

**Autor:** Niesyto, Horst

**Titel:** Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation. Zur Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Medienarbeit.

**Quelle:** Ida Pöttinger, Wolfgang Schill, Günter Thiele (Hrsg.): Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld 2004. S. 39-49.

**Verlag:** Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.  
Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

---

*Horst Niesyto*

# Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation

## Zur Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Medienarbeit

Der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bläst heute vielerorts ein eisiger Sparwind ins Gesicht: Kommunen, Verbände und Kirchen haben weniger Geld, Stiftungen reduzieren Fördermittel, privates Sponsoring ist erheblich zurückhaltender geworden. Das Förderprogramm der Bundesregierung, vier Milliarden Euro in den Ausbau von Ganztagschulen und andere Ganztagsangebote zu investieren, ließ bei außerschulischen Bildungseinrichtungen Hoffnungen aufkeimen. Nicht wenige dieser Einrichtungen sehen in der Kooperation mit Schulen, insbesondere bei der Entwicklung von Nachmittagsangeboten für SchülerInnen, eine Chance, eigene Arbeitsansätze fortzuführen und neue Zielgruppen erschließen zu können. An welchen Erfahrungswerten in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe kann angeknüpft werden, was für Kooperationsmöglichkeiten zeichnen sich ab, was sind geeignete medienpädagogische Konzepte für Formen der Ganztagsbildung?

## **Schule und Jugendhilfe im Wandel**

Nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde zunächst die Trennung von Schule und Jugendhilfe beibehalten. Erst Ende der 60-er Jahre begann die Diskussion und Erprobung einer stärkeren Kooperation zwischen beiden Bereichen. Gleichzeitig wurde in der Fachdiskussion darauf hingewiesen, die Grenzen der verschiedenen Handlungsaufträge von Schule und Jugendhilfe nicht zu verwischen. Schule betont traditionell die Qualifikations-, die Selektions- und die Integrationsfunktion: die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der SchülerInnen (inkl. Noten und Schulabschlüsse als Form der Zuweisung von Entwicklungschancen; sog. Allokationsfunktion), die Vermittlung von Normen und Werten nicht nur zur Persönlichkeitsbildung, sondern vor allem zur Reproduktion bestehender Verhältnisse. Schulkritik und alternative Schulkonzepte wiesen demgegenüber immer wieder auf die Notwendigkeit einer stärkeren individuellen Förderung (als Gegengewicht zur Auslesefunktion), auf die Förderung sozialen Lernens (als Gegengewicht zu einem konkurrenzorientierten Leistungsprinzip), auf mehr Möglichkeiten für selbstbestimmtes Lernen (als Gegengewicht zu festen, vorgegebenen Strukturen und Lerninhalten) und auf eine stärkere Öffnung von Schule hin.

Ein Blick auf die Entwicklungsetappen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe am Beispiel der Schulsozialarbeit zeigt einen deutlichen Wandel. Während die Schulsozialarbeit in den 70-er Jahren mehr die Funktion eines „Hilfsdienstes“ hatte, verstärkte sich in den 80-er Jahren die pädagogische Debatte über strukturelle Kooperationsnotwendigkeiten. Hintergrund waren übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen (Individualisierung von Lebenslagen), die mehr Erziehungs- und Betreuungshilfen und eine Kompensation von Bildungsbenachteiligung erforderten (vgl. OLK u.a. 2000, S. 18ff.). In den 90-er Jahren führte die Intensivierung der fachwissenschaftlichen Debatte zu Konzepten der „inneren“ und „äußeren“ Öffnung von Schule und zur gesetzlichen Festschreibung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe (§ 81 KJHG). Der 8. Jugendbericht der Bundesregierung, vorgelegt von Hans Thiersch, Hans Bertram u.a., wurde zu einem Meilenstein für die weitere konzeptionelle Entwicklung. Die Prinzipien „Lebensweltorientierung“, „Prävention“, „Dezentralisierung/Regionalisierung“, „Alltagsorientierung“, „Integration und Normalisierung“ sowie „Partizipation“ markierten Orientierungspunkte für die Entwicklung

schulbezogener Angebote für die Jugendhilfe, zu denen auch Angebote der außerschulischen Medienarbeit gehören.

