

Aktuelle Forschungsprojekte im Medienbereich

* **Frühkindliche Medienbildung in
Deutschland**

* **Aus der Abteilung Medienpädagogik**

* **Aus der Musiksoziologischen
Forschungsstelle**

Frühkindliche Medienbildung in Deutschland - Zur Realität vorschulischer Me- dienwelten und den Grenzen pä- dagogischer Provinz

DAVINA BROMBERGER, GUDRUN
MARCI-BOEHNCKE & MATTHIAS
RATH

Bildung und Erziehung stehen derzeit mit oben auf der gesellschaftlichen und politischen Agenda in Deutschland. Die vorschulische Bildung rückt auch endlich in den Mittelpunkt, weil die Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU – die die Bildungs- und Sozialsysteme international untersuchten – unter anderem feststellten, dass der Bildungserfolg in Deutschland sehr stark von der sozialen Herkunft beeinflusst ist. Je früher man also versucht, die Risikofaktoren günstig zu beeinflussen, desto nachhaltiger kann dies geschehen, so hofft man.

Die Lesekompetenz stand bei PISA – nicht nur 2000, wo die Lesekompetenz den Schwerpunkt ausmachte, sondern auch 2003 – im Fokus. Ihr wird dort eine zentrale Bedeutung zugewiesen (vgl. z. B. Schaffner/Schiefele/Drechsel/Artelt 2004, 93). Diese fundamentale Bedeutung des Lesens ist unumstritten. Aber Lesekompetenz ist eben nur eine, wenn auch zentrale, Voraussetzung für die Teilhabe an sozialen Prozessen und an der Kultur, die durch Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und schließlich durch eine breite Medienbildung ergänzt werden muss. Mit anderen Worten: Lesekompetenz, wird sie verkürzend und die mediale Realität missachtend allein als „Buchlesekompetenz“ gedeutet, übersieht, dass die zunehmende Intermedialisierung (vgl. Marci-Boehncke 2006) unserer kulturellen Symbolsysteme Lesen als Entschlüsselungskompetenz jedweder symbolischer Systeme nur daran schulen kann, dass der Einzelne lernt, sich mit möglichst vielen Symbolsystemen aktiv und kreativ auseinander zu setzen. Lesekompetenz der traditionellen Art ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung soziokultureller Partizipation mehr. Lesekompetenz im hier verstandenen intermedialen Sinne ist Medienkompetenz.

Im Elementarbereich rücken seit den PISA-Studien 2000 und 2003 insbesondere zwei

Themenfelder in den Mittelpunkt bildungspolitischer Initiativen: Zum einen geht es um eine nähere Bestimmung des Bildungsauftrags in Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. Zum anderen geht es um Fragen der Konzeptualisierung und Gestaltung des Übergangs für Kinder in das Pflichtschulsystem. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hat Deutschland einen sehr großen Nachholbedarf bezüglich der näheren Bestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. Fthenakis 2003, 18-38). Dies wurde schon dadurch deutlich, dass Deutschland erst bei der zweiten OECD-Studie zur frühkindlichen Bildung und Betreuung überhaupt mitgemacht hat. Die Ergebnisse zeigten dann erwartungsgemäß starke Defizite auf. Allerdings dürfen diese Ergebnisse in ihrer Reichweite und vor allem ihrer inhaltlichen Differenzierung nicht überbewertet werden. Eine genauere Analyse des kindlichen Wissensstandes hat beispielsweise nicht stattgefunden. Dies scheint aber u. E. notwendige Voraussetzung für einen zielgruppenadäquaten Entwurf zukünftiger Bildungsmaßnahmen.

In den Jahren 2003 und 2004 wurde von bildungspolitischer Seite auf die OECD-Studie reagiert. Zunächst in Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, danach auch in anderen Bundesländern, wurden landesspezifische Bildungspläne oder Bildungsempfehlungen erarbeitet und – hauptsächlich als Diskussionsentwurf oder Erprobungsfassung – der Fachöffentlichkeit vorgestellt.

Diese neuen Verbindlichkeiten mit Blick auf den Bildungsauftrag bringen neue Konsequenzen für das Selbstverständnis der Tageseinrichtungen und des Berufs der Erzieherinnen mit sich.

Aus den Erfahrungen mit den gerade neu formulierten Bildungsplänen für Schulen und Hochschulen (z. B. in Baden-Württemberg), bei denen Medienerziehung wider vieler Bemühungen von Seiten der Mediendidaktiker aller Fächer noch immer ein Schattendasein fristet und bestenfalls im Fach Englisch konkretisiert ist, sollen nun in den Prozess der Meinungsbildung und Planerprobung konkrete wissenschaftliche Ergebnisse zum kindlichen Medienverhal-

ten einfließen, um die Diskussion um die verschiedenen „Textkompetenzen“ möglichst früh gegen rein bewahrpädagogischen Positionen oder gar einer neuen Medienhysterie zu profilieren.

Der Einsatz neuer Medien im Kindergarten bietet eine große Chance, wenn die vielfältigen Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen genutzt und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder positiv als Anregungspotential gesehen werden. Das Wissen über die medialen Vorlieben und Erfahrungen von Kindern und ihre Wahrnehmungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten werden dann zur Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Hierbei stellt sich die Frage, wie unter Ausnutzung der Möglichkeiten aller heute verfügbaren Medien die pädagogische Arbeit mit Kindern im Kindergarten aussehen könnte bzw. müsste.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst eine aktuelle Studie zur kindlichen Medienrezeption und -kompetenz vorgestellt. Hierbei wurde eine baden-württembergische Kleinstadt mit all ihren Kindergärten genauer untersucht. Kinder, Eltern und Erzieherinnen wurden befragt und beobachtet. Erste Ergebnisse liegen nun vor. Danach werden die verschiedenen nationalen Bildungspläne der Kindergärten in Deutschland analysiert. Es wird geprüft, inwieweit die einzelnen Bundesländer Medien in ihre Kindergartenarbeit mit einbeziehen. Den fachlichen *status quo* im Hinblick auf die Anforderungen einer aktuellen Medienerziehung zeigt ein weiterer Blick auf die Inhalte der Erzieherinnenausbildung, das Thema des dritten Abschnitts. Es wird deutlich, dass Deutschland mit der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erzieherausbildung hinter anderen europäischen Ländern zurückbleibt. Die dargelegten Forschungsbefunde bestätigen, dass Erzieher/-innen nur wenig über die Medienrezeption von Kindern wissen und entsprechend geringe medienerzieherische Aktivitäten im Kindergarten organisieren.

1. Kindliche Medienwelt – Erste Ergebnisse der Ravensburger KiGa-Studie

15-Jährige, wie sie in PISA getestet wurden, fallen nicht vom Himmel. Um die Ergebnisse der Jugendbildungsforschung im Allgemeinen und der Bedeutung der Medien im Rahmen jugendlicher Bildungsbiographie im Besonderen richtig einschätzen zu können, ist es daher notwendig, sich der Mediennutzung im Kindergarten zuzuwenden. Die Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hat daher –

gefördert von der Stiftung Ravensburger Verlag – ein so genanntes „interventives Forschungsprojekt“ geplant. „Interventiv“ meint, dass neben der Erhebung von Forschungsdaten die Intervention, d. h. die Durchführung von Medienprojekten, die den eigenständigen, kreativen Medienumgang der Kinder fördern will, gleichberechtigt steht. Diese Projekte werden zudem wissenschaftlich begleitet und empirisch evaluiert.

Zum einen wurden dazu die Mediennutzung von Vorschulkindern und die Medienbiographien der Eltern und Erzieherinnen erhoben. Zum anderen sollte eine mehrdimensionale Vermittlung von Medienerfahrungen geleistet werden. In einer dritten Phase werden die Ergebnisse an die Kindergartenpädagoginnen zurück gespiegelt und weiterführende medienpädagogische Angebote gemacht.

Dieses Ravensburger KiGa-Projekt „Kinder auf die Spuren bringen“ wurde von September 2004 bis September 2005 in fünf Kindergärten einer Kleinstadt in Baden-Württemberg mit Kindergartenkindern (N = 97) im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung („Vorschulkinder“) durchgeführt.

Erste Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich: Kinder müssen nicht an Medien heran geführt werden, sie sind bereits Mediennutzer – Medien gehören inzwischen originär zur kindlichen Lebenswelt. Allerdings stehen bei den Jungen immer noch Bewegung (82,5 %) und bei den Mädchen das kreativ-produktive Spiel (75 %), z. B. Rollenspiele, auf den vorderen Rängen (Abb. 1).

