten. Der Ansatz, über Videobriefe Gruppen miteinander kommunizieren zu lassen, schien ein verlockender. Aufgrund der Medienentwicklung sollte der Austausch der Videobotschaften nicht über den klassischen Postweg laufen, sondern sich das Internet zu Nutze machen und die Briefe so auch der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Umsetzung:

In einem ersten Planungstreffen in den Herbstferien 2007 wurden die grundlegenden Verfahrensweisen geklärt und erste Themen abgesteckt, die in den drei beteiligten Schulen bearbeitet werden sollten. Zunächst wurde mit der Vorstellung der einzelnen Gruppen gestartet, anschließend wurde das Thema "Weihnachten" bearbeitet, weitere Themen waren später "Karneval", "Zauberecken" oder "Was machen Kinder in Osterferien?".

Ein Weblog mit dem Titel "Videobriefe Rheinland-Pfalz" wurde bei dem Weblog-Hoster "twoday.net" angelegt und entsprechend gestaltet. Das Weblog bot uns die Möglichkeit, neben vorrangig publizierten Videos auch Texte und Bilder zu veröffentlichen. Das Einbinden der Video-Dateien erfolgte über YouTube.

Die einzelnen Beiträge wurden in den Schulen produziert und von den Leiter/-innen der AGs online gestellt. Die anderen Gruppen betrachteten dann im PC-Raum ihrer Schule die neuesten Clips der Videobriefe-freunde.

Leider hatten die Gruppen nicht immer Zugang zum Internet, sodass manche Videobotschaften am Fernseher in der Schule gezeigt wurden. Kommentare zu einzelnen Beiträgen wurde dann durch "Antwortbeiträge" übermittelt, die entweder von den Schüler/-innen selbst oder von den Projektleiter/-innen geschrieben wurden.

Reflexion und Ausblick:

Grundsätzlich haben wir sehr gute Erfahrungen mit dem Video-Briefe Projekt gesammelt. Die Kinder waren rege beteiligt und haben es als Herausforderung gesehen, sich und ihre Umwelt anderen Kindern präsentieren zu können. Durch Filmbeiträge der anderen Gruppen wurden die Kinder inspiriert und angeregt, selbst produktiv und kreativ zu sein.

Zudem hat das Projekt eine Öffentlichkeitswirkung erzeugt, die vor allem Lehrer/-innen positiv angesprochen und sie dazu ermutigt hat, ähnliche Projekte umzusetzen. Der Vorteil eines derartigen Projekts ist, dass die technische Umsetzung relativ einfach zu gestalten ist: Mit einer Videokamera und einer Schnittsoftware (z.B. Windows Movie Maker) lassen sich die Grußbotschaften produzieren, die nötigen Internet-Angebote (Weblog- und Video-Hosting) sind kostenlos zu nutzen und der Zugriff auf die veröffentlichten Videobriefe erfolgt via Webbrowser und dem integrierten Flash-Player. Mit wenigen Grundkenntnissen lässt sich so ein eigenes Videobrief-Projekt umsetzen.