### **Gegenseitige Vorbehalte**

Die außerschulische Medienarbeit hatte in der Vergangenheit ein eher distanzierendes Verhältnis zur schulischen Bildung. Zwar gab es schon immer Einrichtungen, die vor allem im Rahmen von Projektwochen mit Schulen erfolgreich kooperierten. Hier konnte der „Königsweg“ der Medienpädagogik, der aktiv-produktive Umgang mit Medien, jenseits eines engen Stundenkanons und meist frei von Benotungen praktiziert werden. Engagierte LehrerInnen griffen diese Möglichkeit gern auf, um andere Themenfelder und Lernformen verstärkt zu erschließen. Doch es gab (und gibt) Vorbehalte – auf beiden Seiten. So befürchteten MitarbeiterInnen in der außerschulischen Medienarbeit eine Verwässerung des Prinzips der Freiwilligkeit (bezüglich Themenwahl, Ausdrucks- und Arbeitsformen), eine „Didaktisierung“ außerschulischer Angebote und eine schleichende Einführung von Leistungs- und Zertifikatszwängen. Auf Seiten der Lehrerschaft zögern viele, sich angesichts diverser Belastungen in neue Themenfelder einzuarbeiten, oder zeigen aufgrund sehr medienkritischer Grundhaltungen wenig Bereitschaft, sich auf Formen einer handlungsorientierten Medienarbeit einzulassen. Hinzu kommen strukturelle Grenzen: Solange Klassengrößen nicht reduziert (mehr Lehrkräfte!), eine Fokussierung auf das Fachlehrerprinzip an Realschulen und Gymnasien nicht korrigiert und der 45-Minuten-Takt nicht deutlich zugunsten anderer, offener Unterrichtsformen zurückgedrängt werden, können auch kooperationsbereite Lehrkräfte nur eingeschränkt handlungsorientierte Projekte mit auf den Weg bringen. Schließlich gibt es Befürchtungen, dass in Verbindung mit aktuellen Entwicklungen im Bereich „Ganztagsschulen“ bislang von LehrerInnen durchgeführte Schul-AGs abgeschafft und Fächer wie Kunst, Musik, Sport zunehmend ins „freie Nachmittagsangebot“ ausgelagert werden. „Zudem könnte eine Konkurrenz entstehen, die nicht produktiv ist, sondern Kräfte bindet: billige Lehrkräfte – teure Lehrkräfte, benotet – unbenotet, verpflichtend – freiwillig, Zwang – Spaß“ (JOHANNSEN 2004)

## **Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation**

Ohne die unterschiedlichen Handlungsaufträge von Schule und Jugendhilfe zu verwischen, geht es aktuell darum, die Felder für Kooperationen intensiver auszuloten und diese Kooperation nicht auf organisatorische Fragen zu reduzieren. Die letzten Jugendhilfeberichte, eine gemeinsame Stellungnahme des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), ähnliche Stellungnahmen sowie beginnende Strukturreformen bezüglich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf Länderebene markieren wichtige Leitlinien. Die zentrale Frage ist die nach dem Bedarf und dem Profil von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche - und nicht die Anpassung von Bildungsangeboten an bestehende Finanzierungs- und Organisationsstrukturen. Reflexion bisheriger Angebotsstrukturen und Flexibilität sind auf beiden Seiten – bei Schule und Jugendhilfe – notwendig. Das Bildungsmonopol liegt nicht allein bei Schulen. Notwendig sind konsequente Schritte von Schule in die Gesellschaft und in lokale Sozialräume hinein. Die Türen von Klassenzimmern haben sich zu öffnen, gesellschaftliche Ressourcen sind für Bildungsprozesse viel konsequenter zu erschließen. Nicht das Ob, sondern das Wie der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist die Frage – und: die Kooperation muss von beiden Seiten gewollt sein!