Nicht übersehen werden darf jedoch, dass in der Mediennutzung von Kindern meist Rezeptionsmedien im Vordergrund stehen – dazu gehören auch Bücher. Die Computernutzung im Vorschulalter liegt leicht unter der Nutzung von Gesellschaftsspielen. Selbst wenn man Bedenken gegen Computerspiele teilt, ist es angesichts dieser häuslichen Mediennutzung sinnvoll, bereits in der Vorschulerziehung kreative und konstruktive Möglichkeiten der Computernutzung anzubieten. Gerade um auch der im Zusammenhang von PISA-E-2003 wieder beklagten sozialen Benachteiligung mancher Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken, sind frühzeitige alternative Mediennutzungsformen anzubieten: Wenn eine bestimmte Form der Mediennutzung erzieherisch geführt werden soll, dann muss das Medium auch konstruktiv erprobt werden dürfen.

Der Breite der Beschäftigungsvorlieben steht eine sehr enge Verteilung in Bezug auf das Lieblingsmedium gegenüber (vgl. Abb. 2).

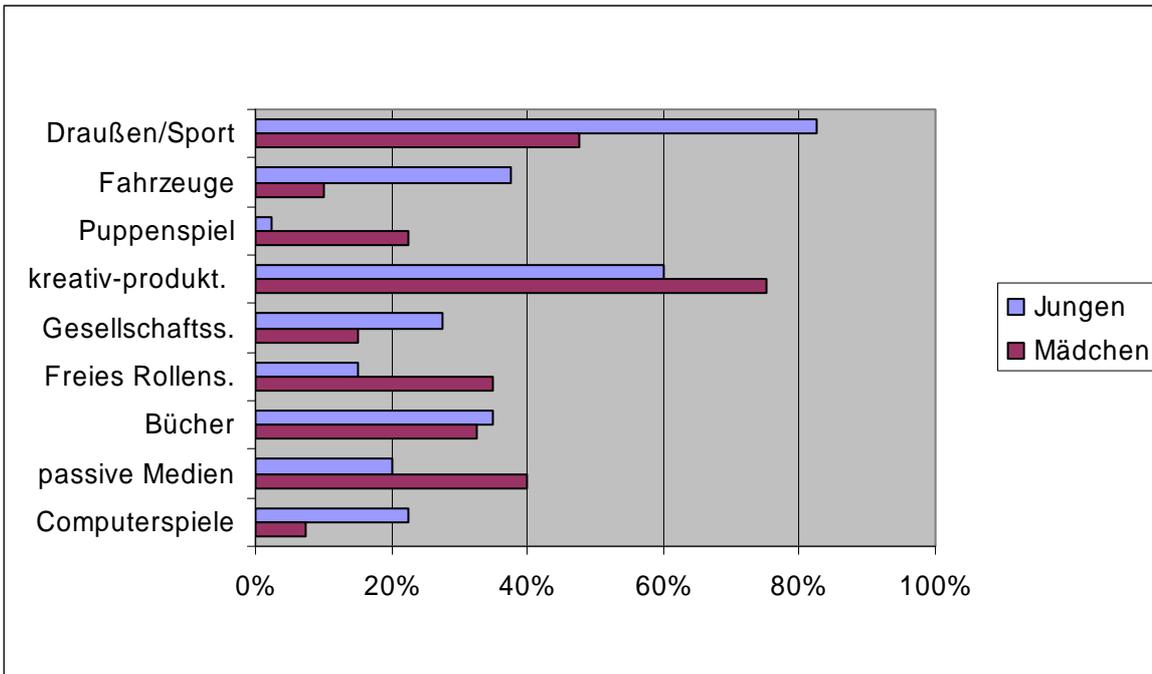


Abb. 1: Lieblingsbeschäftigung der Kinder nach Auskunft der Eltern
der

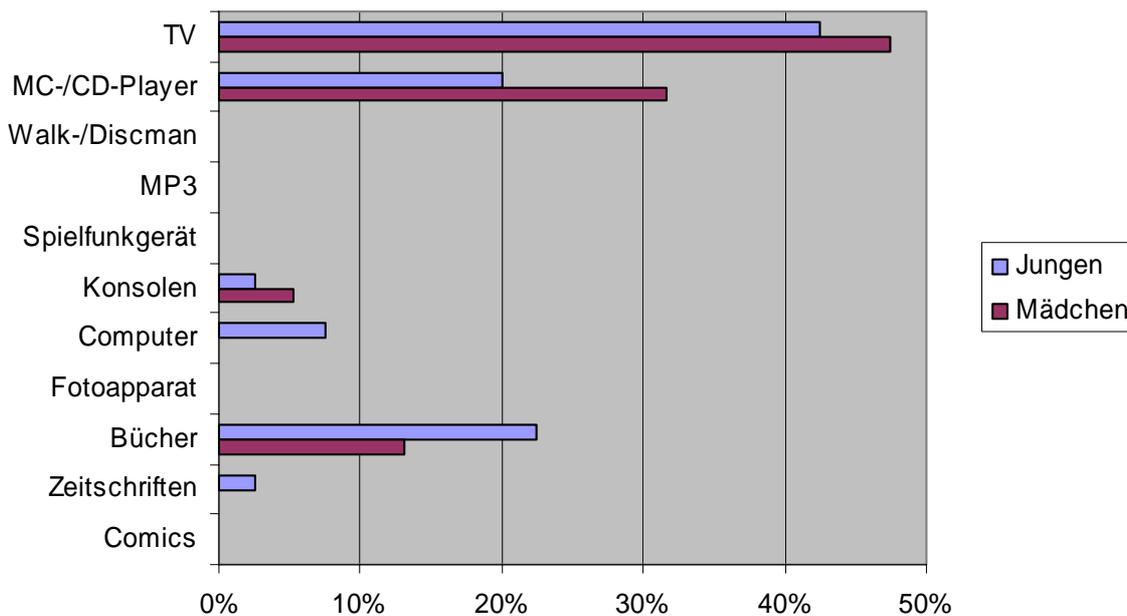


Abb. 2: Lieblingsmedium nach Auskunft der Eltern

Das Schwergewicht der Lieblingsmedien liegt eindeutig auf dem Fernsehen (Jungen 42,5 %; Mädchen 47,4 %), den Hörmedien (z. B. Märchenkassetten) (J: 20 %; M: 31,6 %) und dem Buch (J: 22,5 %; M: 13,6 %). Vor allem der letzte Wert erstaunt, gelten Mädchen doch gemeinhin als die Lesefreudigeren. Anscheinend gehen Mädchen und Jungen zunächst nicht unterschiedlich lesemotiviert in die Grundschule (vgl. dazu Richter/Plath 2005)!

Neben den reinen Nutzungsgewohnheiten ist vor allem wichtig, sich die inhaltliche Bindung

der Kinder an die Medien klar zu machen. So kann man feststellen, dass die Medien den Kindern eindeutig Identifikationsobjekte und Vorbilder bieten. Über 60 % der Jungen und über 55 % der Mädchen unserer Untersuchung haben einen Helden aus dem Medienbereich. Das Bewusstsein der Medienproduktion kann helfen, die idealisierende Haltung den Helden gegenüber zu relativieren, ohne die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Vorbild- und Idealwirkung zu zerstören.

Die Sorge, Medien würden die Kinder vor allem im Hinblick auf Aggression und Ängstlichkeit beeinflussen, wird immer wieder als Bedenken gegen medienerzieherische Projekte vorgebracht. Die befragten Eltern haben die Reaktion ihrer Kinder folgendermaßen beschrieben (vgl. Abb. 3): Entgegen der üblichen Vermutung zeigen die Kinder keine hohen Reaktionen im Bereich Aggressivität (5 %) oder Ängstlichkeit (8 %). Vielmehr zeigen beide Geschlechter die stärksten Reaktionen in Richtung auf einen kreativ-spielerischen Umgang mit Medienangeboten (J: 70 %, M: 81 %) oder in Richtung auf eine medienorientierte Konsum-Orientierung (J: 86 %, M: 62 %).