Projektsteckbrief 5

Projekttitle	Zoom auf: Politik in Deiner Stadt
Projektträger	jfc Medienzentrum Kontaktperson: Dörte Schlottmann Hansaring 84-86 50670 Köln Tel: +49 (0)221 1305615-14 Web: www.jfc.info Email: schlottmann@jfc.info
Worum geht's?	Jugendliche werden bestärkt, an Politik teilzuhaben. Sie lernen die Strukturen kommunaler Politik kennen, beschäftigen sich journalistisch mit relevanten Themen und Personen, suchen den Dialog mit Jugendlichen und „Andersdenkenden“. Politische Partizipation findet in Form medialer Auseinandersetzungen mit Fragen und Themen statt. Erarbeitetes soll in Form von Vod- und Podcasts in die politische und jugendkulturelle Öffentlichkeit transportiert werden.
Zielgruppe / Alter	Erstwähler/innen, Jugendliche von 14 bis 21 Jahren
Dauer / Turnus	Phase 1: April-Dezember 2008, Phase 2: bis Ende 2009
Veranstaltungsform	Redaktionsgruppen in unterschiedlichen NRW-Städten
Medien	Podcasts, Vodcasts, Text mit Foto, Internet, Computer
Einbezug/Rolle des Social Webs	Video- und Audiobeiträge werden auf der Zoom Seite als Vod- und Podcasts sowie Text veröffentlicht
Begründung des Medieneinsatzes	Jugendliche richten Kameras und Mikrophone auf ihre Lebenswelt. Sie formulieren ihre Sicht auf den Alltag, Bedürfnisse, Fragen und schlagen Lösungen vor. Schon dies ist ein erster Schritt politisch zu werden. Fachkräfte aus Jugendeinrichtungen in NRW benennen nachdrücklich die Chance, durch die mediale Darstellung der eigenen Perspektive einen Zugang zu politischer Auseinandersetzung zu finden. Dies gelinge über den medienpädagogischen Zugang auch und gerade weniger gebildeten Jugendlichen. Durch die geplanten medienpädagogischen Aktionen wird das Vertrauen der Jugendlichen gestärkt, sich an Themen und Zusammenhänge heranzuwagen. Die spezifische Form der Recherche mit Medien erschließt einen Zugang zu den politischen Strukturen, Verantwortlichen und Beteiligungsformen vor Ort. Diskriminierende Erfahrungen des "Nicht-Wissens" können weitestgehend ausgeschlossen werden, da die journalistische Herangehensweise Methoden der Recherche vermittelt und die Beteiligten in die Situation versetzt, Fragen zu stellen, d. h. "Etwas nicht Wissen" zu dürfen.
Projektziel	Politische Partizipation
Methoden	Gruppenarbeit, individuelle Arbeiten, Organisation öffentlicher Aktionen z. B. Shoutbox auf einem Reggae-Festival
Pädagogischer Ansatz	lebensweltorientierter Ansatz, aktive Medienarbeit, und hoffentlich bald auch geschlechtsspezifische Medienarbeit

Projektsteckbrief 6

Projekttitel	Webklicker 2.0 - Wir klicken clever!
Projektträger	medienblau gGmbH Lütznerstraße 85 04177 Leipzig Tel: (49) 0341-3197960 Web: www.medienblau.de Email: mail@medienblau.de
Worum geht's?	Mit dem Projekt soll die Internetkompetenz von Schüler/innen, insbesondere im Bereich des Social Webs, gefördert werden. Hierzu gehört die selbst bestimmte und verantwortungsvolle Nutzung des Internets ebenso wie eine Sensibilisierung im Umgang mit persönlichen Daten. An zwei Projekttagen setzen sich die Jugendlichen aktiv mit der sicheren Nutzung des Internets auseinander. An unterschiedlichen medialen Informationsinseln erwerben sie Wissen über das Social Web und erstellen anschließend mit diesem neu erworbenen Wissen eine Präsentation zum sicheren Umgang mit dem Social Web. Um Nachhaltigkeit zu gewährleisten, gehören neben den Projekttagen auch noch eine Lehrerfortbildung sowie ein Elternabend zu dem Angebot „Webklicker 2.0“. Auf dem Elternabend präsentieren die Jugendlichen ihre Workshopergebnisse, sensibilisieren ihre Eltern für die Thematik und erwerben gleichzeitig Fähigkeiten in der Präsentation von Ergebnissen. Die Lehrerfortbildung soll ebenfalls einen Zugang zur Social Web Thematik schaffen und außerdem dafür sorgen, dass noch weitere Projekte dieser Art an Schulen durchgeführt werden.
Zielgruppe / Alter	Schüler/innen der Klassen 6 bis 8 (Lehrer/innen, Eltern)
Dauer / Turnus	2 Tage á 6 Schulstunden
Veranstaltungsform	Projekttag (Lehrerfortbildung, Elternabend)
Medien	Computer, Internet, Social Web, Fotos, Video, Audio, TV, Stifte und Papier
Einbezug/Rolle des Social Webs	Hauptbestandteil
Begründung des Medieneinsatzes	Zum einen hängt der Medieneinsatz thematisch eng mit der erwünschten Zielstellung zusammen. Zum anderen werden unterschiedliche Medien an den Informationsinseln eingesetzt, um den Teilnehmenden die Relevanz einer umfassenden Informationsbeschaffung zu vermitteln und sie gleichzeitig in ihrer Kompetenz zu stärken, sich in Informationsfluten zu orientieren. Darüber hinaus werden Medien genutzt, um Gelerntes zu präsentieren und aufzubereiten.
Projektziel	Internetkompetenz als übergeordnetes Ziel. Folgende Zielbereiche sollen ebenfalls erreicht werden: Verstehen von Aufbau und Funktion des Internet, Entwicklung medialer Ausdrucksformen, Aufbrechen gewohnter Gruppenkonstellationen, bewusstes Zusammenarbeiten in Teamstrukturen, selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit.
Methoden	Gruppenarbeit
Pädagogischer Ansatz	Handlungsorientierte Medienarbeit