Zur Begründung für diese Kooperation formulierte der II. Kinder- und Jugendbericht: „So wenig die Schule sich auf einen allein unterrichtsbezogenen Bildungsauftrag berufen kann, so wenig kann sich die Kinder- und Jugendhilfe lediglich auf familienunterstützende bzw. -ersetzende Leistungen im Bereich der Betreuung und Versorgung von Kindern jenseits des Bildungswesens zurückziehen. Beide Seiten stehen heutzutage mehr denn je vor der Herausforderung, sich auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in einer modernen Gesellschaft einzustellen. Dies setzt eine Neubestimmung der Aufgaben von Schule ebenso voraus wie von Kinder- und Jugendhilfe (...).“ (BMFSFJ 2002, Kap. B.1.3.4) Der II. Kinder- und Jugendbericht betont ein „gleichberechtigtes Miteinander“ von Schule und Jugendhilfe. Schulsozialarbeit, Medienarbeit und andere Angebote dürfen nicht zu einem „Anhängsel“ von Schule werden, sondern sind auf der Grundlage eines partnerschaftlichen Verhältnisses in ein pädagogisches Gesamtkonzept zu integrieren. Ohne Reflexion des jeweiligen schulischen Leitbilds sowie des Selbstbilds der handelnden PädagogInnen lassen sich unterschiedliche Formen von Ganztagschulen (offene und

gebundene Ganztagschule) nicht entwickeln.<sup>1</sup> Zu einer guten und erfolgreichen Kooperation gehört auch die klare Benennung der gemeinsamen Ziele und der konzeptionellen Grundlagen sowie der personellen, finanziellen und räumlichen Voraussetzungen bzw. Ressourcen für die Kooperation. Erfahrungen aus dem Bereich der Schulsozialarbeit zeigen, dass für längerfristige Kooperationen systematische und strukturelle Begründungen notwendig sind, eingebettet in Formen institutionalisierter und dauerhafter Zusammenarbeit (vgl. OLK u.a. 2000, S. 207f.). Mehr Autonomie für Schulen, Entwicklung sozialraumbezogener Kooperations-Netzwerke und Überwindung von Ressortdenken innerhalb und zwischen zuständigen Behörden auf kommunaler und regionaler Ebene sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche und dauerhafte Kooperation zwischen Schule und verschiedenen Feldern der Jugendhilfe.

Ob diese Bedingungen realisiert werden können, hängt nicht nur von der Kooperationsbereitschaft von LehrerInnen, Sozial-, Kultur- und MedienpädagogInnen ab. Max Fuchs wies in seinen Thesen, die er auf dem 12. Deutschen Jugendhilfetag in Osnabrück vortrug, darauf hin, dass aktuelle Schulreformen noch „fest in der Hand der Ministerialbürokratie“ sind und „nahezu ohne Einbeziehung der Schulpädagogik stattfinden“ (FUCHS 2004). In Verbindung damit sei zu befürchten, dass die Schule sich zunehmend auf ihr „Kerngeschäft“, die Wissensvermittlung im Unterricht, konzentriert. Um einen Dualismus und additive Modelle zu überwinden (morgens Pflicht-Schule, nachmittags freiwillige Neigungsangebote), die kaum aufeinander bezogen sind und möglicherweise ein Konkurrenzdenken befördern, bedarf es neuer Impulse für die Schulentwicklung und partnerschaftlicher Kooperationsmodelle. Gerade in Hauptschulumilieus – aber nicht nur dort – sollten schulische Leitbilder und Arbeitsformen im Vordergrund stehen, die

- konsequent an den vorhandenen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen ansetzen,
- projekt- und erfahrungsorientierte Lernmöglichkeiten, für Experiment, Spiel und Übung bieten,

---

<sup>1</sup> Die „gebundene“ Ganztagschule rhythmisiert (verteilt) den Unterricht und die Nachmittagsangebote über den ganzen Tag hinweg (kein „Unterrichtsblock“ am Morgen). Die „offene“ Ganztagschule konzentriert den Unterricht auf den Vormittag und bietet am Nachmittag ein Spektrum breit angelegter Angebote an (AGs, Projekte, Hausaufgabenbetreuung, Förderkurse etc.), die freiwillig genutzt werden. Neben diesen beiden Formen gibt es auch Mischmodelle (vgl. APFEL 2003).

- sich Zeit für die Kinder und Jugendlichen nehmen (emotionale Zuwendung und Ansprechpartner für Lebensfragen).