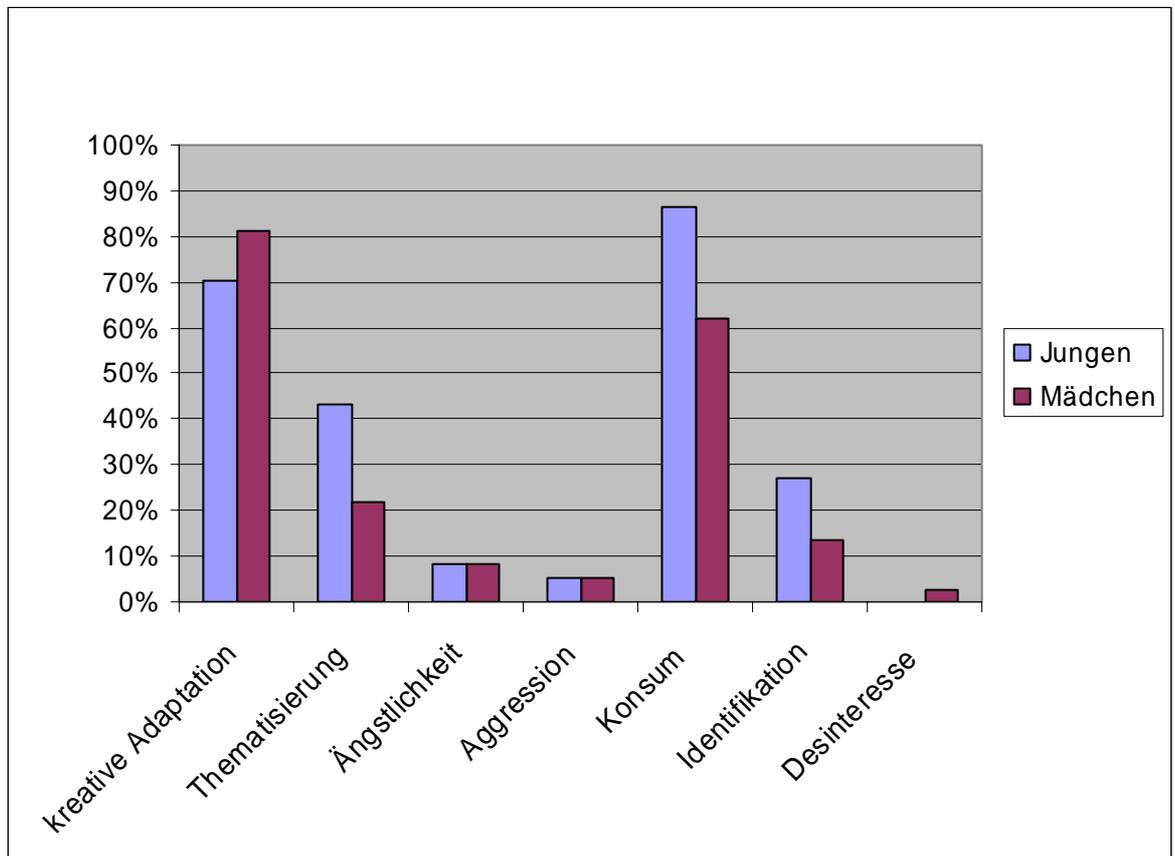


Abb. 3: Medienreaktion (aggregiert)

Der letzte Punkt erhält eine besondere Bedeutung, wenn man die intensive Verwertungskette medialer Angebote berücksichtigt. Kinder im Kindergarten haben schon stark ausgeprägte Konsuminteressen, die von der Medienindustrie aufgegriffen und von den Eltern anscheinend breit bedient werden. Auch hier sind pädagogische Angebote eher geeignet, beginnende Kritikfähigkeit gegenüber den Medien zu fördern, als eine bewahrpädagogische Vermeidungshaltung.

Beide Ergebnisse, die stark kreativ-spielerische Hinwendung zu den Medien und die Anfälligkeit auf konsumorientierte Merchandise-Angebote, z. B. Werbung, sprechen für breit angelegte medienintegrierte Projekte, die zum einen die kreativen Interessen der Kinder aufgreifen und hin zu einem produktiven Medienumgang fördern, zum anderen aber durch die Erfahrung eigener Medienproduktion (Druck, Audio und Filmproduktio-

nen wurden durchgeführt) eine kritische Haltung zur Medieninhalten ermöglichen.

In einem ersten Zugang kann man also sagen: Kindliche Lebenswelten sind, wie Baacke/Sander/Vollbrecht (1990) festgestellt haben, tatsächlich *auch* Medienwelten. Jedoch stehen wir einem breiten Feld an Befunden gegenüber, die zeigen, dass im vorschulischen Bereich die Medienorientierung noch offen ist für Außermediales und Mediales didaktisch und pädagogisch aufgegriffen und kreativ für die Kompetenzbildung beim Kinde genutzt werden kann. Das heißt aber, und damit über eine rein medienpädagogische Deutung hinaus gehend, dass der vorschulische Bereich offen ist für Bildungsarbeit und zugleich bedürftig ist, curricular strukturiert und gestaltet zu werden.

2. Die Orientierungspläne im nationalen Vergleich – Fokus: Medien-erziehung

Als Grundlage einer solchen Bildungsarbeit wurden inzwischen in allen Bundesländern Orientierungspläne erarbeitet. So heißt es beispielsweise im „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg“ (2005, 2):

„Die Bildungsbiografie eines Menschen beginnt bereits vor der Schule. Das wurde durch die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre erneut deutlich. Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung in Familie und Kindergarten ist die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen, für eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistungen und damit auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt.“

Im Mittelpunkt von vorschulischer Bildung steht nicht der Wissenserwerb, sondern die Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen und der Selbstsicherheit, leistungsfähig zu sein. Dazu muss u. E. auch die Vermittlung von grundlegender Medienkompetenz gehören.

Kinder wachsen von Geburt an mit Medien auf und müssen frühzeitig lernen, mit ihnen umzugehen. Die Vermittlung von Medienkompetenz zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit ist vor allem für jene Kinder von Bedeutung, die zu Hause keinen angemessenen Zugang zu Medien haben. Angemessen heißt hier: selbstbestimmt, kritikfähig, kreativ und breit.

Im Folgenden werden – orientiert an den Kategorien der Lehrplananalyse von Eschenauer (1989) – die Zielvorgaben der Orientierungspläne auf den Schwerpunkt „Medienerziehung“ hin analysiert. Dies kann hier allerdings nur knapp geschehen. Eine detaillierte Darstellung wird im Rahmen der Gesamtdarstellung der Ravensburger KiGa-Projektes erfolgen.

Obwohl die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich sind, enthalten sie doch ähnliche Strukturelemente. Ohne dies hier ausführen zu können, muss für eine Analyse u. a. zu berücksichtigen sein, an welcher Stelle im Lehrplan etwas geäußert wird: Im Vorwort, bei der Aufzählung von Unterrichtsthemen, im Zusammenhang mit den didaktischen Anregungen usw. (vgl. Eschenauer 1989, 28) Eine Aussage im Vorwort eines Bildungsplans ist meist nicht konkret genug. Ein Aspekt der im methodisch-didaktischen Teil vorkommt, ist meist unverbindlich und nur als Beispiel brauchbar. Der Kontext einer Aussage vermittelt erste Erkenntnisse über deren Bedeutung: Kommen Aussagen vorwiegend in Vorworten oder in den Grundlagen eines Plans vor und kaum in den Bildungsbereichen oder Bildungs- und Erziehungszielen, dann ist der Schluss be-

rechtigt, dass es Medienerziehung zwar als theoretische Problemstellung in dem Plan gibt, dass daraus aber keine Konsequenzen für den Kindergartenalltag gezogen werden. Findet man Medien bezogene Aussagen dagegen fast nur auf der Ebene methodischer Anregungen, dann dienen Medien lediglich der Abwechslung und Bereicherung des Kindergartenalltages.