Projektsteckbrief 7

Projekttitlel	girls_log girls life
Projektträger	Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis Kontaktperson: Verena Ketter Am Kreishaus 1 - 5 65719 Hofheim Tel: 06192 201-1573 Email: verena.ketter@wiesbaden.de
Worum geht's?	Besucherinnen aus fünf unterschiedlichen Mädcheneinrichtungen erstellen ein Blog, in dem sie sich auf unterschiedliche Weise mit ihrer Lebenswelt und mit ihrem Selbstbild auseinandersetzen. Thematiken wie Gewaltvideos und Pornographie werden auf diese Weise behandelt. Zudem werden die Mädchen angeregt, sich am politischen Geschehen in ihrer Kommune zu beteiligen.
Zielgruppe / Alter	Mädchen aus fünf verschiedenen Einrichtungen
Dauer / Turnus	einmalig (2006)
Veranstaltungsform	kontinuierlich
Medien	Blog, Foto, Video, Social Web, Internet
Einbezug/Rolle des Social Webs	Hauptbestandteil
Begründung des Medieneinsatzes	<ul style="list-style-type: none"> - Medienkompetenz nach Baacke (Medienkunde, -kritik, -nutzung, gestaltung) u. a. - siehe pädagogischer Ansatz
Projektziel	<ul style="list-style-type: none"> - geschlechtersensible Medienkompetenzförderung - Medienkompetenzförderung v.a. im Umgang mit Web 2.0/ Weblogs - handlungsorientiertes Lernen - Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt/ Lebensumfeld - Persönlichkeitsbildung - Reflexionskompetenz - Entdeckung bzw. Förderung kreativen Potentials - Arbeiten im Team
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstgesteuerter Lernprozess - Kleingruppenarbeit - kein kognitiver Ansatz (z. B. Funktionsweise eines Weblogs erklären) sondern situatives Lernen (in der Aktion) lernen, beim „Machen“ erfahren - insbesondere geeignet bei Heranwachsenden aus sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus
Pädagogischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> - lebensweltorientierter Ansatz (auch Lebenswelt-/Sozialraumanalyse) - handlungsorientierte Medienarbeit