Erst wenn SchülerInnen eine eigene Motivation entwickeln, sich mit Personen, Themen und Sachen zu befassen, wird Schule Spaß machen, wird Lernfreude entstehen. Hierzu gehört elementar das Recht auf freie Wahl zwischen verschiedenen Angeboten.

SchülerInnen holen sich heute Bildungsinhalte aus vielen Quellen; die Medien gehören entscheidend dazu. Schule muss attraktiver werden – allein durch „Schulpflicht“ kann sie Schüler nicht halten (siehe die zunehmende Zahl von Schulverweigerern und Schulschwänzern gerade in Hauptschulmilieus).

### **Impulse für die Schule durch Angebote außerschulischer Medienarbeit**

Außerschulische Medienarbeit geht von den Lebenswelten und der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen aus. Sie betont Erfahrungs- und Lernprozesse, die Lernen als Freude auf Selbstentdeckung verstehen. Medien werden nicht primär als technische Mittler, sondern als ästhetisches und symbolisches Material für Selbstausdruck und Kommunikation betrachtet. Außerschulische Medienarbeit knüpft an den vorhandenen Medienkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen an und entwickelt pädagogische Arrangements, um diese zu erweitern und zu differenzieren. Hierfür sind authentische Lernsituationen notwendig, die genügend Zeit- und Handlungsspielräume für das Experimentieren und spielerische Ausprobieren mit Medien eröffnen. Die Förderung von Formen subjektiver Stil- und Symbolbildung ist dabei ein wichtiges medienpädagogisches Ziel. Hierzu gehören u.a.:

- Gestaltungsfreiheit bei Themenwahl, Ausdrucksform und Arbeitsweise;
- Balance von Prozess- und Produktorientierung, die Zeit für soziales und emotionales Lernen, für Reflexion und Erfahrungsbildung lässt;
- Stärkung präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen (Bilder, Musik, Körpersprache), insbesondere im Kontext interkultureller Lernprozesse.

Der Einsatz von Medien und produktive Medienarbeit sind zugleich eine große Chance für Selbstpräsentation und Öffentlichmachen von Themen und Anliegen. Gerade Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligenden Verhältnissen können – so die Erfahrung zahlreicher Projekte – durch eine erfolgreiche Medienarbeit erheblich an Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gewinnen!

### **Projektbeispiel „VideoCulture“**

Das internationale Projekt *VideoCulture* machte den Schritt von der Mediennutzung zur eigenen Medienproduktion: 14- bis 19-jährige Jugendliche aus verschiedenen soziokulturellen Milieus hatten in Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und den USA die Möglichkeit, eigene Themen in ca. 3-minütigen Videofilmen auszudrücken. Sie sollten sich dabei möglichst auf Bilder, Musik und Körpersprache konzentrieren. Die Videos wurden anschließend ausgetauscht und gegenseitig interpretiert. Das Projekt integrierte Produktionen, die im Schnittfeld von schulischer und außerschulischer Medienarbeit entstanden waren und untersuchte vor allem, ob es Formen einer länderübergreifenden Symbolsprache gibt und welche medienpädagogischen Konzepte sinnvoll sind, um eine solche Form interkultureller Kommunikation zu fördern. An dieser Stelle sollen einige medienpraktische Erfahrungswerte hervorgehoben werden, die sich auf den Produktionsaspekt beziehen.<sup>2</sup>

### **Förderung bildästhetischer Kompetenz**

In Deutschland kristallisierte sich ein Konzept zur Förderung ästhetischer Kreativität heraus, das einen Schwerpunkt auf die Vermittlung medienspezifischen Wissens legte (HOLZWARTH/MAURER 2003). Anhand unterschiedlicher Videobeispiele (Musik- und Werbeclips, Ausschnitte aus Dokumentar- und Spielfilmen) wurde zunächst ein Spektrum an ästhetischen Darstellungsformen präsentiert, zu denen auch Montageformen, Symbolik sowie der Einbezug von Ton und Musik gehörten. Ziel war es, die Jugendlichen für die Vielfalt von Genres und Ausdrucksformen im Hinblick auf ihre eigenen Produktionen und Verwendungszusammenhänge zu sensibilisieren. Die Workshop-Erfahrungen zeigten,

---

<sup>2</sup> Konzept und Ergebnisse des Projekts sind ausführlich dokumentiert: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2001 sowie NIESrro (Hrsg.) 2003.

dass konkrete, aufgabenorientierte Gestaltungsübungen besonders für Jugendliche geeignet waren, die Schwierigkeiten mit verbal-reflexiven Formen der Wissensvermittlung hatten. Als vorteilhaft erwiesen sich frühzeitige Kameraerkundungen, ausreichend Zeit für Experimentieren und Üben sowie situationsspezifische ästhetische Inputs.