Bei der folgenden Darstellung wird zunächst nach der *Begründung* für die Notwendigkeit medienpädagogischer Maßnahmen im Kindergarten gefragt. Diese allgemeinen und häufig nur präambelhaft ausgeführten Grundlagen werden im Hinblick auf die *medienpädagogische Grundorientierung* differenziert: Welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen sollen Kinder im Umgang mit Medien erwerben? Wir konnten folgende Kategorien unterscheiden:

- technisch (die Handhabung und Bedienung von Mediengeräten steht im Vordergrund)
- ästhetisch-sinnlich (es geht um die Ausbildung und Wahrnehmung von Freude, Sensibilität im Umgang mit Medien auf der Grundlage differenzierter Wahrnehmung, Ansprache aller Sinne und Gefühle)
- ethisch (ein zumindest ansatzweise verantwortungsbewusster Umgang mit Medien soll gefördert werden)
- kritisch-analytisch (es wird das Unterscheidungsvermögen und die Urteilsfähigkeit gegenüber Struktur, Organisation, Produktion, Nutzung und Wirkung von Medien gefördert)
- aktiv, produktiv (die Erfahrung des nicht rein rezeptiven, sondern eigenständigen, tätigen und schöpferischen Umgangs mit Medien wird angestrebt)

Im *medientheoretischen Kontext* der Orientierungs- und Bildungspläne können wir beschreiben, ob eine bewahrende oder eine fördernde Einstellung gegenüber Medien pädagogisch vertreten wird. Weiterhin ist zu klären, *welche Medien* überhaupt genannt werden und unter welchen *thematischen Schwerpunkten* sie im Orientierungsplan auftauchen. Wir haben dabei die Kategorien der Medienerziehung von Baacke (1996) zugrunde gelegt: Ist es Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und/oder Mediengestaltung?

Darüber hinaus ist die Anbindungen an schulische Kompetenzen und Inhalte (*Bildungsrelevanz*) von großer Bedeutung. Schließlich ist nach der Konzeption der Bildungspläne als Handreichung und Richtlinie für die Praxis zu fragen: Was sind ihre jeweiligen Zielgruppen (*Adressatenbezug*) und inwieweit sind sie verbindlich und geben sie klare Anregungen für die Praxis (*Handlungsrelevanz*)?

An dieser Stelle kann ein solch umfangreicher Vergleich nur in tabellarischer Form erfolgen, so dass zumindest ein grober Überblick möglich wird (Tab. 1):

Vergleichende Übersicht der bundesdeutschen Bildungs- und Orientierungspläne für die vorschulische Bildung (umfassende medienpädagogische Orientierung gelb eingefärbt).

Die Analyse der bundesdeutschen Bildungs- bzw. Orientierungspläne für die vorschulische Bildung zeigt, dass die Dichotomie von Bewahrpädagogik und fördernde Medienerziehung im Bundesgebiet 1:1 vertreten ist. Angesichts der Unausweichlichkeit medialer Lebenswelt für Kinder ist diese defensive pädagogische Konzeption unzureichend. Der medienfreie „Schonraum Kindergarten“ ist – wie die meisten pädagogischen Idyllen – zugleich pädagogische Provinz.

Eine umfassende, kritische wie kreative Medienerziehung ist nur in fünf Bundesländern konzipiert. Die Breite medialer Angebote wird durch die Bildungspläne nicht abgebildet. Die in diesen Plänen genannten Medien sind häufig beliebig, technisch orientiert oder traditionell. Nur in zwei Bundesländern, Bayern und Hamburg, haben die Pläne verbindlichen Charakter und zeigen einen hohen Praxisbezug.

Vor dem Hintergrund unserer Untersuchung zur Mediennutzung von Kindergartenkindern vor der Einschulung müssen wir daher feststellen: Die Breite und Selbstverständlichkeit der medialen Durchdringung kindlicher Lebenswelt (und übrigens auch der vorfindlichen zumindest medientechnischen Nutzungskompetenz der Kinder) wird in den meisten Bundesländern durch die Konzepte schulischer Bildung meist nur unzureichend abgebildet. Eine verstärkte Orientierung an fördernder statt bewahrender, umfassender und breiter Medienerziehung mit hoher Praxisrelevanz und Anschlussfähigkeit an schulische Kompetenzen und Inhalte steht in den meisten Bildungs- und Orientierungsplänen zur vorschulischen Bildung noch aus. Die laufenden Pilotphasen bieten allerdings die Chance, hier noch medienpädagogisch nachzubessern. Die meisten Bundesländer stehen jetzt u. E. nach in Zugzwang.

3. Medienpädagogik in der Ausbildung

Das Pendant zur Bildungsplan-Offensive der Länder ist die Frage nach der Reform der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ebert (2004, 21) zieht zum *status quo* ein unbefriedigendes Fazit – zumindest aus Sicht der Betroffenen:

„Fragt man ErzieherInnen, wie sie rückblickend ihre Ausbildung an der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik bewerten, dann fallen die Antworten eher negativ aus. Insbesondere wenn sie daran denken, wie unvorbereitet sie sich fühlten, als sie in der Berufsanfangsphase eigenständig und verantwortlich Aufgaben des Berufsalltags bewältigen mussten.“

Die Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft im Kindergarten ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Im Regelfall dauert sie drei bis vier Jahre und gliedert sich in verschiedene Abschnitte. Neben der schulischen Ausbildung ist in einigen Bundesländern auch ein Vor- bzw. ein Berufspraktikum vorgeschrieben. Auch die Zugangsvoraussetzungen sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Die Ausbildung an Fachschulen setzt in der Regel den mittleren Bildungsabschluss und eine abgeschlossene mindestens zweijährige Berufsausbildung oder ein ein- bis zweijähriges Praktikum voraus. In einigen Bundesländern besteht die Möglichkeit in so genannten doppelqualifizierten Bildungsgängen gleichzeitig die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. In einigen Bundesländern können sich die ErzieherInnen im Rahmen von Wahlfächern und Wahlpflichtfächern auf bestimmte Problemstellungen und Teilbereiche sozialpädagogischer Arbeit während der Ausbildung besonders konzentrieren. Ein einjähriges Berufspraktikum schließt in vielen Bundesländern an die schulische Ausbildung an und wird weiterhin von der Fachschule betreut. (Vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1996)

„ErzieherInnen-Ausbildung wurde und wird auch heute noch vor allem als Schulbildung verstanden. Die traditionelle Gliederung des Lehrplans (Curriculum) nach fachtheoretischen und fachpraktischen Fächern sowie eine an den einzelnen Fächern ausgerichtete fachtheoretische Didaktik führten in der Ausbildung zu einem Nebeneinander von Theorie und Praxis und zu einer Vernachlässigung des Anwendungsbezugs.“ (Ebert 2004, 21)

In den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer für die Fachschulausbildung wird Medienpädagogik unterschiedlich gewichtet. Auch bestehen zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Fachstatus (Pflichtfach, Wahlfach) und der Fachbezeichnung, im Stundenumfang sowie in der Verbindlichkeit einzelner Themenbereiche große Unterschiede. Das liegt daran, dass Medienpädagogik eine relativ neue und zugleich interdisziplinäre Fachrichtung ist. Sie berührt neben der Pädagogik z. B. auch die Psychologie und Soziologie. Außerdem hat sie in den Lehrplänen noch keinen festen Standort. So erklärt sich, dass medienpädagogische Inhalte auch in andere Fächer, wie z.B. Sozialkunde, Deutsch, Verwaltungskunde oder auch Musik integriert

sind. Ein Vergleich zwischen den Ausbildungssituationen in den verschiedenen Bundesländern gestaltet sich somit sehr schwierig:

„Höchst unterschiedliche Akzentsetzungen und Inhalte kennzeichnen die kurze Geschichte des Faches: Erwerb des Gerätescheins, der zur Ausleihe von Projektoren und Filmmaterial berechtigt; Informationen zum didaktischen Film für das Vorschulkind; Diskussion von Aspekten der Massenkommunikation, Information und Manipulation; Vermittlung von Problembewusstsein bezüglich des Medienkonsums von Kindern und, damit verbunden, das Thema Fernsehziehung.“ (Deutsches Jugendinstitut 1994, 52)

Früher – so die Analyse des Deutschen Jugendinstituts (1994) – beschränkte sich die Medienerziehung auf die Kinder- und Jugendliteratur, also auf Printmedien. Wenn überhaupt elektronische Medien in den Unterrichtsfächern eine Bedeutung hatten, dann nur am Rande. Heute sind die neuen Medien fester Bestandteil der Medienpädagogik. In den Lehrplänen der Fachschulen wird Medienpädagogik als eigenständiger Bestandteil meistens dem früheren Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ zugeordnet. Hier wird eine intensive Beschäftigung mit medienpädagogischen Inhalten gefordert. Der analytisch-kritische Zugang ist das Kennzeichen der meisten Lehrpläne.