Projektsteckbrief 8

Projekttitel	Kids und Blogs - Kinder erleben, erfahren und erforschen Weblogs und das neue Internet
Projekträger	Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis Kontaktperson: Verena Ketter Am Kreishaus 1 - 5 65719 Hofheim Tel: 06192 201-1573 Email: verena.ketter@wiesbaden.de
Worum geht's?	Kinder sollen im Umgang mit dem Web 2.0 Medienkompetenz erwerben und für Risiken sensibilisiert werden, indem sie ein Blog gestalten. In insgesamt 4 Modulen werden unterschiedliche Thematiken aufgegriffen und bearbeitet, wie z. B. Verhaltensweisen im Internet, Partizipation, Datenschutz und Urheberrecht.
Zielgruppe / Alter	Kinder im Alter von 6 Jahren
Dauer / Turnus	4 Wochen jeweils ein Projekttag (1,5-2,5h) in einer Einrichtung
Veranstaltungsform	Projektstage
Medien	Blog, Foto, Video, Internet, Computer
Einbezug/Rolle des Social Webs	Hauptbestandteil
Begründung des Medieneinsatzes	s. Projektziel und Methoden sowie Projektsteckbriefe 7 und 9
Projektziel	<ul style="list-style-type: none"> - Medienkompetenz - medienkritischer Umgang (Umgang mit Bildern -„Urheberrecht“ - Alternativen dazu aufzeigen) - Lese- Schreibförderung (kreatives Schreiben) - Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt/ Lebensumfeld - Kennen lernen der Möglichkeiten von Blogs in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern (quasi kleiner Explorationsphase, um daran anschließen zu können und weitere Projekte entwickeln zu können) - Sozialverhalten - Teamarbeit
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - selbstgesteuerter Lernprozess (Pädagogen begleiten, Kids) - handlungsorientierte Medienpädagogik - Gruppenarbeit
Pädagogischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> - lebensweltorientierter Ansatz (auch Lebenswelt-/Sozialraumanalyse) - handlungsorientierte Medienarbeit

Projektsteckbrief 9

Projekttitlel	REAL LIFE - eine multimediale Webnovela
Projektträger	Jugendbildungswerk Schwalbach am Taunus Kontaktperson: Rathaus Marktplatz 1-2 65824 Schwalbach am Taunus Tel: 06196 / 804-151 Mit Unterstützung von: Jugendbildungswerk des Main-Taunus-Kreis Kontaktperson: Verena Ketter Am Kreishaus 1 - 5 65719 Hofheim Tel: 06192 201-1573 Email: verena.ketter@wiesbaden.de
Worum geht's?	Jugendliche aus Deutschland und Polen produzieren im Rahmen einer internationalen Jugendbegegnung eine multimediale Webnovela. Als Oberthema wurde die Begegnung deutscher und polnischer Jugendliche vorgegeben, alle weiteren Thematiken wurden von den Teilnehmenden selbst erarbeitet.
Zielgruppe / Alter	Deutsche und polnische Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren
Dauer / Turnus	4 Tage / einmalig (2007)
Veranstaltungsform	Projektwoche
Medien	Blog, Video, Foto, Internet, Computer
Einbezug/Rolle des Social Webs	Das Projekt wird auf dem Blog dokumentiert, die einzelnen Folgen der Webnovela werden auf dem Blog veröffentlicht
Begründung des Medien-einsatzes	<ul style="list-style-type: none"> - als Methode um untereinander zu kommunizieren, sprich gemeinsam durch jeden Tag wechselnde Kleingruppen an einem Projekt zusammen zu arbeiten und durch die „Arbeitsaufträge“ in Alltagsgespräche etc. kommen, andere besser kennen lernen... - Medienpädagogik/ Medienkompetenz-Modell nach Baacke, Groeben etc
Projektziel	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation - Austausch über Kultur und Leben in den jeweiligen Ländern (ganz ungezwungen, über das gemeinsame Arbeiten an einem medialen „Arbeitsauftrag“) - soziale Kompetenz - Medienkompetenz
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - selbstgesteuerte Lernprozesse* - handlungsorientiertes lernen - - Kleingruppenarbeit
Pädagogischer Ansatz	handlungsorientierte Medienpädagogik

* vgl. Röll, Josef (2003): Pädagogik der Navigation – selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: Kopaed.

8 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Christiane Schwinge, dass ich die vorstehende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ich bin mit einer Einstellung in den Bestand der Bibliothek einverstanden.

Hamburg, den 11.08.2009