Während sich die Auseinandersetzung mit verschiedenen Videobeispielen gut in den Fachunterricht integrieren lässt (z.B. in Kunst im Rahmen eines Moduls „Mediengestaltung mit Video“), bedarf es für die medienpraktischen Erkundungen und Übungen spezieller projektbezogener Ressourcen, räumlicher und zeitlicher Möglichkeiten, die im Rahmen eines „Regelunterrichts“ in großen Klassen nicht gegeben sind. Um diese zu gewährleisten und die fachspezifischen mit den projektbezogenen Aktivitäten abzustimmen, sind konzeptionelle und organisatorische Absprachen und Planungen zwischen LehrerInnen und außerschulischen Fachkräften notwendig.

### ***Förderung musik-/tonästhetischer Kompetenz***

Die *VideoCulture*-Projekterfahrungen zeigten, dass die Jugendlichen zwar eine Vielzahl tonsprachlicher Mittel kennen und nutzen, zugleich jedoch Musikgenres weitgehend stereotyp verwenden. Zwar gab es zahlreiche Videofilme, in denen Musik illustrativ und verdeutlichend der Bildebene zugeordnet wurde, um diese noch ausdrucksstärker zu machen. Teilweise zeigte sich auch ein Gespür für ein dramaturgisches Zusammenspiel von Bild- und Musikebene. Insgesamt überwogen jedoch die Problembereiche bei der Verwendung von Musik/Geräuschen. Bei vielen Filmen blieb der Eindruck zurück, dass die Musik unter Zeitdruck noch hinzugefügt wurde. In der Regel folgte die Tonebene der Musikebene; karikierende und parodierende Elemente fehlten ebenso wie die Erzeugung von „Atmo“ durch Originaltöne. Die Schlussfolgerung lautet: Da popularmusikalisches „Rezeptionswissen“ nicht automatisch in den aktiv-produktiven Umgang mit Musik übertragbar ist, bedarf es gezielter Inputs und Übungen, um Musik und Geräusche in Verbindung mit der Bildebene als eigenständige Symbolisierungsform einzusetzen. Auch hier bieten sich Konzepte an, die im Unterricht popularmusikalisches Wissen aufgreifen, Entstehungszusammenhänge verdeutlichen und musikästhetische Inputs vermitteln; darüber hinaus ist es notwendig, in vertiefenden AGs und Projekten Möglichkeiten für



musikalische und multimediale Eigenproduktionen anzubieten (Einladen von Musikern und Fachkräften aus der Region zu speziellen Workshops; betreute Kleingruppenarbeit).

### **Chancen digitaler Nachproduktion**

Wichtige Erfahrungswerte aus *VideoCulture*-Nachproduktionen (Videomontage) waren:

- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen den Produzent/innen ein visuelles Storyboard: Bereits montierte Filmsequenzen können auf einen Blick betrachtet und nach ästhetischen und inhaltlichen Kriterien unmittelbar beurteilt werden (hohe Anschaulichkeit).
- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen eine Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten: „Der Produktionsprozess entspricht quasi dem Belegen einer Pizza. Es stehen mehrere Schichten zur Verfügung, die mit audiovisuellen 'Zutaten' gefüllt werden können.“ (HOLZWARTH/MAURER 2003) Diese anschaulichen und pragmatischen Möglichkeiten sind wichtig, um experimentelles Arbeiten, Ausprobieren und ästhetische Suchprozesse zu fördern.
- Digitale Schnittsysteme ermöglichen non-lineare Arbeitsweisen: Aufnahme und Schnittphasen können sich beliebig abwechseln, Entscheidungen sind kurzfristig revidierbar, spätere Ideen können in das vorhandene Montagematerial integriert werden. Dies eröffnet Chancen, um ästhetisch beweglicher zu werden und assoziativ-intuitive Arbeitsweisen mit planerischen Elementen zu verbinden.