„Dies bedeutet, daß der Unterricht überwiegend an kritischen Reflexionen zur Mediennutzung ausgerichtet ist; insofern wird Medienarbeit „reproduktionsorientiert“ thematisiert, nämlich als Auseinandersetzung mit bereits vorgängig gesammelten Medienerfahrungen.“ (Ebd.)

Medienerziehung hat dann die Aufgabe, die angehenden Erzieherinnen selbst zum sinnvollen Umgang mit Medien zu befähigen, andererseits soll Medienerziehung die didaktische Fähigkeit vermitteln, Kinder zu einem vernünftigen Umgang mit den Medien hinzuführen. Dadurch ist die Medienpädagogik nur begrenzt praxisorientiert und verhindert, dass ErzieherInnen frühzeitig die pädagogischen Möglichkeiten gerade auch technischer Medien kennen lernen. ErzieherInnen sehen ihre medienpädagogische Aufgabe oft darin, mit den „schädlichen Wirkungen“ der Medien fertig zu werden. Dadurch erhält Medienpädagogik eine negative Komponente. Eine kritisch-analytische und eine kreativ-aktive Medienerziehung können sich aber auch gegenseitig ergänzen. Pädagogisches Handeln, das die negativen Aspekte des Medienkonsums einbezieht, muss auch versuchen, den Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit Medien zu ermöglichen.

„Ziel ist es, den Kindern die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Themen zu ermöglichen, indem sie ihre Erfahrungen, Ängste und Wünsche durch Bildung eigener Symbole verarbeiten.“ (Ebd., 53)

Bevor ErzieherInnen Kindern lebensweltbezogene Nutzungsformen vermitteln können, ist es wichtig, dass sie selbst erst Erfahrungen mit diesen Nutzungsformen machen. Allerdings kann aktive Medienarbeit in der Ausbildung und Praxis nur realisiert werden, wenn dort die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Ein zentraler Bestandteil einer aktiven Medienpädagogik sind produktionsorientierte Unterrichtsphasen, in denen angehende ErzieherInnen Medienproduktionen erstellen (vgl. ebd., 54).

Bei der Einbeziehung von Medien in Ausbildung und Berufspraxis sind Alltagskompetenz und Lebenswelt zentrale Bezugsgrößen. Eine wichtige Hilfe bei der Entwicklung von Methoden, wie Kindern Bedeutung und Nutzung von Medien vermittelt werden können, bieten die genaue Beobachtung kindlichen Verhaltens und das Wissen um die Wünsche, Erfahrungen und Ängste. Diese Kenntnisse von den allgemein entwicklungstypischen wie auch ganz individuellen Befindlichkeiten und Empfindlichkeiten der Mädchen und Jungen erleichtern es den ErzieherInnen, den Kindern Orientierung angesichts der Fülle an Medien zu geben. Die Ausbildung im Bereich der Medienpädagogik hat sich, bedingt durch die rasante Entwicklung der Medien, kontinuierlich mit neuen Inhalten und Anforderungen zu befassen. Um im professionellen Sinne medienkompetent zu bleiben, bedarf es daher regelmäßiger Fortbildungsangebote für die in der Berufspraxis stehenden ErzieherInnen.

Die Frage der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern war auch ein Thema in unserer Ravensburger KiGa-Studie. Wie solche und darüber hinaus gehende Aufgaben im Vorschulbereich verwirklicht werden können, hat in letzter Zeit die Diskussion um eine neue Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern entfacht. Wir wollten wissen, wie die Erzieherinnen der untersuchten Kindergärten – auch angesichts der Projekterfahrungen – zum „Studium für Erzieherinnen“ stehen und welche Meinung die Eltern der Vorschulkinder dazu haben.

Bei aller Vorsicht angesichts der kleinen Stichprobe bei den Erzieherinnen (N = 19) sind doch einige Tendenzen feststellbar (vgl. Abb. 4). Fast die Hälfte der Erzieherinnen hält Überlegungen für ein Studium für sinnvoll. Gleichzeitig sind aber mindestens ebenso viele der Meinung, dass andere Fähigkeiten als die, die ein Studium ihrer Meinung nach vermittelt, gefragt sind. Ca. 1/4 der Befragten glauben, dass durch eine solche Voraussetzung viele vom Beruf abgehalten würden. Ein Vergleich mit der Einstellung der Eltern zeigt, dass für diese häufig das Ausbildungsproblem noch nicht in den Blick gekommen ist. Finanzielle Argumente oder die berufsständischer Diskriminierung/Differenzierung (ein Studium ist „nur für LeiterInnen“ von Kindergärten sinnvoll) werden

allerdings sowohl von Eltern als auch von Erzieherinnen selbst in diesem Kontext nicht als sinnvoll erachtet.

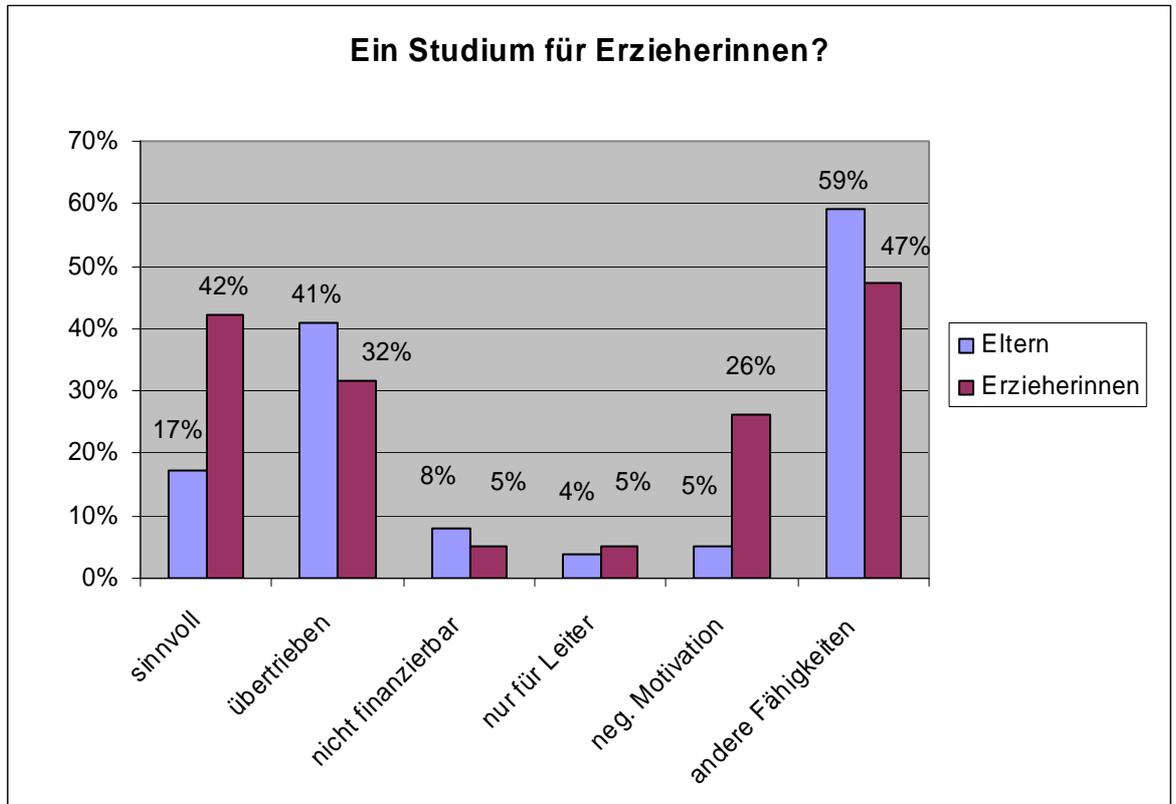


Abb. 4: Einstellung zum Hochschulstudium für Erzieherinnen, Befragung der Erzieherinnen und der Eltern der KiGa-Kinder (N = 19 Erzieherinnen, 80 befragte Elternteile)

Ergänzt man diese Einschätzung zur Gesamtausbildungssituation durch eine Lupenblick auf die Frage der *medienerzieherischen* Fortbildung, dann zeigt sich, dass mehr als 50 % der Erzieherinnen eher unsicher sind, was die Möglichkeit zur Medienkompetenzvermittlung im KIGA angeht. Deutlich wird, dass bei Erzieherinnen ein starkes Fortbildungsbedürfnis besteht – und zwar unabhängig davon, wie ihre Ausbildung bisher verlaufen ist.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich u. E. ableiten, dass zwar ein Fortbildungsbedarf besteht, dass ein eher theorieorientiertes Hochschulstudium aber nicht dem Wunsch der Erzieherinnen entspricht. Vielmehr gehen Erzieherinnen stark am konkreten Handlungsbedarf orientiert vor. Es muss daher darüber nachgedacht werden, professionelle Fortbildung jenseits der Diskussionsfronten „Studium: ja oder nein?“ zu konzipieren. Denkbar wären problem- und themenorientierte Fortbildungsangebote von Hochschulen, die berufsbegleitend, konkret und praxisrelevant Qualifizierung ermöglichen.

Literatur

Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 112-124.

Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf: Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher 1. Opladen: Leske + Budrich 1990.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch für Medienerziehung im Kindergarten, Bd.1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich 1994.

Ebert, Sigrid: Die ErzieherInnen-Ausbildung (3). Das Lernfeldkonzept. In: kindergarten heute 34 (2004), S. 20-29.

Eschenauer, Barbara: Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1989.

Fthenakis, Wassilios E.: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder 2003.

Marci-Boehncke, Gudrun: Intermedialität – Der Rezipient gestaltet das Medium. In: Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath (Hrsg.): Bild-Text-Zeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: Kopaed 2006, S. 13-26.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Weinheim: Beltz 2005.

Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim: Juventa 1996.

Richter, Karin/Plath, Monika (Hrsg.): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht, Weinheim: Juventa 2005.

Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich/Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula: Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann 2004, S. 93-110.

Aus der Abteilung Medienpädagogik

www.ph-ludwigsburg.de/medien1.html

HORST NIESYTO

Aktuell finden in der Abteilung Medienpädagogik medienpädagogische Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten im Rahmen von verschiedenen Promotionsprojekten und zwei Diplomarbeiten statt:

Kooperatives Promotionsprojekt von Dipl.-Soz.Päd. Stefanie Frie und Dipl.-Designer Jeldrik Pannier

Arbeitstitel:

„Analyse der Einflüsse auf die visuelle Kommunikation anhand professioneller und medienpädagogischer Produktionen im Bereich der Kriegs- und Krisenkommunikation“

Eine Statue fällt – Panzer mit starken Ketten stürzen sie; Zwei Bürotürme fallen in sich zusammen – ihre Trümmer regnen vom Himmel; Eine Welle überflutet eine ganze Region; Menschen schleifen andere Menschen nackt an einer Hundeleine hinter sich her; Soldaten urinieren auf den Koran; Leichen werden durch Straßen geschleift und an einer Brücke aufgehängt ... Zu all diesen Ereignissen existieren Bilder – Bilder von Augenzeugen, mediale Bilder und auch imaginäre, innere Bilder. Was all diese Bilder auszeichnet, ja was sie zu einem wichtigen Bestandteil unserer multikulturellen und globalen Kommunikation macht, ist ihr hoher Symbolgehalt.

In unserem Forschungsvorhaben wollen wir der Frage nachgehen, welchen Faktoren und Einflüssen die Produktion von visuellen Medienprodukten unterliegt. Uns interessiert dabei sowohl der Bereich der Kinder- und Jugendproduktionen als auch der Bereich der professionellen Medienproduktion. Neben der praktischen Erforschung dieser Frage wollen wir uns mit ihr auch aus ethischer Perspektive auseinandersetzen. Das bedeutet, wir wollen Überlegungen zu »gutem« und »richtigem« Handeln im Medienbereich anstellen. In dem sehr breiten Feld der visuellen Kommunikation konzentrieren wir unsere Forschungen auf den gesellschaftlich wie politisch hoch brisanten Bereich der visuellen Kriegs- und Krisenkommunikation. Bei näherer Betrachtung stellt sich die Produktion von visueller Kommunikation im Allgemeinen und der Kriegs- und Krisenkommunikation im Speziellen als ein vielschichtiges Beziehungsgeflecht dar. Zur Untersuchung werden wir, sowohl im deutschsprachigen als auch im US-amerikanischen Raum, biographische Interviews mit Kriegs- und Krisenfotograf/innen führen. Ergänzend kommen dann noch Experteninterviews mit Personen aus Bildredaktionen und Fotoagenturen dazu. Parallel dazu werden

wir, wiederum in Deutschland und in den USA, kleine medienpädagogische Projekte mit Kindern zum Thema „Krieg in den Medien“ (Arbeitstitel) durchführen.

Geplanter Zeitraum: 2006-2008

Promotionsprojekt von Dipl.-Päd. Peter Holzwarth

Arbeitstitel:

„Integrationschancen im Kontext von Migration, Mediennutzung und Schule.

Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

Die Dissertation bezieht sich auf das internationale EU-Forschungsprojekt "CHICAM - Children in Communication about Migration" (<http://www.chicam.net>). Das Projekt gab jungen Migrantinnen und Migranten aus verschiedenen Ländern der Erde, die in Italien, Griechenland, Großbritannien, Schweden, den Niederlanden und Deutschland leben, die Möglichkeit, sich im Rahmen von Medien-Clubs mittels Fotografie und Video mit der eigenen Lebenssituation auseinander zu setzen und Erfahrungen und Medienproduktionen via Internet über Ländergrenzen hinweg untereinander auszutauschen.

Die Arbeit untersucht Integrationschancen in den Bereichen Mediennutzung, produktive interkulturelle Medienarbeit und multikulturelle Schule/Ganztagsschule. Des Weiteren werden die virtuellen Kommunikations- und Austauschprozesse analysiert, die zwischen jungen Migranten aus Rom, Athen, London, Rosendaal, Lahlom und Ludwigsburg stattfanden. Forschungserfahrungen mit visuellen Methoden werden reflektiert und weiterentwickelt.

Die Dissertation wird Ende 2006 abgeschlossen.

Die Buchversion wird 2007 im Verlag kopaed (München) in der Reihe „Medienpädagogische Praxisforschung“ erscheinen.

Auf <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-mpxx-s-01/Holzwarth5.html> können Artikel herunter geladen werden, die einen ersten Einblick in Forschungspraxis und Ergebnisse geben.

Kontakt:

Dipl.-Päd. Peter Holzwarth
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Pädagogische Hochschule Zürich
Fachbereich Medienbildung
Stampfenbachstr. 121
CH-8090 Zürich

Promotionsprojekt von Dipl.-Päd. Björn Maurer

Arbeitstitel:

„Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis“

Filmbildung, Filmlesefähigkeit, audiovisuelle Alphabetisierung sind als Folge der Filmkanon-Debatte seit dem Jahr 2003 im schulischen Bereich wieder verstärkt zum Thema geworden. Bisher fehlt es jedoch sowohl an theoretischen Grundlegungen als auch an konkreten Leitlinien für die Unterrichtspraxis. Die Filmbildungsziele sind häufig unklar bzw. unterscheiden sich beträchtlich von Ansatz zu Ansatz; didaktische Überlegungen sind bisher noch zu wenig schularten- bzw. milieuspezifisch ausgeformt. An dieser Stelle möchte ich mit meinem theoretisch-konzeptionellen Promotionsprojekt ansetzen und – anknüpfend an meiner Buchveröffentlichung über „Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten“ (2004) – ein Konzept der subjektorientierten Filmbildung für Hauptschulmilieus entwickeln.

Subjektorientierte Filmbildung umfasst das gesamte Spektrum an geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und Kompetenzen, das sich Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene im Umgang mit dem Medium Film potentiell aneignen können. Sie beschränkt sich also nicht auf die primär cineastisch geprägte Vermittlung von *Filmlesefähigkeit* im Sinne einer audiovisuellen Bildung („Filmsprache“, filmische Codes), sondern beinhaltet darüber hinaus persönlichkeitsbildende Momente. Sie knüpft am Filmerleben, am filmbezogenen Erfahrungshintergrund der Individuen an, schafft Räume für das Entdecken und Vertiefen eigener Stärken und Interessen und ermöglicht verschiedene, jeweils adäquate Lernwege.