Anschaulichkeit, ein pragmatischer Umgang mit Medien, non-lineare Arbeitsweisen und Methodenwechsel sind gerade in Hauptschulumilieus wichtig, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, auch in schwierigen Arbeitsphasen (zu denen die Nachproduktion gehört) nicht aufzugeben und ein Ergebnis zu erzielen. Produkt- und projektorientiertes Arbeiten ist personal- und zeitaufwändig – aber es gibt keine Alternative zur Gewährleistung entsprechender Infrastrukturen.

### **Bedeutung des Publikums**

Für die Motivation der Jugendlichen war es wichtig, Produktionen vor Ort und im Rahmen des „Video-Austauschs“ anderen Jugendlichen zu zeigen. Für einzelne Gruppen entwickelte sich *VideoCulture* zu einem „Fenster zur Welt“: sich selbst darstellen zu können und Einblicke in die Welt von anderen Jugendlichen zu erhalten. Die

Auseinandersetzung mit den Partnerfilmen (von anderen Jugendgruppen) förderte oft einen selbstkritischen Blick auf das eigene Filmschaffen und – als Folge – einen größeren Respekt gegenüber anderen Produktionen. Auch dies ist ein Beispiel für die „Öffnung von Schule“: die Verknüpfung von medienästhetischen mit interkulturellen und sozial-kommunikativen Lernprozessen.

### **Projektbeispiel „CHICAM“**

CHICAM steht für „Children in Communication about Migration“. CHICAM ist ein internationales EU-Forschungsprojekt, das von 2001 bis 2004 in London, Rom, Athen, Stockholm, Utrecht und Ludwigsburg durchgeführt wurde. 10- bis 14-jährige Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund arbeiteten mit visuellen Medien, gaben Einblicke in ihre Lebenswelten (Schule, Familie, Gleichaltrigengruppe, Mediennutzung) und tauschten ihre Videos über ein projektinternes Intranet aus. Das Projekt verfolgte das Ziel, das Potenzial neuer Medien für interkulturelle Kommunikation, Reflexion und Integration zu untersuchen. Es wurde von unseren Londoner Kollegen David Buckingham und Liesbeth de Block konzipiert und berücksichtigte Erfahrungen aus *VideoCulture*.<sup>3</sup> In Deutschland fand dieses Projekt im Rahmen des Nachmittagsangebots an einer Hauptschule statt. Der Medienpädagoge Björn Maurer entwickelte hierfür ein medienpädagogisches Konzept, das zahlreiche Bausteine für medienästhetische Erkundungen und Übungen enthält. Balance von Produkt und Prozess, Förderung kommunikativer Atmosphären, Raum und Zeit für 'Medienspiel', situationsspezifische ästhetische Anregungen sind wichtige Orientierungen (MAURER 2004).

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über (medien)pädagogische Angebote im Rahmen von Ganztagsbetreuung hat die Arbeit von Björn Maurer eine große Brisanz. Das theoretisch fundierte Konzept überwindet dualistische Vorstellungen, die nach wie vor in großen Teilen der Medienpädagogik existieren: hier die Schule mit ihren curricularen Vorgaben, dort die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit mit ihren spielerischen, erfahrungsorientierten Angeboten. Maurer gelingt es, dieses dualistische Denken zu durchbrechen, indem er einerseits an den vorhandenen Medienkompetenzen und

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen zu CHICAM, der Projektkonzeption und den Projektpartnern siehe: [www.chicam.net](http://www.chicam.net) sowie [www.ph-ludwigsburg.de/medienl/chicam](http://www.ph-ludwigsburg.de/medienl/chicam).