Im Spannungsfeld von audiovisueller Bildung und Persönlichkeitsbildung wird ein subjektorientiertes Filmbildungskonzept für die Hauptschule (Sekundarstufe I) entwickelt, das aktivproduktive Ansätze mit rezeptiver Filmarbeit verbindet und zwischen den Polen *Filmerziehung* (Medium Film als Lerngegenstand) und *Filmdidaktik* (Film als Medium zur Unterstützung von inhaltsbezogenen Lernprozessen) vermittelt. Das Konzept umfasst sowohl ein in der Auseinandersetzung mit medien- und kunstpädagogischen, kommunikations- und medienwissenschaftlichen Positionen gewonnenes Curriculum filmpädagogischer Kompetenzfelder und Teilkompetenzen als auch ein ausgearbeitetes didaktisch-methodisches Arrangement zur nachhaltigen Umsetzung des Curriculums in der Unterrichtspraxis und im Schulleben der Hauptschule. Auf der Grundlage einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen stehen dabei insbesondere Lernumgebungen im Fokus, die intuitives,

selbstentdeckend-exploratives Lernen ermöglichen, ästhetische Reflexivität mit dem klassischen Sprechen über Filme in sinnvoller Weise verzahnen.

Betreuung der Promotionen:
Prof. Dr. Horst Niesyto

Diplomarbeiten von Corinna Popp und Carmen Schon

Thema (C. Popp):

„Multimedia-Produkte in der Grundschule“

Thema (C. Schon):

„Lehrerfortbildung und Multimedia in Grundschulen“

Die beiden folgenden Diplomarbeiten finden im Rahmen einer unterstützenden Begleitforschung zu dem Praxisprojekt des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Multimedia in Grundschulen“ statt.

Da der Einsatz von Multimedia in Baden-Württembergs Grundschulen noch nicht im Bildungsplan verankert ist, wird dieser im Rahmen der Medienoffensive Schule II im Modellversuch „Multimedia in Grundschulen“ erprobt und evaluiert. Hierbei nehmen rund 40 Grundschulen teil, die didaktische, technische und organisatorische Aspekte der praktischen Umsetzung von Multimedia im Unterricht unter pädagogischen Gesichtspunkten entwickeln, durchführen und reflektieren. Für die Evaluation der dabei entstehenden Ergebnisse und Erfahrungen ist die zuständige Projektkoordination des Kultusministeriums verantwortlich.

Im Rahmen bestehender Kooperationsbeziehungen zwischen dem Kultusministerium (Referat Medienerziehung) und der Abteilung Medienpädagogik der PH Ludwigsburg entstand die Idee zu einer unterstützenden Begleitforschung im Rahmen von Diplomarbeiten. Auf dem Hintergrund unseres abgeschlossenen Lehramtsstudiums (Grund- und Hauptschule) und eines Erweiterungsstudiums Medienpädagogik nahmen wir die Möglichkeit wahr, zum Abschluss des Diplompädagogik-Studiums eine Diplomarbeit in Kontext des Projekts „Multimedia in Grundschulen“ zu schreiben.

Seitens der PH erfolgte die wissenschaftliche Betreuung und Beratung im Rahmen einer PH-Projektgruppe, in der wir mit Prof. Dr. Horst Niesyto und Dr. Michaela Gläser-Zikuda zusammenarbeiten. Die Projektkoordination in Stuttgart (Dr. Beatrix Sauter) stellte vorhandene Kontakte und Informationen zur Verfügung, wobei gleichzeitig eine Verpflichtung zur Konzentration auf projektrelevante Aspekte und zu Rückmeldungen besteht. Aus ökonomischen Gründen und zur gegenseitigen Unterstützung organisierten wir die Datenerhebungen zu Zweit; die Datenauswertung erfolgt separat in den thematisch voneinander abgegrenzten Diplomarbeiten. Wegen der anwendungstechni-

schen und motivationsfördernden Bedeutsamkeit wählte Carmen Schon das Thema „Lehrerfortbildung“, wogegen sich Corinna Popp für „Multimediaprodukte“ als in der Unterrichtsforschung bisher kaum beachtetes Thema entschied.

Das Anliegen der Diplomarbeit von **Corinna Popp** ist es, Erfahrungen der Lehrer mit Multimediaprojekten zu dokumentieren, wobei der Fokus vor allem auf den Entstehungsprozessen der dabei produzierten Ergebnisse gerichtet ist. Das interviewübergreifende Ziel ist die Dokumentation verschiedener Medienproduktionen und die Thematisierung des Problems einer angemessenen Leistungsbeurteilung. Zusätzlich dazu sollen die Möglichkeiten des Erwerbs von Medien- und sonstigen Handlungskompetenzen durch Multimediaprojekte untersucht werden.

In der Diplomarbeit von **Carmen Schon** sollen die Erfahrungen von Grundschullehrern mit Fortbildungen zum Thema „Multimediaeinsatz in der Schule“ generell und insbesondere auf das Projekt „Multimedia in Grundschulen“ bezogen werden, um Lehrerbildungsbedarf im medialen Bereich differenziert beschreiben zu können. Das übergeordnete Ziel dabei ist, über die Bedarfsermittlung Fortbildungsangebote und Ausbildungsinhalte herauszufiltern und anzuregen, die die Lehrer optimal unterstützen und dadurch die Integration von Multimedia in Grundschulen fördern.

Die Formen und inhaltlichen Ausrichtungen der Untersuchungsplanungen wurden von den weiterführenden Interessen der Projektkoordination mitbestimmt, wobei an vorhandenes Datenmaterial in Gestalt eines Fragebogens angeknüpft werden sollte. Ausgehend von Aspekten des Fragebogens wurden Basisfragen formuliert, die ausdifferenziert und ergänzt zu Interviewgesprächsleitfäden zum Thema „Lehrerfortbildung“ und „Multimediaprodukten“ zusammengestellt wurden. Neben obligatorischen und fakultativen Fragen wurden Zusatzaufgaben eingefügt, die die Interviewgespräche durch Möglichkeiten visueller Veranschaulichung ergänzen. Dieser Methodenwechsel sollten als Gesprächszäsuren und aktivierende Elemente auch dazu beitragen, die Konzentration während der Interviews zu verbessern.

Die Kontaktaufnahmen mit den Schulen zur Organisation der Interviews setzten sich aus Briefen, Faxen, Telefonaten und E-Mails zusammen. Dabei waren sowohl die Freiwilligkeit der Teilnahme als auch die Möglichkeit der Terminwahl seitens der Lehrer wichtige Prinzipien, um die Bereitschaft und Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung zu erhöhen. Die Anfragen wurden abgebrochen,

wenn Schulen keine oder keine geeigneten verbindlichen Rückmeldungen gaben oder die Teilnahme ablehnten. Vierzehn Schulen konnten und durften letztendlich besucht werden, was etwa der Hälfte der kontaktierten Schulen entspricht.

Die Interviews werden zurzeit transkribiert. Neben einer Globalanalyse werden ausgewählte Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet: Analyse der Gespräche anhand von Selektionsfragen (z. B. Welche Ziele hat die Lehrerin/der Lehrer?); Paraphrasierung untersuchungsrelevanter Aussagen in einer Tabelle; Generalisierung und zusammenfassende Kategorienbildung. Diese Kategorien stellen die Hauptergebnisse der Untersuchung dar.

Der Abschluss der Diplomarbeiten ist für Anfang 2007 geplant.

Aus der Musiksoziologischen Forschungsstelle

RENATE MÜLLER

Forschungsprojekte

Marc Calmbach: „More than Music – eine theoretische und empirische musik- und kultursoziologische Untersuchung der Jugendkultur Hardcore“

More than Music ist ein Forschungsprojekt der Musiksoziologischen Forschungsstelle, das von der PH Ludwigsburg gefördert und durch ein Promotionsstipendium nach dem Landesgraduiertenförderungs-gesetz unterstützt wird. In seiner Dissertation analysiert Marc Calmbach (<http://www.ph-ludwigsburg.de/3231.html>) die Jugendkultur Hardcore, in deren Zentrum die alternative Kulturproduktion nach dem Do-it-yourself-Prinzip (*DIY*) steht. Bei *DIY* geht es darum, Kultur bzw. kulturelle Objekte möglichst unabhängig von kommerziellen Strukturen zu schaffen und sich somit als widerspenstige Alternative zum Mainstream resp. zur Kulturindustrie zu positionieren und zu organisieren. *DIY*-Aktivismus wird in mehrfacher Hinsicht in den Blick genommen:

- *DIY* wird am Beispiel der Produktion und des Vertriebs von Fanzines und Tonträgern sowie der Organisation von Konzerten als Praxis jugendkultureller Selbstermächtigung bzw. Widerspenstigkeit beschrieben.
- *DIY* wird hinsichtlich seiner Bedeutung als Authentizitätskriterium in den Blick genommen. Theoretischer Hintergrund sind dabei die Konzepte der kulturellen Ökonomie von Bourdieu, Fiske und Thornton sowie Bourdieus Überlegungen zum Feld künstlerischer Produktion. Über *DIY* wird demonstratives Desinteresse gegenüber kommerziellen Zielsetzungen, Strategien und Mechanismen symbolisiert. Es wird die These verfolgt, dass das *DIY*-Prinzip in der Hardcore-Szene als zentraler Gradmesser zur Bestimmung von Authentizität herangezogen wird: Authentisch ist – insbesondere aus Sicht des „harten Kerns“ – wer sich in und für die Szene nach dem *DIY*-Prinzip engagiert und nicht, wer „nur“ nach Hardcore klingt oder aussieht.
- Vor dem Hintergrund der Theorie der musikalischen und medialen Selbstsozialisation sowie dem Konzept der „unsichtbaren Bildungsprogramme“ (Hitzler) wird die Frage der Aneignung und der Vermittlung der entsprechenden Wissensbestände, Diskurse und Kompetenzen beleuchtet, die notwendig sind, um nach dem *DIY*-Prinzip handeln zu können. Es wird gezeigt, dass die für

DIY notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen außerhalb legitimer Bildungsinstitutionen erworben werden.

Neben der kulturellen Praxis und deren jugend- und kultursoziologischen Verortung steht die Analyse des hochdifferenzierten Hardcore-Publikums im Zentrum der Arbeit. Anhand einer Fragebogenbefragung von 410 Konzertbesuchern auf Clubkonzerten und Festivals in Belgien, Deutschland, Luxemburg, Spanien und Tschechien zwischen Juni und Oktober 2004 wird u. a. die soziokulturelle, musikalische und politische Orientierung des HC-Publikums untersucht. Außerdem wird mit den musikalischen Urteilen des HC-Publikums das ästhetische Urteilsverhalten von Hörern einer Randgruppenmusik beleuchtet. In einer Reihe von Vorträgen auf Kongressen und Tagungen stellten Mitglieder der Musiksoziologischen Forschungsstelle Ergebnisse des Projekts *More than Music* vor:

- Vortrag „*More than Music. Musiksoziologische Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*“ im Doktorandenkolloquium von Prof. Rainer Winter am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Klagenfurt am 08.06.2005.
- Vortrag (mit Stefanie Rhein) „*Be part of the scene, not just the scenery – Zur Bedeutung des do-it-yourself-Prinzips in der Jugendkultur Hardcore*“ auf dem Kongress „Landscapes of Cultural Studies“ an der Universität Klagenfurt vom 13.-15.10.2005.
- Vortrag „*DIY or DIE. Alternative Kulturproduktion in Jugendszenen*“ im Rahmen der Kulturveranstaltungen „Montage“ im Café Scholz in Stuttgart am 14.11.2005.
- Vortrag (mit Stefanie Rhein) „*DIY OR DIE! – Eine empirische Untersuchung der sozialen und kulturellen Relevanz des do-it-yourself-Prinzips für die Jugendkultur Hardcore*“ auf der Frühjahrstagung „Arbeit, Politik und Vergnügen in Jugendkulturen“ der Sektionen Jugendsoziologie und Kultursoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie an der PH Ludwigsburg im März 2006.

Renate Müller, Stefanie Rhein und Marc Calmbach: „What difference does it make?“ Die empirische Ästhetik von The Smiths: Wie gehen Jugendliche mit der Smiths-Ästhetik um? Eine experimentelle audiovisuelle Befragung.

Die empirische Ästhetik von The Smiths ist ein Forschungsprojekt der Musiksoziologischen Forschungsstelle, das von der PH Ludwigsburg und MEDIAN, Gesellschaft für Medien und Analysen e.V. gefördert wurde. Es handelt sich um

ein Kooperationsprojekt von Dr. Stefanie Rhein (<http://www.ph-ludwigsburg.de/3230.html>), Marc Calmbach (<http://www.ph-ludwigsburg.de/3231.html>) und Prof. Dr. Renate Müller (<http://www.ph-ludwigsburg.de/3229.html>).

Vom 8.-9. April 2005 fand am Manchester Institute of Popular Culture „A Symposium on *The Smiths*“ statt, auf dem neben der kulturellen Bedeutung dieser Popgruppe der 1980er „ihr außergewöhnliches Vermögen, ihre Zuhörer zu berühren“, wissenschaftlich gewürdigt werden sollte. Dies war Anlass, die Zuschreibung sozialer Bedeutung an die mittlerweile 20 Jahre alte Ästhetik von *The Smiths* vor dem Hintergrund der Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik zu untersuchen. Im Zentrum stehen Zusammenhänge zwischen dem Musikgeschmack und der jugendmusik-kulturellen Verortung der Befragten auf der einen und der subjektiven Attraktivität der *Smiths*-Ästhetik sowie dem Umgehen damit (u.a. musikalische Offenheit, *mood managing*, ästhetische Urteile, soziokulturelle Zuschreibungen an musikalisch Ähnlich- und Andersdenkende) auf der anderen Seite. Anhand eines audiovisuellen Fragebogens wurden Anfang 2005 ca. 170 junge Erwachsene zur *Smiths*-Ästhetik (Musik, Bilder, Videos) befragt. Die Stichprobe bestand aus Studierenden verschiedener Hochschulen bzw. Fächer (Musik, Medien, Pädagogik, Kulturmanagement), aus jungen Berufstätigen und aus *The Smiths*-Fans. Die bislang erarbeiteten Ergebnisse konzentrieren sich auf die Zuneigung zur Band *The Smiths* (11% *The Smiths*-Fans, 31% „Zugeneigte“, 41% „Indifferente“, 17% „Abgeneigte“) und die damit einhergehenden Distinktionsachsen und Image-Zuschreibungen an *The Smiths*. Die Studie gibt einen Einblick in die Mehrdeutigkeit medial vermittelter populärer Kultur und die damit einhergehende Differenzierung der Bedeutungszuschreibungen an die *Ästhetik von The Smiths*.

Stefanie Rhein, Marc Calmbach und Renate Müller präsentierten Ergebnisse des Projekts *Die empirische Ästhetik von The Smiths*:

- Vortrag „*What difference does it make? The Empirical Aesthetics Of The Smiths: How Do Young People Relate To The Smiths-Aesthetics? An Experimental Audiovisual Survey*“ auf dem Symposium „Why Pamper Life’s Complexities?“ in Manchester im April 2005.
- Vortrag „*What difference does it make? Wissenschaftliches zu The Smiths*“ im Rahmen der Kulturveranstaltungen „Montage“ im Club HI in Stuttgart im Mai 2005.

- Vortrag „*Die Empirische Ästhetik von The Smiths*“ an der PH Ludwigsburg im Juli 2005.
- Vortrag „*Empirische Ästhetik – The Smiths. Eine audiovisuelle Studie zur sozialen Bedeutung des Musikgeschmacks*“ auf der Jahrestagung „Musik und Gedächtnis“ der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM) im September 2005 in Würzburg.
- Vortrag „*What difference does it make? Die empirische Ästhetik von The Smiths: Wie geben Jugendliche mit der Smiths-Ästhetik um? Eine experimentelle audiovisuelle Befragung*“ auf der 16. Arbeitstagung „Konfektionsgröße 5 – Schnittmuster populärer Musiken“ des Arbeitskreises Studium Populärer Musik (ASPM) im Oktober 2006 in Barendorf.

„Miniforschungsprojekte“ im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu präsentativen Forschungsmethoden mit audiovisuellen Fragebögen

Im Sommersemester 2005 dienten das Lied *Die Gerd Show – Im Wahlkampf vor mir (Zonenmädchen)* und im Wintersemester 2005/ 2006 der Erfolg der Teenieband *Tokio Hotel* als Ideenlieferanten für „Forschungsetüden“ der Seminare „Studierende forschen mit dem MultiMedia-Computer“:

- „*Abmackern*“ *bringt nichts. Eine experimentelle Studie zum Einfluss des Liedes „Im Wahlkampf vor mir (Zonenmädchen)“ auf die Images der Kanzlerkandidaten Angela Merkel und Gerhard Schröder.*
- „*Sieht aus wie ein Mädchen – ist ein Junge*“. *Sozialästhetisches Umgehen von Grundschulern mit der Band Tokio Hotel.*