Ausdrucksbedürfnissen der Kinder anknüpft und andererseits sich sehr konkrete Gedanken macht, wie durch geeignete Anregungen und Übungen ein Kompetenzzuwachs durch pädagogische Arrangements möglich wird. So enthält das Buchkapitel „Praxisbausteine und Übungen für interkulturelle Medienarbeit“ zahlreiche Hinweise für eine kreative Mediengestaltung: u.a. bewegte Objekte fokussieren; 'Videofangen'; Inframe – Out-of-Frame – verkehrte Welt; Mut zum Detail: Kennenlernübung 'Augen' und Bilderrätsel; Kamera- und Objektbewegungen: Ein Modell-Auto zum Leben erwecken; 'Mise en Scene': Bedeutungsproduktion durch Perspektiven und Einstellungsgrößen; Der Schiefe-Turm-von-Pisa-Effekt: Räumlichkeit und Überschneidung; Licht, Schatten und Bildkomposition: Gummibärchen in Aktion; Bilder bewerten lernen: Das „Eiswürfelspiel“ und rezeptionsleitende Karten; Übungen zur Lichtgestaltung; Horrorfilm, Lovestory oder Science Fiction? Ton-Bild-Korrespondenz (MAURER 2004, S. 204 ff.). Bausteine zu den Themen „Virtuelle Selbstbegegnung“ und „Straßeninterview“ runden die praxisbezogenen Hinweise ab.

Diese Art von medienästhetischer „Früherziehung“ – wie Maurer es nennt – betont das ästhetische und non-verbale Potenzial der Medien, um bei Kindern aus Migrationskontexten symbolischen Selbstaussdruck und die Aneignung von Medienkompetenzen zu fördern – Medienkompetenzen, die diese Kinder auch im späteren Berufsleben sinnvoll gebrauchen können. Die Erfahrungen bei der Erprobung dieser Konzeption im Nachmittagsunterricht einer Hauptschule werden an anderer Stelle dokumentiert werden.<sup>4</sup> Im Hinblick auf die Kooperation von schulischer und außerschulischer Medienarbeit enthält das Ludwigsburger CHICAM-Konzept Grundlagen und Praxiselemente für die Mediengestaltung, die vor allem in einem fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichtskontext realisiert werden können, aber auch Bezüge zu einzelnen Fächern ermöglichen (Entwicklung von Modulen, die schwerpunktmäßig Fächern wie Deutsch, Kunst, Musik zugeordnet werden und zugleich für fächerübergreifende Projekte anschlussfähig sind).<sup>5</sup>

---

4 Vgl. die Hinweise auf Veröffentlichungen in den genannten CHICAM-Websites.

5 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die verschiedenen Projekte und Modulbeispiele zur Förderung der Medienbildung an Schulen im Rahmen der Novellierung der Bildungspläne und des Projekts „Medi@a Culture“ in Baden-Württemberg. [www.lmz-bw.de](http://www.lmz-bw.de)

Entscheidend ist es, selbständige, eigenverantwortliche Lernformen an Schulen zu stärken – junge Menschen erhalten mehr Wahlfreiheiten und werden unterstützt, diese kompetent zu nutzen. Hierzu bedarf es professionell ausgebildeter MedienpädagogInnen, der Verstärkung medienpädagogischer Inhalte in der Lehrerausbildung, der Unterstützung von Schulen bei der Entwicklung eines Schulprofils „Medienbildung“ sowie – last but not least – der Anerkennung von Fortbildungsangeboten medienpädagogischer Facheinrichtungen.

## LITERATUR

- APFEL, STEFAN, in Zusammenarbeit mit Georg Rutz (2004): Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- FUCHS, MAX (2004): Auf dem Weg zur Ganztagschule. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hrsg.): Newsletter 1/2004, S. 2-3.
- HOLZWARTH, PETER/MAURER, BJÖRN (2003): Kreative Bedeutungskonstruktion im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. München, S. 139-168.
- JOHANNSEN (2004): Interview mit der Schulleiterin Jutta Johannsen im BKJ-Newsletter 1/2004, S. 3f. („Kooperationen mit außerschulischen Trägern – Lust oder Frust für Lehrerinnen und Lehrer?“).
- MAURER, BJÖRN (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München (im Erscheinen).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2001): VideoCulture. Videoarbeit, Interkulturelle Kommunikation, Schule. Donauwörth.
- NIESYTO, HORST (Hrsg.) (2003): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München.
- OLK, THOMAS/BATHKE, GUSTAV-WILHELM/HARTNUSS, BIRGER (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München.

*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.*